

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

“O Caminho da Aprendizagem”

Joana Raquel Ramos Sousa
Nº 2007015

Porto
fevereiro de 2012

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

“O Caminho da Aprendizagem”

Joana Raquel Ramos Sousa

Nº 2007015

Orientadores: Prof.^a Doutora Brigitte Carvalho da Silva e Mestre
Pedro Miguel Bastos Ferreira

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Paula Frassinetti para obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*

Porto
fevereiro 2012

Resumo

O presente trabalho consiste no relatório final de *Estágio I e II em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*, surgido na sequência do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

A base do relatório aqui apresentado está na apresentação dos elementos fundamentais do trabalho desenvolvido de articulação entre a teoria e a prática educativa, embora sempre com uma atitude de constante reflexão. Efetivamente, esta é a postura que caracteriza um bom profissional de educação, não se devendo revelar um simples seguidor do currículo nacionalmente definido, mas sim um gestor do mesmo, adaptando-o à realidade educativa, nomeadamente ao ambiente educativo institucional, às especificidades de cada criança/aluno e às características do meio familiar (Alarcão, 2001).

Para o alcance do presente resultado final foram efetuadas pesquisas bibliográficas exaustivas para fundamentação teórica de toda a prática educativa. Por sua vez, esta foi alvo de análises intensivas de informações recolhidas através de uma investigação ativa, recorrendo a uma diversidade de instrumentos de otimização da investigação.

Acima de tudo, este é o resultado de um longo caminho percorrido em direção à formação profissional, caminho este construído pelo profissional-aluno e nunca finalizado.

Abstract

This work consists of the final report of Stage I and II Pre-School and Primary School, carried out in the framework of the Master in Professional Education Pre-School and Primary School.

The main purpose of this report is to present the fundamental elements of the work of coordination between educational theory and practice, but rather assuming an attitude of constant reflection. Indeed, a good professional education, should not be simple follower of nationally defined curriculum, but should on the contrary be a manager of the same, adapting the curriculum to the educational reality, particularly the institutional educational environment, the specificities of each child/student and the characteristics of the family (Alarcão, 2001).

For the development of this report extensive literature searches were performed for the theoretical foundation of all educational practice. In turn, this was subject to intensive analysis of information gathered through an active investigation, using a variety of optimization tools of research.

Above all, this report is the result of a long road toward the professional training, built by the professional-student and a construction never finished.

Índice

I. Introdução.....	1
II. Enquadramento Teórico.....	1
1. Contexto de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico	3
III. Procedimentos Metodológicos	28
1. Metodologia de Investigação	29
2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	30
IV. Contexto Organizacional	33
1. Caracterização dos contextos de Educação Pré-escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico ...	34
2. Intervenção Educativa	42
3. Avaliação das Aprendizagens	56
V. Reflexão sobre a Construção da Profissionalização	61
1. Crescimento em direção ao alcance das metas definidas	62
2. Refletindo sobre as vivências	65
3. Novas metas em direção ao pleno sucesso profissional	67
VI. Considerações Finais	68
VII. Bibliografia.....	69
VIII. Anexos	0

Anexos do Contexto de Educação Pré-escolar

1) Planificações

1.1. Planificações Semanais

- a) Semana de 21 a 25 de Março**
- b) Semana de 28 de Março a 1 de Abril**

1.2. Planificação de actividade

- 1.3. Teia de actividades do núcleo temático “A Família”**
- 1.4. Planificação da dinamização da Biblioteca**

2) Avaliações Semanais

- 2.1. Avaliação de 4 a 8 de Abril**
- 2.2. Avaliação de 9 a 13 de Maio**

3) Registos de Observação

- 3.1. Registos de Incidente Crítico**
- 3.2. Listas de Verificação de Avaliação de Competências**
- 3.3. Grelha de Observação da Sessão de Expressão Motora**
- 3.4. Registo de Frequência das crianças nas áreas**
- 3.5. Listagem dos materiais e características do espaço**
- 3.6. Registo da Rotina Educativa**
- 3.7. Registos de Portfolio de registos das crianças do grupo**
- 3.8. Registos Fotográficos**
 - a) Dinamização de uma manta pedagógica no Dia da Amizade**
 - b) Dinamização de uma Manhã Recreativa no Carnaval**
 - c) Processo de Construção da Árvore Genealógica da sala**
 - d) Sessão de Expressão Motora**
 - e) Processo de dinamização dramática da história “A Inês e a Família”**
 - f) “Jogo da Família” criado para a Área dos Jogos**
 - g) Exploração do instrumento tecnológico – Máquina Fotográfica**
 - h) Construção de instrumentos e exploração musical**
- 3.9. Registos de reflexão profissional**
- 3.10. Quadro de Investigação e registo do projeto “O Crescimento do Feijão”**

4) Reflexões

- 4.1. Reflexão sobre a Organização do Espaço e Materiais**
- 4.2. Reflexão sobre o registo de frequência das crianças nas áreas**

5) Rede Curricular

6) Análise Reflexiva da Rede Curricular

7) Entrevista à educadora Cooperante

8) Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora Cooperante

9) Tabela de análise de conteúdo das fichas de identificação das crianças

10) Gráficos de análise das fichas de identificação das crianças

11) Recado informativo para os pais com pedido de colaboração

Anexos do Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

12) Planos de Aula

- 12.1.** Planificação de 14 novembro
- 12.2.** Planificação de 28 de novembro
- 12.3.** Planificação de 12 de dezembro

13) Ficha de Estudo do Meio_2

14) Registos de Observação

- 14.1.** Registos de Incidente Crítico
- 14.2.** Registos de Momentos
- 14.3.** Registo de Participação
- 14.4.** Grelhas de Registo
 - a)** Grelha de Avaliação da Leitura
 - b)** Grelha de Registo e Análise dos Resultados obtidos - Ficha de Estudo do Meio_2
 - c)** Grelha de Registo das Autoavaliações – 2ª semana de Desafios Matemáticos
 - d)** Grelha de Registo das Pontuações dos Desafios Matemáticos
 - e)** Grelha de Registo das Autoavaliações – Ficha de Estudo do Meio 1
 - f)** Grelhas de Avaliação de Indicadores de Aprendizagem
 - 1** - 3ª semana de Desafios Matemáticos – Medidas de Massa (exemplo)
 - 2** - Prenda de Natal – Motricidade Fina (exemplos)
 - g)** Registo de observações da aula de Educação e Expressão Plástica
- 14.5.** Registo da Organização do Tempo Educativo
- 14.6.** Registos Fotográficos
 - a)** Processo de preparação da festa de Natal
 - b)** Teatro de despedida do grupo de estagiários
 - c)** Materiais construídos
- 14.7.** Registo de conversa informal com a professora cooperante

15) Reflexão

16) Grelha de Observação de Aula

17) Grelha de Acompanhamento da Prática Profissional

18) Tabela de análise de conteúdo das fichas de identificação dos alunos

19) Gráficos de análise das fichas de identificação dos alunos

20) Competências específicas das Unidades Curriculares de ambos os Estágios Profissionalizantes

I. Introdução

A realização do presente relatório surge no âmbito do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, especificamente, na Unidade Curricular *Estágio I e II em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*, tendo como finalidade a exploração prática de toda a teoria aprendida até então.

O presente trabalho consiste no relatório do estágio final em contexto de Educação Pré-escolar, numa sala com crianças de 5 anos, numa instituição pertencente à Associação de Solidariedade Social e Utilidade Pública, num período de estágio profissionalizante de 7 de Fevereiro de 2011 a 2 de Junho de 2011, e em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 4º ano de escolaridade, numa instituição de Ensino Particular e Cooperativo, num período de estágio de 26 de Setembro de 2011 a 11 de Janeiro de 2012.

Relativamente à organização e estrutura do presente relatório, inicialmente é apresentado o Enquadramento Teórico de fundamento da prática profissional exercida em ambos os contextos educativos, sendo abordadas as temáticas teóricas que se afirmaram de maior relevância para fundamentação da prática pedagógica desenvolvida em ambos os estágios profissionalizantes.

Posteriormente, surgem os Procedimentos Metodológicos onde se descrevem as metodologias de investigação utilizadas e ainda as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Em seguida, apresenta-se o Contexto Organizacional, incluindo aqui a *Caracterização do Contexto de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*, nomeadamente da Instituição e do grupo de crianças/turma, e ainda uma análise da *Intervenção Educativa* em ambos os contextos, no que respeita ao processo de Observação, Planificação, Intervenção, Reflexão e Avaliação. Por último, este capítulo finaliza com a análise da *Avaliação das aprendizagens* em cada realidade educativa, nomeadamente os tipos de avaliação aplicados, as estratégias avaliativas praticadas e os instrumentos de avaliação utilizados.

Para finalizar é apresentada a *Reflexão sobre a Construção da Profissionalização*, onde surge a reflexão sobre o crescimento em direção aos objetivos definidos, os momentos vividos e novas metas autodefinidas para o pleno sucesso profissional. Em seguida, surgem *Considerações Finais* de toda a prática neste relatório apresentada.

II. Enquadramento Teórico

1. Contexto de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

1.1. Caracterização dos contextos educacionais

1.1.1. A Educação Pré-escolar – A Vida e não a preparação para a Vida

A Educação Pré-escolar, na Lei-Quadro nº5/97 de 10 de fevereiro de 1997, artigo 2º., é enunciada como sendo *“a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer [uma] estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”*. Porém, apesar das inúmeras referências à Educação Pré-escolar e à sua importância no desenvolvimento da criança, ainda hoje é possível verificar que esta valência é facilmente desvalorizada por toda a sociedade. É com frequência que se ouve dizer que no jardim-de-infância nada de produtivo se realiza, constituindo assim num mero “repositório” de crianças que não têm onde ficar (Ortiz, 2007).

De facto, Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (1994:21, in Aroso, 2009:3) afirmam que é possível julgar *“uma sociedade pela sua atitude para com os mais novos, não só... pelo que se diz sobre eles mas também pelo modo como esta atitude é expressa naquilo que se lhes oferece à medida que crescem”*. Contudo, é de referir que, no mundo dos profissionais em educação, considera-se consensual que um bom educador de infância possui a função de cuidar de crianças, desde a higiene à segurança, mas também de as educar para a vida em comunidade e promover o seu desenvolvimento. Até porque, citando John Dewey (1973: 20), *“toda a relação social que seja realmente vivida e participada é educativa para os que dela partilham.”*. Assim, não só as crianças beneficiam da relação com a comunidade, como esta mesma fica valorizada, porque todos temos algo a aprender com o outro.

1.1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico – A educação para o saber

De acordo com as Metas de Aprendizagem para o Ensino Básico (2009), este *“constitui o segmento educativo responsável por garantir a todos os cidadãos uma educação de base sólida e de qualidade que lhe permita integrar-se na vida social de forma equitativa, quer na prossecução de estudos quer na futura inserção no tecido sócio-profissional.”*. Para uma efetivação de tais pressupostos, a Lei de Bases do Sistema Educativo (2005) determina o carácter universal, obrigatório e gratuito desta nova etapa educativa - o Ensino Básico, referido no artigo 7.º alínea a) como sendo um dos seus objetivos *“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”*.

Deste modo, o Ensino Básico, incluindo o 1º Ciclo, concretiza amplamente o princípio básico da democracia de que *“Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.”*, garantindo, ainda, a *“igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.”* (Constituição da República Portuguesa, 2005, artigo 13.º e 14º).

No que respeita ao reconhecimento social de que esta valência é alvo, comparativamente com a realidade da Educação Pré-escolar, o 1º Ciclo do Ensino Básico é uma fase escolar socialmente mais valorizada, muito em consequência do seu objetivo específico de *“desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora.”* (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, artigo 8.º, ponto 3, alínea a)). No fundo, o sistema educativo obriga legalmente a que esta seja a primeira fase de aprendizagem da criança, sendo por isso vista como o momento fulcral de aquisição das bases estruturais da construção de um ser profissional.

1.2. O Papel do Educador/Professor e o Currículo

Relativamente ao papel do educador de infância, de acordo com o Decreto-Lei nº 241 de 30 de agosto de 2001, anexo 1, ponto II, este *“concebe e desenvolve o respetivo currículo, através de planificação, organização e avaliação do ambiente educativo (...) organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular (...); procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada (...); mobiliza e gere os recursos educativos (...); cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças”*. No essencial, o educador de infância é na realidade o *“gestor do currículo”* embora apoiando-se no principal documento orientador da sua prática pedagógica, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997). Assim, é essencial que seja o educador a *“edificar”* o currículo, dando-lhe vida tendo em consideração a restante equipa pedagógica, as crianças, mas sempre respeitando os princípios e objetivos definidos nos documentos orientadores da prática educativa (Alarcão, 2001). Deste modo, a ideia de Alarcão vai de encontro ao referido por Pacheco quando define currículo por *“um plano para a aprendizagem; por conseguinte, tudo o que se conhece sobre o processo de aprendizagem e do desenvolvimento do indivíduo tem aplicação ao elaborá-lo.”* (Pacheco, 1996:36).

Por sua vez, o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, também de acordo com Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, *“desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.”* Assim, o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico é igualmente o *“gestor do*

currículo”, tendo o Despacho nº 9590/99 de 14 de Maio introduzido o conceito de Gestão Flexível do Currículo. Contudo, contrariamente ao educador, sobre a alçada de grandes restrições em consequência da quantidade de documentos orientadores que restringem automaticamente a sua prática e a sua gestão curricular. O mesmo documento legal refere ainda como uma das funções do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico a organização, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em consideração os conhecimentos, capacidades e experiências de cada aluno.

Contudo, apesar da ação, quer do educador quer do professor, dever ser fundamentada pela legislação em vigor, é fundamental a tomada de uma postura de investigador. Tal como refere Alarcão (2001: 2), *“a concepção atual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais.”*. Efetivamente, já Stenhouse afirmava que o profissionalismo do profissional educativo se baseava na investigação sobre o seu ensino, defendendo ainda a ideia de que esta investigação consiste numa *“ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica.”* (Stenhouse, 1975 in Alarcão, 2001: 4). Afirma-se como essencial ter bem presente o pensamento de Stenhouse nesta perspetiva de profissional eficiente, uma vez que o autor afirma que *“o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino”*, sendo por isso indispensável a adoção de uma postura reflexiva sobre a prática desenvolvida para que seja constantemente alcançado o sucesso. Assim, o profissional educativo tem de adotar uma atitude de *“predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática.”* (Idem, ibidem).

É de salientar igualmente a ideia de Dewey (1959: 25) apresentando como dever do educador/professor *“estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida”*, considerando ser este o estímulo para uma boa investigação em que *“nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas.”*

Apesar de tudo, ainda há um longo caminho a percorrer para que a atitude investigativa seja uma constante na realidade dos profissionais de educação, assumindo a necessidade de constante reflexão.

Posto isto, e de encontro com o referido por Portugal, conclui-se que *“O bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requerem profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua*

curiosidade natural.” (2000: 86). Neste sentido, afirma-se pertinente a referência a uma realidade cada vez mais constante na prática pedagógica - Dificuldades de Aprendizagem, especificando a Disgrafia pela sua indispensabilidade na presente prática pedagógica, nomeadamente no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico.

1.2.1. Dificuldades de Aprendizagem: Disgrafia – Compreender a diferença

Antes de mais, afirma-se de extrema relevância proceder a uma breve referência ao conceito central desta temática – Dificuldades de Aprendizagem.

O conceito de Dificuldades de Aprendizagem emergiu da necessidade de compreensão do porquê de alunos aparentemente normais alcançarem frequentemente o insucesso escolar, principalmente em áreas académicas como a leitura, a escrita e o cálculo (Correia, 2004). Em 1962, Kirk introduz este conceito, centrando-o *“nos processos implicados na linguagem e no rendimento académico, devido a uma disfunção cerebral ou alteração emocional ou comportamental, independentemente da idade”* (Ribeiro e Baptista, 2006:25). Contudo, na literatura relativa a esta área de especialidade, não está ainda devidamente clarificado este mesmo conceito, apesar de já ter sido desenvolvido algum trabalho neste sentido. Já Correia (1999) dizia que *“Falar ou escrever sobre dificuldades de aprendizagem é um desafio. É como o próprio tema indica, uma dificuldade.”*

Atualmente e de acordo com Keogh (in Fonseca 2008: 95), o consenso sobre a definição de Dificuldades de Aprendizagem está longe de ser alcançado, uma vez que têm surgido várias definições. Contudo, segundo a National Joint Committee of Learning Disabilities (1988, in Idem, ibidem), *“Dificuldades de Aprendizagem é uma designação geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e na utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita, e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo e presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida.”*

Apesar da diversidade de definições, um profissional de educação tem necessariamente de ter ideias claras e concretas sobre a matriz das Dificuldades de Aprendizagem para conseguir proceder à identificação e ao diagnóstico, tendo em vista a promoção da intervenção e do desenvolvimento adequado dos alunos. Neste sentido, afirmou-se como essencial o aprofundamento de uma realidade vivenciada, nomeadamente a de um aluno com uma Dificuldade Específica de Aprendizagem – Disgrafia (Fonseca, 2008).

Relativamente à Disgrafia, de acordo com Campanudo (2009), esta tem como definição genérica o facto de ter por base um problema de execução da escrita,

manifestando, nomeadamente, falhas nos processos motores de execução do traço, afetando, conseqüentemente, a qualidade da escrita no âmbito da sua realização gráfica. Neste sentido, revela-se pertinente a identificação de algumas das características fundamentais manifestadas em crianças disgráficas, uma vez que *“O sujeito disgráfico apresenta uma série de sinais ou manifestações secundárias do tipo global que acompanham o seu grafismo defeituoso, e por sua vez o determinam.”* (Torres, 2002: 58), destacando-se as seguintes: escrita ilegível; morosidade na realização das atividades de escrita; irregularidades e incoerências na escrita (letras com formas ou tamanhos irregulares e escrita simultânea de maiúsculas e minúsculas numa mesma palavra/frase); preensão excessivamente rígida ou ténue do utensílio de escrita; posicionamento anormal da mão, do corpo ou do suporte papel; acompanhamento da escrita pela leitura em alta voz; escrita espontânea de conteúdo simples, sem reflexo das capacidades linguísticas da criança.

1.2.2. Diferenciação Pedagógica – Um olhar inclusivo sobre a diferença

A realidade atual da escola é de constante confronto com a heterogeneidade social e cultural, o que faz com que se torne imperativa uma alteração da organização escolar em direção à renúncia da uniformidade e reconhecimento do direito à diferença. Neste sentido, surge o conceito de diferenciação pedagógica com o objetivo primário do sucesso educativo de cada aluno, na sua diferença, por meio da utilização de estratégias diversificadas adaptadas a cada aluno. Esta é preocupação preponderante numa escola para todos, constituindo um desafio aos profissionais de educação. (Gomes, 2006). Acima de tudo, a escola deve ser *“uma instituição que tome a diversidade como o seu paradigma organizador”* (Roldão, 2003:164).

Para que seja alcançada a diferenciação pedagógica é necessário proceder a alterações profundas na vida escolar para que cada aluno possa ter a possibilidade de ter sucesso, através de uma pedagogia que dê resposta às características específicas de cada aluno, embora intervindo com um currículo aberto à diversidade que se apresenta a todos os alunos para que seja promovida a sensibilidade às diferenças existentes em seu redor (Marchesi, 2001).

A diversidade dos públicos escolares na sociedade atual tem sido encarada como uma dificuldade ao sucesso educativo. Contudo, Roldão (1999) considera ser necessário encarar essa mesma diversidade como um potencial de enriquecimento, como base numa estratégia de diferenciação curricular. Neste sentido, a diferenciação pedagógica não sugere um ensino individualizado, mas sim a adoção de métodos estruturados de acordo com a realidade educativa de um grupo/turma e das diferenças existentes.

O conceito de diferenciação pedagógica, mais do que um método de ensino, implica a tomada de uma nova atitude por parte do profissional de educação, perante os alunos. Só com esta postura, o profissional conseguirá reconhecer no seu grupo/turma a sua diferença e a diferença de cada elemento como pessoa singular, detentora de potencialidades e dificuldades muito próprias.

Diferenciar a pedagogia pela diversidade não deverá constituir um modo de exclusão, mas sim uma adequação de estratégias, de conteúdos e de avaliação, tendo como base o currículo nacional estabelecido (Rodrigues, 2006).

1.3. O Construtivismo e a Educação – Aprender a aprender

Sobre a Educação Tradicional pesa um modelo educativo baseado na passividade, sendo a criança/aluno um mero recipiente, o qual o adulto alagava de sabedoria, vertendo conteúdos didáticos. Contudo, apesar de permanecer baseada na passividade, esta metodologia didática tradicional foi progressivamente requerendo uma ténue participação dialogante da criança/aluno (Cabanas, 1995).

Ao longo dos tempos, a base psicológica do processo de ensino-aprendizagem foi sendo progressivamente valorizada, não devendo a criança limitar-se a ser um recetor de conteúdos cognitivos, sendo defendido a autobusca dos mesmos para que saia beneficiada na compreensão e na assimilação dos conhecimentos. Neste sentido, o Construtivismo encaixa na perfeição no ideal da Pedagogia Ativa, sendo a criança o construtor do próprio saber (Idem, ibidem). Assim, o adulto *“como em todo o método ativo, desempenha uma função principalmente auxiliar, lateral, mediadora (...), levando um pouco mais longe a imagem do aluno “construtor”*, sendo o adulto *“como os andaimes, com a ajuda dos quais o aluno poderá realizar aquilo de que está encarregado.”* (Idem, ibidem: 287). Acima de tudo é essencial o reconhecimento do Construtivismo como uma teoria pedagogicamente estimulante, sendo gradualmente apropriada pelos modelos e sistemas educativos progressistas.

1.4. Educação Pré-escolar – Modelos Curriculares e Metodologias de orientação prática

Antes da referência e aprofundamento dos modelos curriculares basilares da presente realidade educativa é fundamental esclarecer em que consiste um modelo curricular. Assim, *“um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo.”* (Oliveira-Formosinho, 1996: 15). O mesmo autor, baseado em Biber (1984), Schubert (1986) e Spodek (1973), refere que os modelos curriculares derivam de teorias pedagógicas que explicam o processo de

desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, apresentam referências acerca da melhor organização dos recursos e das oportunidades de aprendizagem.

Existem inúmeros modelos curriculares de educação Pré-escolar históricos que se afiguram significativamente distintos dos modelos surgidos mais recentemente. Efetivamente, os mais antigos foram concebidos antes dos estudos sobre o desenvolvimento humano, sendo o conhecimento das características das crianças baseado na mera intuição e desprovidos de qualquer validade científica (Spodek, 1991 in Oliveira-Formosinho, 1996).

Atualmente, a diversidade de modelos curriculares proporciona ao profissional de educação a utilização, na sua prática, do melhor de cada um, sendo por isso um profissional flexível que adapta a sua ação aos aspetos que considera favoráveis. Neste sentido, segue-se a apresentação de aspetos fundamentais para o presente relatório dos principais modelos curriculares de orientação da presente prática educativa.

1.4.1. Modelo Curricular de High-Scope – Trabalhar para a autonomia

A estrutura curricular do Modelo High-Scope está pensada para a construção da autonomia intelectual da criança, baseando-se para tal na crença de que a aprendizagem ativa é a chave para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a criança aprende conceitos, constrói ideias e cria os seus próprios símbolos por meio da atividade autoiniciada (Oliveira-Formosinho, 1996). Por sua vez, neste processo, a interação criança-adulto tem por base o auxílio e não a indicação do caminho a seguir, uma vez que a grande finalidade é que seja a criança a descobrir por si mesma.

Assim, a construção ativa da realidade através de uma metodologia de aprendizagem pela descoberta, de resolução de problemas e de investigação permitirá que a criança construa, organize e atribua um significado às suas próprias aprendizagens e experiências, fomentando o seu desenvolvimento e a confiança em si mesma.

Esta abordagem de incentivo das crianças à descoberta do mundo ao seu redor por meio da exploração tem como base a denominada de *Roda da Aprendizagem*. Aqui estão incluídos os quatro princípios orientadores da ação educativa baseados na essência da aprendizagem ativa, sendo eles a avaliação da criança, a interação adulto-criança, o ambiente físico de aprendizagem e as rotinas diárias (Hohmann e Weikart, 2009). Contudo, está incluído nesta mesma roda o processo de planear – fazer – rever.

Relativamente ao fator da avaliação da criança, o ato de avaliar é visto como um processo com várias tarefas, nomeadamente observar; interagir e planear. De facto, é a partir dos registos diários efetuados que se procede a uma prática intencional. Contudo, o Currículo de High-Scope possui um instrumento de observação para avaliação das crianças, denominando-se de COR – *Child Observation Record* (site oficial do Currículo

High-Scope em Portugal). Assim, servindo para o educador de guia para a observação e compreensão do crescimento das crianças e dos seus interesses, este instrumento está organizado com base nas experiências-chave definidas pelo Currículo orientadas pelas seguintes categorias: Representação Criativa; Linguagem e Literacia; Iniciativa e Relações Interpessoais; Movimento; Música; Classificação; Seriação; Número; Espaço; Tempo. Neste sentido, as experiências-chave constituem *“uma série de descrições de ações típicas inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças com idades compreendidas entre os dois anos e meio e os cinco anos.”* (Hohmann e Weikart, 2009: 32). Assim, correspondem a situações de participação da criança que se revelam essenciais à construção do seu próprio conhecimento.

Quanto à interação adulto-criança, o presente currículo apresenta uma relação baseada na confiança e respeito mútuo, em que o adulto partilha o controlo com a criança, equilibrando a liberdade de que a criança necessita para explorar tudo em seu redor com os limites necessários para um clima de segurança (site oficial do Currículo High-Scope em Portugal). Efetivamente, o tipo de interação estabelecida exerce uma grande influência na amplitude do ideal de Aprendizagem Ativa. É necessário que o educador tome uma atitude de apoiante da ação da criança, uma vez que esta aprende através das suas próprias experiências e descobertas, utilizando estratégias de implementação de uma interação positiva, baseada na já referida partilha de controlo das aprendizagens, na valorização das características e sucessos das crianças como individuais, no encorajamento à resolução de problemas e estabelecendo comunicações verdadeiras.

Relativamente ao ambiente físico, este corresponde à dimensão curricular de Organização do Espaço e dos Materiais. Neste sentido, tal como refere Hohmann e Weikart (2009) *“o tipo de brincadeira escolhido pelas crianças é influenciada pelo tamanho, configuração e localização dos espaços”*. Como tal, o espaço de ação deve estar dividido por áreas de interesse percetíveis pelas crianças e onde as possibilidades lúdicas sejam alvo de grande versatilidade (Hohmann e Weikart, 2009: 217). Deste modo, e tal como refere Hohmann e Weikart (2009: 165), *“Definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças, elas sabem quais os materiais e objetos que estão disponíveis e onde os encontrar.”* Os mesmos autores fazem ainda referência ao facto da consistência e da permanência da organização proporcionarem à criança a possibilidade de antecipação do que pretende fazer em determinada área. Para além da definição das áreas, para esta situação de previsão e para uma otimização do processo cíclico de *escolha – uso - arrumação* contribui ainda a boa arrumação dos materiais. No que concerne à ideologia transmitida pelos materiais, Hohmann e Weikart

(2009: 176) afirmam que *“Os materiais e as imagens possuem (...) uma função ilustrativa da vida familiar da criança. A maneira como arranjamos e equipamos os espaços para as crianças tem um valor de mensagem do tipo “Isto é o que nós somos e aquilo a que damos valor.”. É por isso importante que [os] materiais (...) estejam em continuidade com as realidades familiares e comunitárias das crianças que integram o programa.”*

Mas o espaço educativo não está restrito ao ambiente de sala. Neste sentido, mostra-se ainda relevante a realização de uma análise reflexiva da organização do espaço exterior, até porque *“O espaço exterior do estabelecimento de educação Pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior.”* (Ministério da Educação, 1997a: 39). Efetivamente constitui um lugar que privilegia a exploração dos cinco sentidos do ser humano: Audição, Olfato, Tato, Visão e até mesmo Paladar, desde que seja permitida às crianças a livre exploração da natureza. Hohmann e Weikart (2009: 212) afirmam que *“É essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro.”*. Contudo, o essencial é que o educador compreenda que o tempo de recreio exterior constitui um momento de apoio e simultânea participação nas brincadeiras das crianças, proporcionando ainda momentos de entendimento dos principais interesses e aspetos do seu desenvolvimento, uma vez que *“Quando estão no exterior, as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando do interior.”* (Hohmann e Weikart, 2009: 212). É igualmente fundamental que o educador encare o espaço exterior como tendo a possibilidade de *“proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças.”* (Ministério da Educação, 1997a: 39).

No que respeita às rotinas diárias, esta pode ser igualmente denominada de Rotina Educativa devido ao facto de ser *“intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças”* (Ministério da Educação, 1997b: 40).

Tal como afirmam Hohmann e Weikart (2009: 224), *“os elementos de uma rotina são como marcas de pegadas num caminho. Ao seguirem o caminho as crianças envolvem-se em variadas aventuras e experiências que lhes interessam e que respondem à sua natureza inventiva e lúdica.”*. De facto, a segurança que proporciona às crianças o conhecimento do caminho a seguir é uma realidade, estando mais predispostas a possíveis alterações até mesmo sugeridas por elas. Neste sentido, Hohmann e Weikart (2009: 224), afirmam ainda que *“uma rotina consistente é muito mais do que um conjunto de rótulos para uma série de atividades. A rotina oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas.”*

Por último, mas intimamente associado à organização da rotina educativa surge o processo de planejar – fazer – rever. O ato de planejar “*é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas.*” (Hohmann e Weikart, 2009: 249). O denominado de *Tempo de Trabalho* consiste no período do dia em que as crianças colocam em prática o definido na fase de planeamento. Efetivamente, este é o momento de eleição das crianças, sendo a altura em que é privilegiada a brincadeira embora que sempre educativa. A última fase do processo corresponde ao Tempo de Revisão e Reflexão. Aqui as crianças refletem e conversam sobre o que fizeram. Assim, enquanto o momento de planeamento implica um envolvimento por parte das crianças na definição de um objetivo e na antecipação de uma linha de ação que constitua um caminho para as experiências que proporcionem uma aprendizagem ativa, o momento de revisão possibilita à criança compreender a razão de ser das ações pensadas e praticadas. Deste modo, “*Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas.*” (Hohmann e Weikart, 2009: 247).

Efetivamente, a intencionalidade do processo educativo assenta na participação da criança no planeamento, na ação e na avaliação, o que lhe permite desenvolver competências de iniciativa e de autonomia, numa diversidade de benefícios e aprendizagens significativas. Neste sentido, considera-se “*que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo*” (Ministério da Educação, 1997b:19).

1.4.2. Movimento da Escola Moderna – Vivenciar para aprender

No Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna, a instituição educativa define-se para os profissionais como constituindo um espaço em que são dados os primeiros passos em direção a uma prática de cooperação e de solidariedade de uma vida em democracia (Oliveira-Formosinho, 1996). De facto, o Movimento de Escola Moderna atribui ao espaço escola a função de comunidade de partilha de conhecimentos e experiências sociais e culturais de cada indivíduo, tendo por isso três grandes finalidades formativas independentes que dão sentido ao ato educativo: “*a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da Cultura*” (Oliveira-Formosinho, 1996: 141).

Relativamente à organização social, o presente modelo curricular apresenta como elementos fundamentais a incluir no espaço educativo instrumentos de organização social, constituindo estes num conjunto de mapas de registo que contribuem para a

realização da planificação, gestão e avaliação das atividades educativas desenvolvidas (Oliveira-Formosinho, 1996). Neste sentido, o Movimento da Escola Moderna apresenta inúmeros instrumentos de organização social dos quais se destacam o Mapa Mensal de Presenças, o Quadro dos Aniversários e o Quadro de Frequência nas Áreas.

Relativamente ao Mapa Mensal de Presenças (Niza, 1996, in Oliveira-Formosinho, 1996: 150), este consiste numa tabela de dupla entrada que *“serve para o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo do mês”*. Esta sequência diária de marcar as presenças e verificar as ausências favorece a tomada de *“consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos.”* (Niza, 1996, in Oliveira-Formosinho, 1996: 150).

Quanto ao Quadro de Aniversários este favorece principalmente a estruturação da identidade da criança e a consciência temporal, nomeadamente ao nível do andamento dos dias e meses.

No que respeita ao Quadro da Frequência nas Áreas este consiste no registo individual da área onde cada criança brinca durante toda a semana. Assim, o quadro só será apagado no final da semana após uma reflexão.

Acima de tudo, o fundamental é que *“todos os quadros de registo utilizados funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social dos grupos de autores e atores dos factos registados.”* (Niza, 1996, in Oliveira-Formosinho, 1996: 150).

1.4.3. Metodologia de Projeto – Uma visão de cooperação para o saber

É sabido que Célestin Freinet e John Dewey defendem a escola como sendo “a Vida” e não como sendo o local de preparação para a vida, como na Escola Tradicional, na qual a aprendizagem da criança era baseada na dissimulação e na mera transmissão passiva dos conhecimentos. Nesta perspetiva retrógrada o prazer pela aprendizagem era nulo e desvalorizado.

É nesta perspetiva de defesa da educação, como sendo “a Vida” e não de preparação para a mesma, que surge William Kilpatrick. Este considera que a educação tem *“de preparar a nova geração para pensar por si própria e, se esta assim o decidir, inclusive rever ou rejeitar o que agora pensamos”* (Paraskeva, 2006: 6). O autor tomou posição pela defesa de uma *“conceção curricular baseada na reconstrução contínua da experiência.”* (Paraskeva, 2006: 7), em que a aprendizagem vai para além dos conteúdos previamente programados. Neste sentido, surge a Metodologia de Projeto como alternativa à construção científica do currículo, proporcionando uma aprendizagem ativa no ato educativo. Assim, Oliveira-Formosinho (2007: 112) refere que *“Os projetos constituem estudos em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no*

âmbito do grupo – as crianças e os professores.”; salientando ainda Lisete Castro (1993:9) que a Metodologia de Projeto “É um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto.”.

Na sequência do modelo pedagógico do Método de Projeto, traçado por William Kilpatrick, surgiram variadas adaptações, nomeadamente no Movimento da Escola Moderna, com o precursor em Portugal - Sérgio Niza, no Reggio Emília, ambos associados a modelos curriculares, e Teresa Vasconcelos, com uma perspetiva apresentada no documento “*Qualidade de Projeto em Educação Pré-escolar*”, publicado pelo Ministério da Educação.

Uma vez que a adaptação do Método de Projeto efetuada por Teresa Vasconcelos é a verificada na presente realidade educativa, é relevante a sua explicitação. Neste sentido, a autora apresenta o processo de construção do Projeto como detentor de quatro fases (Vasconcelos, 1998). A primeira fase corresponde à *Definição do problema*. Nesta fase as crianças, numa postura de partilha, levantam questões e hipóteses, dando a conhecer as suas aprendizagens sobre a temática e, em conjunto com o educador, é realizada uma esquematização em teia da problemática a “investigar”, mas privilegiando sempre o diálogo e a discussão saudável de ideias que vão surgindo.

Após a definição do caminho a seguir, é então iniciada a segunda fase de investigação do Projeto - *Planificação e lançamento do trabalho*. Esta fase tem como principal atividade a discussão em grande grupo do que realizar, a distribuição e organização das tarefas, do tempo e dos recursos materiais. É frequente a esquematização de todo o projeto em forma de teia que estará em constante execução.

Posteriormente, surge a tão esperada terceira fase – *Execução*. Aqui é concretizada a pesquisa de informação essencial ao desenvolvimento da investigação, o respetivo registo e discussão dos resultados obtidos pela pesquisa. É de salientar que nesta fase do processo investigatório a aprendizagem ativa é uma constante, estando nomeadamente presente na pesquisa por observação direta. Esta é sem dúvida a fase por que esperam as crianças - pôr em prática o planeado.

Por último, mas não menos importante, surge a quarta fase - *Avaliação e Divulgação*. Aqui, em grande grupo, é realizada uma sistematização das informações obtidas através do processo de investigação para uma posterior divulgação do Projeto. Contudo, esta fase pode ser realizada ao longo de toda a exploração temática. É ainda pretendido nesta fase que as crianças “*Comparem o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entre-ajuda.*” (Vasconcelos, 1998:

143). Ou seja, pretende-se que cada criança proceda a uma avaliação do seu desempenho ao longo da investigação, assim como do desempenho dos seus colegas (auto e heteroavaliação).

Numa perspetiva pedagógica, apresentada por Katz e Chard (1997: 7), “*A Pedagogia do Projeto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, enquanto ativação dos saberes e competências, das sensibilidades estéticas, emocional e moral.*”. Assim, a Metodologia de Projeto tem implícita na sua ação um caráter multidisciplinar, sendo desenvolvidas competências ao nível das áreas de conteúdo, mas também competências transversais fundamentais à aprendizagem integral da criança.

Definitivamente, a essência do trabalho de projeto reside no ato de ouvir e de falar, numa perspetiva de levantamento de questões e de hipóteses, a busca de soluções, e a partilha de opiniões e perspetivas com vista à resolução de problemas que poderão surgir ao longo do projeto. “*O trabalho de projeto é, pois, uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas.*” (Castro, 1993:12). Relativamente ao processo de desenvolvimento prático da Metodologia do Projeto, a base de todo o trabalho realizado está no ideal de uma pedagogia ativa, em que a criança não é um ser passivo, mas sim ativo e construtor do seu conhecimento. Assim, “*recusam o saber livresco e transmissivo (...), todas procuram integrar a escola com a vida e fomentar uma experiência no quadro da vivência democrática, todas requerem uma aprendizagem e um saber experimental.*” (Oliveira-Formosinho, 2009:11).

1.5. 1º Ciclo do Ensino Básico – Pedagogias de orientação prática

As várias pedagogias passíveis de adoção têm como pilar fundamental a noção de relação pedagógica, a qual, Estrela (1994: 32), define como “*o conjunto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos. Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes directos e indirectos (...). Num sentido restrito, abrange a relação professor - aluno e aluno - aluno dentro de situações pedagógicas.*”.

Becker (2001) afirma ainda que a relação pedagógica é intrínseca às diferentes pedagogias de orientação prática que norteiam a relação entre o ensino e a aprendizagem, sendo estas: Pedagogia Diretiva (empirismo como base epistemológica), Pedagogia não Diretiva (base epistemológica no inatismo) e Pedagogia Relacional (baseada no construtivismo). Contudo, todos estes modelos pedagógicos podem ser aplicados com sucesso a certos alunos e não a outros e podem ser particularmente úteis em algumas situações e desastrosas noutras, estabelecendo aqui a ideia central de aplicabilidade simultânea das várias pedagogias estruturadas.

1.5.1. Pedagogia Diretiva – Um ensino para o produto

É fundamental ter bem presente a necessidade de não encarar a Pedagogia Diretiva como representativa do Modelo de Ensino Tradicional, apesar de existirem algumas semelhanças. Marques (1985), na sua obra, refere como objetivos da Pedagogia Diretiva atender às necessidades educativas dos alunos com défices de aprendizagem e promover o crescimento dos alunos nas áreas académicas cognitivas, lecionando, por isso, a partir das estruturas mais simples para as mais complexas, sendo a área socio-afetiva apenas afetada positiva e indiretamente com a possibilidade de melhoria dos resultados escolares. Acima de tudo, a base desta pedagogia é a psicologia behaviorista, privilegiando os resultados da aprendizagem e remetendo para segundo plano a avaliação dos processos.

De acordo com Becker (1981 in Marques, 1985: 42), este modelo de Pedagogia Diretiva baseia-se no ideal de que o aluno com sucesso académico desenvolverá a sua autoestima e a sua relação com os outros, acrescentando ainda a *“crença de que podem ser ensinadas competências mais rapidamente às crianças se os professores possuírem instrumentos educacionais bem planeados”*, sendo, por isso, a sua base de estruturação a construção de planificações de aula pormenorizadamente delineados. Efetivamente, esta pedagogia considera que cada profissional de educação deve seguir um plano de aula que indique com clareza o que fazer e dizer no momento da sua implementação. Neste sentido, Marques (1985) identifica alguns elementos considerados essenciais na construção de um plano de aula, sendo estes: Objetivos; Estratégias; Táticas; Atividades de aprendizagem; Materiais auxiliares; Instrumentos de avaliação. Contudo, apesar de o professor construir antecipadamente um instrumento detalhadamente estruturado, este detalhe pormenorizado da planificação coloca em risco o processo de individualização e humanização do ensino, limita a liberdade de ação e a espontaneidade, gera resultados pouco relevantes, reduzindo automaticamente a participação ativa e interessada ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem (Marques, 1985: 45).

Apesar de Marques apresentar largas desvantagens da adoção de uma Pedagogia Diretiva, salienta que *“as críticas ao modelo diretivo não podem, não devem, ser entendidas como apologia da não-directividade. Entre um e outro extremo, há um grande campo de manobra. E, nesta área, o ecletismo e a diversificação não são de rejeitar.”* (Marques, 1985: 47).

1.5.2. Pedagogia não Diretiva – Um ensino para a motivação para o saber

A Pedagogia não Diretiva foi preconizada pelo psicólogo Carl Rogers, tendo por base o princípio de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. Assim, o foco

central do processo de ensino-aprendizagem não está direcionado para o professor nem para os conteúdos disciplinares, mas sim para o aluno como ser ativo e com sede de conhecimento. Neste sentido, o processo de aquisição do saber é mais valorizado que o próprio saber (Pereira, 2003).

Esta pedagogia de educação tem como ideal a *“crença de que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. Basta um mínimo de exercício para que a criança se desenvolva.”* (Becker, 1993: 20). Assim, esta pedagogia encara como sendo função do professor estimular as potencialidades motivacionais de cada aluno, despertando o interesse pela descoberta, pelo conhecimento e pelo desenvolvimento de competências e habilidades essenciais. Assim, *“o processo de ensino é desenvolvido para proporcionar um ambiente favorável ao autodesenvolvimento e valorização do “eu” do aluno.”* (Pereira, 2003: 68). Acima de tudo, o professor como que renuncia ao que seria a característica fundamental da ação docente, a intervenção no processo de aprendizagem do aluno, assumindo o papel de auxiliador do aluno no processo de autoaprendizagem, interferindo o menos possível, na medida em que contribui ao nível da organização e enriquecimento dos conhecimentos prévios dos alunos.

Perante esta realidade pedagógica, Pereira (2003) assume como indispensável a necessidade de estimulação da curiosidade e interesse do aluno pela aprendizagem, assumindo como estratégia eficaz a utilização do jogo educativo e materiais didáticos diversificados e estimulantes.

Apesar de a presente vertente pedagógica ser norteadada pelos interesses e conhecimentos prévios das crianças, não significa que o planeamento das aulas não seja efetuado, há é uma necessidade de flexibilização do mesmo. Contudo, por vezes, surgem desvios ao trilho do que ensinar e do que aprender, desvanecendo-se um pouco da intencionalidade educativa, o que constitui uma desvantagem evidente.

1.5.3. Pedagogia Relacional – Um processo de mútua aprendizagem

Segundo Becker (1993), o professor acredita que a aprendizagem por excelência é construção, sendo que o aluno só construirá algum conhecimento novo se agir e problematizar a sua ação através de um processo de reflexão. Assim, no presente modelo pedagógico, o conhecimento não é dado como algo terminado, não assumindo a herança genética e a influência social um papel unicamente preponderante no processo de aprendizagem.

Deste modo, esta prática pedagógica fundamentada na conceção interacionista da aprendizagem deve apoiar-se na ideia de que *“o conhecimento é um empreendimento coletivo, não podendo ser produzido na solidão do sujeito, mesmo porque essa solidão é*

impossível.” (Giusta, 1985: 27). Assim, o profissional de educação fundamentado na Pedagogia Relacional tem por base pressupostos de ação baseados no respeito do aluno, considerando-o capaz de aprender, e na equilibrada valorização dos conteúdos, encarando-os como essenciais para a aquisição de novos conhecimentos e fortalecimento dos já existentes.

Um dos fatores de valorização da presente pedagogia diz respeito ao facto de o aluno aprender algo que lhe desperta interesse e que se encontra ao nível das suas capacidades cognitivas, tornando o momento de aprendizagem prazeroso. Acrescenta-se o facto de proporcionar o desenvolvimento da autonomia e autoestima e da área socio-afetiva.

O professor, enquanto utilizador de uma pedagogia relacional, não acredita num ensino conservador baseado na mera transmissão linear do conhecimento. Acredita sim numa relação de reciprocidade em que o professor ensina e aprende aquilo que o aluno já construiu até o momento. Tal como Freire (1996: 23) refere, *“quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”*.

1.6. Avaliação das Aprendizagens – Uma perspetiva para a melhoria

O conceito de avaliação ao longo dos tempos tem sofrido grandes transformações, complexificando-se cada vez mais e aumentando o nível de exigência dos métodos, objetivos e instrumentos necessários à sua concretização (Gonçalves, 2008). Neste sentido, Alves (2004: 31) afirma que a avaliação *“tem vindo, ao longo das épocas, a adquirir uma grande variedade de significados, de acordo com a evolução da própria sociedade (...)”*, dando origem a diferentes concepções educativas e modelos de ensino aprendizagem e de abordagens de avaliação. Contudo, segundo Roldão (2004: 39), a avaliação na educação surge *“como uma entidade mal amada, o mal necessário, uma espécie de mancha negra neste mar azul que poderia ser o ofício de ensinar (...)”*.

Apesar do desprazer por vezes implicado neste ato, avaliar e ser avaliado são circunstâncias naturais num ambiente de ensino-aprendizagem. Tal como referido na Circular n.º 4 de 11 de abril de 2011, *“A avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.”*

1.6.1. A Educação Pré-escolar

No âmbito da Educação Pré-escolar, no mesmo documento legal referido anteriormente (Ministério da Educação, 2011) e confrontando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997b), a avaliação nesta fase educativa, assume-se com um carácter predominantemente formativo, adaptado às

características individuais de cada criança e do grupo, realizando-se ao longo do tempo, de forma a que a criança se torne protagonista da sua própria aprendizagem e tomando consciência das suas capacidades, dificuldades e do modo como as ultrapassar. Neste sentido, este é um momento processual *“entendido numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação.”* (Ministério da Educação, 2011: 1).

Apesar de apresentada a base do conceito de avaliação, é fundamental compreender no que está assente o processo. Neste sentido, *“Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens.”* (Ministério da Educação, 2011: 1). Assim, a avaliação numa perspetiva formativa constitui um importante instrumento de apoio da intervenção educativa.

Contudo, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997b: 27) é apresentada a importância da realização da avaliação em conjunto com as crianças, constituindo *“uma atividade educativa, (...) [e] uma base de avaliação para o educador.”*

É de salientar ainda a referência apresentada no documento do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Ministério da Educação, 2001 – Anexo 1, Parte II, Ponto 2, alínea e)), em que o educador *“avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.”*

Na sequência da já referida intervenção ativa da criança no seu processo de avaliação, Oliveira-Formosinho (et al., 2002: 152) e outros autores focalizam a avaliação numa perspetiva alternativa ecológica, referindo como sendo *“um processo de acompanhamento dos processos”*. Efetivamente, esta perspetiva ecológica realiza a avaliação dos contextos e processos para posteriormente se proceder à avaliação dos produtos.

Neste sentido, Maia (s/d) apresenta um conceito frequentemente utilizado como referente à finalidade da educação – “aprender a aprender” – baseado no ideal de que melhor aprende aquele que sabe como aprende. Assim, esta perspetiva de avaliação inclui-se na Perspetiva Construtivista da educação, realçando o valor dos conhecimentos prévios das crianças e do meio ecológico onde estão inseridas como fatores importantes para a construção de novos conhecimentos.

Neste âmbito, surgiram novos instrumentos de aplicação desta mesma prática, nomeadamente a construção de Portfolios de aprendizagem.

1.6.1.1. Construção de Portfolios de aprendizagem

Segundo Sousa (2008), inicialmente considerava-se estar a ser colocadas em causa experiências pedagógicas de longos anos, estando o desafio em articular esta mesma experiência com os novos conhecimentos. Assim, é necessária uma atitude de questionamento e reformulação das práticas educativas com a finalidade de otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, surge então a já referida avaliação numa Perspetiva Alternativa Ecológica, onde está inserida a construção de Portfolios de aprendizagem.

Citando Shores e Grace (2001: 43), o Portfolio consiste numa *“coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspetos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”*. Por sua vez, Meisels e Steele (1991, in Parente, 2004: 56) ao conceito de Portfolio acrescentam que *“A acumulação de trabalhos no Portfolio envolve as crianças e os educadores a compilarem os materiais, a discuti-los e a tomar decisões educacionais.”* É ainda de ressaltar a definição de Portfolio referida por Hernández (1998 in Santos e Silva, 2007) como sendo um *“continente de diferentes classes de documentos (...) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo.”*

A aplicação deste novo formato de avaliação vai ao encontro de alguns princípios orientadores do seu desenrolar, nomeadamente a compreensão da criança como um ser integral; o entendimento da avaliação como um processo contínuo, sistemático e interpretativo; a valorização da participação ativa da criança; a relação dos conhecimentos com as situações reais e a partilha dos progressos e da intervenção com a família (Sousa, 2008). Contudo, segundo Katz (2006: 11), a essência está em propiciar à criança possibilidades de conhecer e experienciar situações de seleção e tomada de decisão, uma vez que *“se quisermos que as crianças tenham a predisposição para serem responsáveis, necessitam de ter oportunidades frequentes de exercer responsabilidade”*.

Acima de tudo, este instrumento de avaliação formativa permite à criança reviver e documentar experiências de aprendizagem relevantes, constituindo um instrumento de reflexão sobre as aprendizagens, partilhadas com todos os intervenientes educativos - criança, educador, auxiliar de educação e família.

Efetivamente, apesar do Portfolio constituir um instrumento de avaliação da criança, é fundamental que a criança compreenda a importância da sua utilização para o seu desenvolvimento ao nível do autoconhecimento, da capacidade de tomada de decisão e de aperfeiçoamento de competências implicadas no processo de autoavaliação, nomeadamente capacidades metacognitivas de reflexão. De facto, *“As primeiras seleções de registos efetuadas pelo educador e o modo como estas amostras*

de progressos são selecionadas e comentadas fazem com que a criança perceba como é importante o seu desenvolvimento.” (Santos e Silva, 2007: 76).

Relativamente à capacidade de tomada de decisão, este aspeto é desenvolvido não só no educador, que seleciona conteúdos a colocar no Portfolio baseando-se nos registos de evidências observadas, mas principalmente na criança como protagonista, que numa fase inicial necessita de um grande apoio por parte do educador com a finalidade de redução da tendência de uma seleção extensa de trabalhos e situações de aprendizagens reais. Assim, citando Parente (2004:74), *“As crianças têm de ser ensinadas a selecionar amostras que expressem crescimento e desenvolvimento, a refletir sobre essas amostras e, em última análise, a apreciar os progressos e o desenvolvimento pessoal”*. É essencial que a criança seja estimulada a explicitar as razões das escolhas que realiza, desenvolvendo assim a estruturação do seu pensamento e do caráter metacognitivo do mesmo.

Como referido, o processo de elaboração de Portfolio proporciona um aperfeiçoamento de competências implicadas no processo de autoavaliação. Neste sentido, a criança é incitada a refletir sobre as suas ações, atitudes, interações e sobre as aprendizagens efetuadas, gerando assim o desenvolvimento de capacidades metacognitivas de (re)apreciação da sua ação. Deste modo, a criança é estimulada a fazer uso das reflexões que realiza em prol da melhoria da sua ação. Esta atitude reflexiva fomenta *“a tomada de decisões sobre as aprendizagens que é necessário realizar, (...)”*, possibilita *“pôr sobre a mesa as habilidades que utilizarão ou de que necessitarão”*, orienta o *“seu pensamento por meio da interrogação e da formulação de pressupostos, (...) empregando linguagem para a generalização de diferentes situações e contextos e para a reconceptualização das experiências vividas.”* (Zabala, 2002, in Santos e Silva, 2007: 78).

Outro dos elementos fundamentais a ter em consideração na elaboração de Portfolios é a indispensável participação da família na construção do mesmo. Sendo a família *“um pilar fundamental para a construção da identidade individual”* (Santos e Silva, 2007: 78), os benefícios trazidos para a relação com a criança são notórios, uma vez que passam a conhecer o seu nível de desenvolvimento cognitivo, emocional e socio-afetivo; compreendem melhor as intencionalidades educativas implicadas nas práticas do educador, complementando-o; contribuindo ainda com dados da criança essenciais para o educador no âmbito escolar com a finalidade de otimizar o ato educativo baseado numa parceria colaborativa entre os dois grandes sistemas de influência da criança e do seu desenvolvimento (Santos e Silva, 2007).

Por tudo isto, segundo Sousa (2008), o Portfolio constitui muito mais do que um mero instrumento de avaliação. Na verdade, é um importante *“instrumento de partilha do*

processo educativo da criança” entre todos os intervenientes na educação da criança. Assim, a autora propõe uma nova definição, a seu ver mais abrangente, de Portfolio no âmbito da Pedagogia da Infância: “Uma forma única, pessoal e intransmissível de documentar fielmente o processo educativo de cada criança, através de uma compilação organizada de informação relevante sobre o que esta faz e como o faz, bem como o que daí resulta em termos do seu desenvolvimento. Abre as janelas do Jardim-de-Infância a todos os interessados na educação da criança, de uma forma colaborativa e participada.” (Sousa, 2008: 21).

1.6.2. 1º Ciclo do Ensino Básico

No que respeita à avaliação das aprendizagens no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico, esta consiste num *“elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.”* (Ministério da Educação, 2005). O mesmo documento legal, no ponto 2, apresenta como finalidades da avaliação apoiar o processo educativo para a sustentabilidade do sucesso dos alunos, possibilitando a readaptação de metodologias e recursos em função das necessidades educativas dos alunos; certificar as aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos; contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo.

No ponto 6 no mesmo Despacho Normativo são apresentados os princípios fundamentais em que assenta a avaliação das aprendizagens e competências, dos quais se destacam: utilização de diversas técnicas e instrumentos de avaliação; valorização dos progressos dos alunos; rigor e transparência dos critérios a serem avaliados ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Numa perspetiva do professor de 1º Ciclo do Ensino Básico, o documento legal de definição dos perfis de desempenho do docente (Ministério da Educação, 2001) refere como sendo função do profissional *“avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem”*.

Afirma-se ainda de relevância proceder a uma breve referência das modalidades e formatos de avaliação, uma vez que, tal como refere Rowntree (1987 in Fernandes, s/d), é fundamental conhecer a realidade avaliativa do sistema educativo e o que é exigido aos alunos para progredirem para que seja dada resposta às questões *“Que qualidades e realizações são valorizadas e recompensados pelo sistema? (...) Em que medida as expectativas e os ideais, os fins e os objectivos do sistema são realmente percebidos, valorizados e desejados por aqueles que estão no sistema educativo?”*.

Relativamente às modalidades de avaliação, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, apresenta, no artigo 13, a existência de três grandes modalidades de avaliação, nomeadamente: Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa.

No que respeita à Avaliação Diagnóstica, o documento legal anteriormente referido refere que esta modalidade de avaliação deverá ser realizada no início de cada ano de escolaridade. Contudo, é de acrescentar o referido no Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro, ponto 18, que prevê a sua aplicação *“em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa.”* No que respeita ao contributo para a diferenciação pedagógica, ambos referem o seu contributo para (re) formulação de estratégias de adequação ao desenvolvimento de cada aluno.

Quanto à Avaliação Formativa, o Despacho Normativo já referido apresenta mais detalhadamente esta modalidade, comparativamente com o Decreto-Lei n.º 6/2001. Assim, é feita referência como sendo *“a principal modalidade de avaliação do ensino básico [assumindo] carácter contínuo e sistemático [que] visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.”* (ponto 19). O mesmo Despacho Normativo identifica como beneficiadores desta modalidade o professor titular, os alunos individualmente e a restante comunidade educativa interveniente a este plano, na medida em que a Avaliação Formativa lhes fornece a *“informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.”* (ponto 20). Nesta linha de ação, o mesmo documento legal prevê a elaboração de registos estruturados sobre a observação efetuada, sendo esta a raiz desta modalidade avaliativa, já defendida por Genishi (1992, *in* Parente, 2002), de que a avaliação não se resume a avaliações formais, como os testes, sendo mais importante as formas informais dos professores observarem e documentarem o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos.

No que diz respeito à Avaliação Sumativa, esta *“consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular.”* (Despacho Normativo n.º 1/2005, ponto 24), classificando-se em dois níveis: Interna (da responsabilidade do professor titular no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico) e Externa (da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação). Apesar da existência de duas classificações, afirma-se indispensável a explicitação da Avaliação Sumativa Interna, uma vez que consiste na que exerce maior interferência na sala de aula. Assim, de acordo com o Despacho Normativo já referido, esta modalidade de avaliação tem como finalidades primárias *“Informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o*

desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada disciplina e área disciplinar; Tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.” (ponto 29).

É de acrescentar que o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, no artigo 17 faz ainda referência às Provas Nacionais de Aferição, definindo-as como *“instrumentos de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional”* da responsabilidade de construção dos serviços centrais do Ministério da Educação, tendo como finalidade fornecer ao professor titular, escola e administração educativa dados relevantes sobre o desenvolvimento dos alunos, sem que exerçam qualquer tipo de interferência na progressão escolar dos alunos.

Procedendo agora a uma referência aos formatos de avaliação, é de salientar a autoavaliação, uma vez que os alunos têm o direito e dever de proceder a uma reflexão acerca dos seus progressos ao nível das aprendizagens socio-afetivas e académicas. Assim, é fundamental que a função de avaliador seja delegada não só no professor, mas também no aluno, assumindo este alguma responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Contudo, para tal, é necessário que o professor clarifique o melhor possível o que espera do aluno, os objetivos e metas de aprendizagem que é esperado que alcance ao longo do seu percurso de aprendizagem. (Ministério da Educação, 2007).

A autoavaliação ainda não se tornou uma rotina nas salas de aula. Contudo, se é pretensão dos profissionais de educação educar seres humanos autónomos e críticos, é fundamental ter consciência de que uma prática auto avaliativa deve ser incorporada no quotidiano escolar, nomeadamente no currículo e na construção dos planos de aula.

1.7. Parceria Escola-Família – Elemento basilar para o sucesso

Os estabelecimentos de ensino, quer de Educação Pré-escolar quer de 1º Ciclo do Ensino Básico, e a família das crianças constituem dois contextos sociais que partilham um mesmo objetivo: educar a mesma criança. Neste sentido, é fundamental o estabelecimento de uma estreita relação entre os dois sistemas para o alcance de uma coeducação de qualidade, baseando-se numa constante troca de informações relativas a aspetos da criança e aos seus progressos.

Apesar da partilha de funções *“os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças (...) [tendo] o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos.”* (Ministério da Educação, 1997b: 43).

Como defensor da cooperação entre os dois sistemas ligados à criança, Almagro (1986 in Oliveira, 2002: 169) debruçou os seus estudos na relação família-escola, nomeadamente na necessidade de cooperação entre ambos, *“pois a escola não opera com indivíduos isentos de toda a influência, não parte do zero no seu trabalho educativo”*.

Efetivamente, tem-se vindo a assistir a uma complementaridade entre a escola e a família, quase deixando a escola de instruir para educar, desempenhando o mesmo papel da família. Neste sentido, a família exerce uma grande influência na formação da personalidade da criança/aluno, no rendimento escolar e no comportamento. *“Desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade.”* (Hohmann e Weikart, 2009: 99). Para além dos benefícios apresentados, Marques (2001) salienta a influência do envolvimento dos pais no aumento da motivação das crianças/alunos pelo ato educativo, na melhoria da compreensão por parte da família dos esforços do profissional de educação e por sua vez melhoria do desempenho de ambos.

Numa perspetiva específica da Educação Pré-escolar e debruçando mais uma vez a prática educativa no Modelo Curricular de High-Scope, esta abordagem *“reconhece o papel importante das famílias no desenvolvimento das jovens crianças.”* (Hohmann e Weikart, 2009: 100). Neste sentido, relativamente ao apoio prestado às famílias das crianças, esta mesma abordagem defende que os educadores exercem um elevado nível de auxílio, procurando conhecer a origem cultural das crianças; formar relações abertas entre adultos e crianças envolvidas no mesmo contexto; exercer influência no modo da criança ver, ouvir, compreender e aprender por meio de interações entre pares; incentivar à agência baseada na confiança e respeito pelos outros. (Idem, ibidem).

Numa ótica da realidade educativa de 1º Ciclo do Ensino Básico não são manifestadas grandes diferenças em relação à realidade de Educação Pré-escolar, uma vez que, tal como Honoré (1980) refere, *“A escola não pode viver sem a família, nem esta sem a escola, são dois sistemas que não se podem ignorar sobe pena de prejudicarem a obra educativa e, em particular, a aprendizagem”* (in Barros, J., 2002: 109).

Numa perspetiva legal, no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, a Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 7º, alínea m)) prevê como sendo um dos objetivos gerais deste nível de ensino *“Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias”*. Acrescenta ainda, ao nível da administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, a necessidade de se orientar *“por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de ensino”* (artigo 45º). Assim, sendo os pais os primeiros implicados no processo educativo dos alunos, são então considerados os principais parceiros na direção da escola. Esta mesma ideia está patente no regime jurídico da autonomia das escolas – Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, artigo 3º, alínea c).

Ainda nesta perspectiva de colaboração familiar, o Decreto-Lei nº 372/90, de 27 de Novembro (com alteração no Decreto-Lei 80/99, 16 de Março e na Lei 29/2006, 4 de Julho) apresenta a nova Lei das Associações de Pais (APs), estabelecendo o regime de constituição, direitos e deveres a que ficam estas subordinadas. Efetivamente, Marques (1993: 46) afirma que "*Portugal tem, neste momento uma legislação digna de um país democrático da Comunidade Europeia. Professores e Famílias partilham entre si o poder deliberativo e assumem em conjunto, responsabilidades nos órgãos de direcção da escola*".

No conceito globalizante de educação, a Família e a Escola assumem uma função de destaque e indispensável ao sucesso educativo, embora com responsabilidades distintas e específicas impossíveis de ignorar. Contudo, para que haja um desenvolvimento harmonioso do aluno, estes intervenientes do ato educativo devem adotar uma postura de cooperação mútua para o sucesso. Tal como refere Davies, (1989), a aprendizagem dos alunos é mais significativa e com maior sucesso se o processo de ensino-aprendizagem se desenrolar num ambiente em que professores e pais colaboram em prol do bom desenvolvimento do aluno/filho.

Com todo o processo de colaboração, todos os intervenientes (professores, pais e alunos) beneficiam deste trabalho cooperativo, uma vez que os professores se sentirão como bons profissionais, a família de cada aluno aceitará a importância da sua participação no processo educativo do filho e os alunos melhorarão o seu desempenho, sendo os principais visados pela atitude de colaboração dos pais, uma vez que, tal como refere Davies (1989:38), "*o envolvimento dos pais nas escolas está directa e positivamente associado ao aproveitamento académico dos alunos*". Contudo, segundo Pacheco (2007), Marques (1993) e Almaro (in Barros, 2002), aos efeitos positivos nos alunos somam-se ainda à já referida melhoria do aproveitamento escolar, o aumento da motivação das crianças/alunos pelo ato educativo, a redução dos problemas de comportamento e uma otimização da preparação para a transição para o nível de escolarização seguinte. Para além destes intervenientes diretos, a própria sociedade beneficia com tal postura educativa, uma vez que são inseridos na sociedade jovens educados de acordo com as bases de uma educação baseada na cooperação mútua.

É fundamental que a escola exerça uma educação globalizante "*(...) sem descurar o ensino-aprendizagem propriamente dito, mas atenta a todas as potencialidades da criança, sem contudo ter a pretensão de poder fazer tudo e de se substituir a família*". Por sua vez a família não se pode descuidar da formação intelectual da criança/aluno em prole de uma educação do lado socio-afetivo. (Oliveira, 2002: 167). Efetivamente, constituem dois sistemas de influência da criança/aluno que se completam, convergindo na multiplicidade de meios e fins educacionais. É fundamental que

estabelecimento de ensino e família deem as mãos, com uma atitude de abertura à comunidade em prol de uma educação integral e contrariando um eventual prejuízo no âmbito das aprendizagens.

1.8. Perfil do Profissional Misto – *Um modelo complementar de educação*

Com a aprovação do Despacho nº 2923/2009 de 22 de Janeiro, foi oficial e legalmente aceite a *“autorização de funcionamento do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.”*. Neste sentido, o mesmo documento legal apresenta a estrutura curricular e o plano de estudos aprovados para a realização do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o qual será possível exercer a docência com uma habilitação conjunta para ambos os níveis de ensino.

Este constitui o ponto de partida para a aplicação do conceito de Profissional Misto, aprofundado no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro. Assim, este documento legal refere como sendo a grande finalidade desta modalidade de docência *“uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos.”*. Com esta mobilidade docente pretende-se *“o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado”*.

Contudo, para que a habilitação para a conjunta docência seja de qualidade e dê segurança à sociedade sobre o bom e eficiente profissionalismo, o Decreto-Lei nº 43/2007 refere como sendo fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos futuros profissionais de educação especializados a valorização *“da dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional. Exige ainda o domínio, oral e escrito, da língua portuguesa, como dimensão comum da qualificação de todos os educadores e professores.”*. Acrescentam-se ainda as componentes de formação apresentadas no artigo 14º como garantia da adequação do processo de aprendizagem às exigências do desempenho profissional, sendo: Formação educacional geral; Didáticas específicas; Iniciação à prática profissional; Formação cultural, social e ética; Formação em metodologias de investigação educacional; Formação na área de docência.

Acima de tudo, o profissional de conjunta docência ou profissional misto proporciona uma transição de ciclos de ensino o mais ténue possível, amenizando os medos e anseios de filhos e pais nos momentos de mudança, permitindo ainda que o desempenho profissional seja mais integral e de sensibilização para a importância do nível de ensino não obrigatório – Educação Pré-escolar.

III. Procedimientos Metodológicos

1. Metodologia de Investigação

Em função da finalidade formativa de todo o percurso de estágio profissionalizante, estar-se-á perante uma investigação com contornos de Estudo de Caso, uma vez que as realidades educativas de atuação são únicas e singulares, estando restrita a uma investigação em dois contextos institucionais, mas de valências diferentes. De facto, o Estudo de Caso constitui uma metodologia de investigação que possibilita uma análise intensiva de uma amostra específica, a partir da qual serão retiradas informações sem desvalorizar o carácter unitário da amostra. Efetivamente, este estudo é constituído por uma amostra que engloba dois contextos educativos, nomeadamente o contexto de Educação Pré-escolar num grupo de 26 crianças com 5 anos de idade, e o contexto educativo de 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 26 alunos no 4º ano de escolaridade. Assim, este tipo de investigação proporciona uma maior compreensão das duas realidades distintas exploradas, baseando-se por isso no profundo entendimento destas mesmas realidades e dos seus intervenientes (Quivy, 1998). Numa perspetiva de Merriam (1988 in Bogdan e Biklen, 1994: 89) *“O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de acontecimentos específicos.”*

Uma vez que o Estudo de Caso consiste numa investigação qualitativa, revela-se essencial distinguir qual o tipo de investigação qualitativa. Assim, de acordo com Bogdan e Biklen (1994: 266) existem três tipos de investigação qualitativa aplicada, nomeadamente Investigação Avaliativa e Decisória; Investigação Pedagógica e Investigação-ação.

Na Investigação Avaliativa e Decisória *“o investigador é frequentemente contratado com o objetivo de proceder à descrição e avaliação de um determinado programa de mudança, com o intuito de o melhorar ou eliminar.”*. Neste sentido, considera-se este tipo de investigação mais direcionado à criação de um relatório avaliativo de ambas as realidades estudadas (Idem, ibidem: 266).

Na Investigação Pedagógica, *“o investigador é um praticante (...) ou alguém próximo da prática, que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz. O indivíduo deseja tornar-se mais eficaz no trabalho pedagógico ou clínico, sendo determinados aspetos da abordagem qualitativa um contributo para a reflexão sobre a eficácia pessoal e sua otimização.”*. Os mesmos autores fazem ainda referência ao facto de este tipo de investigação qualitativa se traduzir fundamentalmente em mudanças práticas imediatas (Idem, ibidem: 266).

Por último, na Investigação-ação *“os investigadores agem como cidadãos que pretendem influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de*

informações.”. Neste sentido, este tipo de investigação tem como finalidade a promoção de uma mudança social sem grande intervenção direta, “*recorrendo aos dados recolhidos [para criar e realizar] folhetos, conferências de imprensa, discursos, pareceres legais, programas de televisão e outro tipo de exposições*” (Idem, ibidem: 266).

Perante a existência destas três vertentes da investigação apresentadas por Bogdan e Biklen (1994) poder-se-á concluir que a que mais se adequa ao presente relatório de estágio e ao trabalho desenvolvido em ambas as realidades educativas é a de Investigação Pedagógica. Efetivamente, segundo Bogdan e Biklen (ibidem) “*Adotar esta perspectiva quer dizer que começará a ter menos certeza sobre si próprio e a ver-se mais como um objeto de estudo. Tornar-se-á mais reflexivo. Observar-se enquanto agente educativo.*”.

2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Para a elaboração do presente relatório de estágio foi necessária a recolha de dados para a sua concretização e a respetiva análise da informação. De acordo com Quivy (1998: 183), esta recolha de dados consiste em “*recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra.*”.

Observação direta e respetivo Registo

O método de recolha preferencial foi a observação direta enquanto observador participante, uma vez que se trata “*de um método (...) baseado na observação visual*” (Quivy, 1998: 196), “*em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações (...) [apelando] diretamente ao seu sentido de observação.*” (Idem, ibidem: 164). Contudo, Bogdan e Biklen (1997) afirmam que nos primeiros dias da observação participante o investigador pode permanecer com a atitude de permitir que o observem e aceitem, participando progressivamente cada vez mais à medida que as relações sociais se vão desenvolvendo.

Na sequência deste método de recolha de informação, em ambos os contextos educativos, foram realizados Registos de Observação, incluindo Registos de momentos (no caso do 1º Ciclo do Ensino Básico) (cf. anexo 14.2.) e de Incidentes Crítico de situações que evidenciam aprendizagens por parte das crianças/alunos (em ambos os contextos) (cf. anexo 3.1. e 14.1.), uma vez que estes constituem “*breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado. [Apresentando] os acontecimentos de forma factual e objetiva, (...) permitem ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer*” (Parente in Oliveira-Formosinho, 2002: 181), só redigidos desta forma

poderão contribuir para um melhor conhecimento das crianças/alunos e do grupo/turma onde se inserem. Este tipo de registo, ao nível do vocabulário de investigação, pode ser equiparado às denominadas notas de campo, definidas por Bogdan e Biklen (1997: 150) como *“o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados (...)”*.

Em ambos os contextos educativos, foram também criados e preenchidos instrumentos de avaliação e de registo de competências ou resultados. No caso do contexto de Educação Pré-escolar, foram criadas Listas de Verificação de Avaliação de Competências (cf. anexo 3.2.) e Grelhas de Observação de situações de aprendizagem planeadas e orientadas (cf. anexo 3.3.), sendo que neste tipo de registo *“O observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento enquanto observa ou fá-lo posteriormente quando reflete sobre as observações realizadas. (...)”*, este tipo de registos *“ajudam a focalizar a atenção do observador, particularmente quando são muitos os itens a ser observados”* (Idem, ibidem: 187). Foi ainda criado um Portfolio de registos das crianças do grupo com todos os registos de portfolio elaborados de todas as crianças. Efetivamente o Portfolio, enquanto documento individual de cada criança *“conta a história das experiências, dos esforços, dos progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas.”* (Parente, 2004: 60); na realidade aplicada, o Portfolio constitui uma evidência das aprendizagens de todas as crianças do grupo e respetivo desenvolvimento. Por sua vez, no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, foram construídas Grelhas de Avaliação, Grelhas de Registo de resultados, Grelhas de Registo de Autoavaliações dos alunos, Grelhas de Avaliação de Indicadores de Aprendizagem e Registos Textuais para avaliação da prática pedagógica (cf. anexo 14.4.).

Assim, os dados obtidos por meio da observação recolhida e analisada da forma mais adequada possível, muito provavelmente fornecerão evidências sobre os progressos das crianças/alunos, podendo ainda constituir um instrumento de orientação do planeamento das atividades curriculares e de formulação de estratégias de ação, tendo sempre em vista a melhoria das áreas específicas de desenvolvimento (Parente, 2004).

Registos Fotográficos

A par dos registos anteriormente referidos e como forma de complemento dos mesmos, foi sendo realizado um Registo Fotográfico do trabalho desenvolvido e das provas de aquisição de aprendizagens, uma vez que, apesar da tão gasta frase *“Uma imagem vale mais que mil palavras”*, a junção das duas vertentes de registo contribui para a efetiva veracidade da situação registada. Como refere Bogdan e Biklen (1997:

183), “As fotografias dão-nos fortes dados descritivos”, podendo estes otimizar a fase de análise de evidências.

Entrevista à Educadora Cooperante e respetiva Análise de Conteúdo

Constituindo a Entrevista um dos instrumentos básicos para a recolha de dados e informação, neste caso qualitativos (Lüdke & André, 1986), foi ainda elaborada uma entrevista à educadora cooperante (cf. anexo 7) com o objetivo de obter e aprofundar a perspetiva do entrevistado e simultaneamente avaliador sobre a prática educativa desenvolvida no contexto de Educação Pré-escolar. Assim, a informação recolhida, após uma análise cuidada com recurso a um registo de Análise de Conteúdo (cf. anexo 8) que, segundo Bogdan e Biklen (1994) constitui um instrumento de organização sistemática das informações recolhidas, contribuiu para a construção de uma autoavaliação da prática educativa desenvolvida em contexto de estágio profissionalizante. De facto, uma vez caracterizando-se este método por “*um contacto direto entre entrevistador e os seus interlocutores (...) Instaura-se, assim, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências*” (Quivy, 1998: 192).

Preenchimento, pela professora cooperante, de Grelhas de Acompanhamento da Prática Profissional

No contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, ao longo do período de estágio profissionalizante, foram sendo preenchidas, mensalmente, pela professora cooperante uma Grelha de Acompanhamento da Prática Profissional (cf. anexo 17). Tal como na entrevista realizada à educadora cooperante, esta surge como instrumento de compreensão da perspetiva do avaliador sobre a prática educativa desenvolvida, permitindo, o seu carácter de preenchimento mensal, o aperfeiçoamento do desempenho profissional.

Análise Documental

Foi também utilizado o método de análise documental, tendo sido consultados alguns documentos cedidos por ambas as instituições, nomeadamente, Regulamento Interno, Projeto Educativo, Projeto Curricular de Grupo e de Turma, Plano Anual de Atividades de ambos os estabelecimentos de ensino; modelo do Plano de Desenvolvimento Individual do contexto de Educação Pré-escolar; fichas de identificação de cada criança/aluno do grupo/turma, sendo para este caso elaboradas duas tabelas de registo dos dados essenciais (cf. anexo 18).

IV. Contexto Organizacional

1. Caracterização dos contextos de Educação Pré-escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico

1.1. A Instituição

A realidade educativa vivenciada no primeiro momento prático de profissionalização realizou-se na valência de Educação Pré-escolar, numa instituição da Associação de Solidariedade Social e Utilidade Pública.

Através da análise do Projeto Educativo da instituição, documento este que presta orientação educativa ao agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, explicitando princípios, valores, metas e estratégias sobre os quais a escola assume o compromisso de seguimento na sua função educativa (Ministério da Educação, 2008), é possível perceber quais as principais finalidades do estabelecimento de ensino. Assim, *“A instituição teve desde a sua fundação como objetivos estratégicos e filosofia de princípios, proporcionar maiores benefícios, proteção social e educação aos filhos dos seus associados e à população circundante (...) mais desprotegida e carenciada pelo rumo da vida e das circunstâncias.”* (Projeto Educativo, 2008/2011: 6). Foi no sentido de dar resposta à realidade da comunidade que serve que *“As atividades desenvolvidas [pela Associação] e o serviço que presta à comunidade têm vindo ao longo dos anos a desenvolver-se e a expandir.”* (Idem, ibidem: 22), prestando atualmente apoio à comunidade nas valências de Creche, Jardim-de-Infância, C.A.T.L. (1º Ciclo do Ensino Básico), Sala de Estudo (2º Ciclo do Ensino Básico), Centro de Dia para a Terceira Idade – sediados em três edifícios distintos mas presentes numa mesma área, Serviço de Apoio ao Domicílio e Desporto (Futebol e Xadrez) (Idem, ibidem: 22). De acordo com o Regulamento Interno do estabelecimento de ensino (2009: 3), *“A Creche, o J.I. e o C.A.T.L., são comparticipados pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, através do «Centro Distrital de Segurança Social do Porto»”.*

Tal como apresenta o Projeto Educativo, este estabelecimento de ensino possui ideias muito próprias defendendo a aprendizagem como um processo construtivo em que cada ator é autoconstrutor do seu próprio saber, valorizando ainda o desenvolvimento de *“competências de iniciativa e de autonomia, numa diversidade de benefícios e aprendizagens significativas.”* (Projeto Educativo, 2008/2011: 58). Admitindo assim que *“a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem”*, sendo por isso fundamental olhar a criança *“como sujeito e não como objeto do processo educativo”* (Ministério da Educação, 1997:19).

Relativamente à realidade educativa vivenciada no segundo momento prático de profissionalização esta realizou-se na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, numa instituição de Ensino Particular e Cooperativo, propriedade da Província Portuguesa do

Instituto das Irmãs de Santa Doroteia localizada na Área Metropolitana do Porto. Efetivamente, de acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008 este estabelecimento de ensino católico é uma escola não agrupada, sendo detentora de autonomia de ação, embora parcial, uma vez que a Lei de Bases do Sistema Educativo (Ministério da Educação, 2005b)) refere que *“o ensino particular e cooperativo rege-se por legislação e estatutos próprios, que devem subordinar-se ao disposto [na Lei de Bases]”*. Este constitui o grande ponto de diferenciação em comparação com a realidade anteriormente apresentada. Foram duas realidades completamente distintas em que o caráter público e privado tomam uma posição relevante na organização educativa dos estabelecimentos de ensino.

Procedendo a uma análise do Projeto Educativo da instituição onde se realizou o estágio de 1º Ciclo do Ensino Básico, este documento apresenta como principais finalidades do estabelecimento de ensino *“a formação integral e a construção progressiva do homem como ser original, livre e responsável, capaz de tomar decisões pessoais coerentes com o seu projecto de vida na perspectiva do respeito e desenvolvimento dos valores humanos e cristãos.”* (Projeto Educativo: 7). Deste modo, é possível depreender a base cristã da proposta educativa do Colégio na criação de indivíduos, baseada na tradição pedagógica de Paula Frassinetti. Uma frase presente no Projeto Educativo que traduz largamente este pilar cristão que sustenta todo o processo pedagógico de ensino é de que *“Jesus Cristo é o modelo que apresentamos aos nossos alunos através do conhecimento e aprofundamento da sua Vida e da sua Pessoa.”* No mesmo documento, o Colégio afirma ainda a sua meta de promoção de *“uma educação global que implica o desenvolvimento harmonioso do ser humano em três dimensões: individual, comunitária e transcendente.”* (Idem, ibidem).

De acordo com o Regulamento Interno (artigo 5.º, ponto 2), este estabelecimento de ensino foi sofrendo alterações no que respeita à sua organização. Contudo, atualmente, suporta uma população escolar de duas valências: Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, que, comparativamente com a realidade anteriormente apresentada, dá apoio educativo a um número de pessoas mais restrito a nível físico (idades) e socioeconómico.

Ao nível das metodologias pedagógicas adotadas pela instituição, tal como na realidade já apresentada, esta opta pela valorização de aprendizagens baseadas na ação, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, sempre com a finalidade do sucesso escolar (Projeto Educativo).

É de acrescentar o papel da comunidade educativa, sendo este encarado como fundamental no processo educativo. Assim, é pretendido pelo Colégio que *“todos os agentes educativos - professores, outros funcionários, alunos e pais se mantenham*

unidos em função dos objectivos comuns participando nas decisões da Escola no âmbito das suas responsabilidades.”. É ainda referida a pretensão de construir uma comunidade educativa aberta inserida na atual cultura mundial e na realidade social local, nacional e mundial, sustentada na multi e pluriculturalidade (Projeto Educativo: 9).

1.2. Composição da equipa pedagógica

Na instituição de Educação Pré-escolar, relativamente a esta valência, existe um vasto corpo docente e não docente constituído por cinco Educadoras de Infância, uma Assistente Social, uma Psicóloga e uma Médica Pediatra que prestam apoio a todas as valências, cinco auxiliares de ação educativa, duas auxiliares de serviços gerais e vários profissionais que lecionam as atividades extracurriculares (Ginástica, Ballet, Natação, Karaté e Inglês). No corpo não docente incluem-se ainda os funcionários de cozinha e de limpeza, funcionários administrativos e de manutenção do espaço educativo. É de referir que sem a participação dos Encarregados de Educação em todo o processo educativo o sucesso seria dificultado (Projeto Educativo, 2008/2011: 27 e Regulamento Interno, 2009: 20).

Quanto ao contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico na instituição cooperante, o corpo docente e não docente é igualmente alargado, sendo composto por dez professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, sete auxiliares de ação educativa, vinte e cinco auxiliares de serviços gerais e vários profissionais especializados que asseguram algumas áreas curriculares como Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Língua Inglesa e Educação Moral e Religiosa. Acrescentam-se ainda as atividades extracurriculares lecionadas nas infraestruturas da instituição ou com recurso à comunidade, nomeadamente, Ballet, Natação, Conservatório, Ginástica, Karaté, Informática e Hip-Hop. Tal como na realidade institucional de Educação Pré-escolar, o papel dos pais é igualmente valorizado, apresentando no Projeto Educativo a perspetiva de que *“a escola e a família são contextos de desenvolvimento com funções complementares no processo educativo em que o envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares.”*

No que diz respeito à Organização da Instituição (Regulamento Interno) do estágio em Educação Pré-escolar, esta possui um órgão de Direção que assegura a gestão e administração nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira (Ministério da Educação, 2008). O órgão de coordenação e orientação educativa consiste no Conselho Pedagógico, composto pelo Corpo Técnico da Instituição, Educadoras de Infância, Auxiliares de Educação e um Encarregado de Educação por cada valência, sendo dirigido pelo Coordenador Pedagógico. É de referir que são regularmente convocadas reuniões pedagógicas, tal como referido nas Orientações Curriculares para a

Educação Pré-escolar, de que *“as reuniões regulares entre Educadores são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças.”* (Ministério da Educação, 1997: 41).

Relativamente à Organização do estabelecimento de ensino do estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico (Regulamento Interno e Projeto Educativo), este tem como órgão supremo uma Entidade Titular – Província Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia –, a qual assume a função de nomear a diretora pedagógica, sendo esta a *“representante da entidade titular para todos os assuntos de natureza pedagógica e educativa”*, e a administradora, como *“representante da entidade titular para todos os assuntos de natureza administrativa.”* Tal como na realidade educativa de Educação Pré-escolar, este possui igualmente um órgão de Direção, embora com a função de *“assegurar a concretização do Projecto Educativo e do Plano de Actividades, o cumprimento do Regulamento Interno, a qualidade de ensino, o funcionamento dos órgãos e estruturas educativas.”* Na estrutura organizacional estão ainda incluídos o Conselho Escolar, com a função de reunir todos os meses e sempre que necessário para *“reflectir sobre todos os assuntos de carácter educativo e pedagógico.”*, os Serviços de Apoio que asseguram o bom funcionamento das infraestruturas do Colégio, e a Associação de Pais que reúne mensalmente com a diretora pedagógica, tendo como objetivo *“contribuir para a concretização de iniciativas e actividades de carácter formativo e recreativo assim como para reflectir com os diferentes intervenientes do processo educativo sobre os assuntos de interesse geral dos educandos.”*

1.3. Estrutura física da instituição

No que respeita à estrutura física do estabelecimento de ensino da realidade educativa de estágio em Educação Pré-escolar, analisando o Projeto Educativo da instituição, este é composto por três edifícios pelos quais se repartem as várias valências educativas presentes. Num primeiro edifício constituído por três andares estão em funcionamento as valências educativas de Creche e Jardim-de-Infância, possuindo para além das salas de atividades, uma sala de recreio, seis casas de banho, refeitório e um gabinete médico. O presente edifício possui ainda elevador, facilitando a deslocação das crianças de todo o edifício. Num segundo edifício encontra-se em funcionamento o Centro de Atividades de Tempos Livres constituído por duas salas de atividades – uma de apoio aos trabalhos de casa e outra com função de mediateca. O presente edifício possui ainda cinco salas destinadas ao Ballet, ao Inglês, a atividades Plásticas, a Karaté e uma sala de isolamento. Por último, o terceiro edifício alberga a valência de Centro de Dia. É ainda de referir o espaço educativo envolvente constituído por um parque infantil, jardins com animais, lago, gruta e uma pequena capela. De facto, confrontando o Plano

Anual de Atividades, é verificada a utilização efetiva das potencialidades do espaço disponível, como é o caso da realização de um piquenique na comemoração do Dia Mundial da Criança.

Relativamente à instituição de estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, o edifício está organizado por três pisos. No rés-do-chão encontra-se, principalmente, a capela, o ginásio, algumas salas de Jardim-de-Infância e três salas de recreio. Num primeiro andar situam-se o salão de festa e reunião, uma sala de convívio, mais salas de Jardim-de-Infância, o refeitório e a sala de ballet. No segundo piso encontram-se as salas de 1º Ciclo do Ensino Básico, a Biblioteca e Mediateca, uma sala de informática e uma para a Língua Inglesa e a reprografia. Para além do edifício, o Colégio possui uma área exterior envolvente de grande extensão, dotada de um amplo espaço natural de ar livre, com áreas verdes, de cultivo, mata e jardim, parque infantil para cada uma das valências e dois campos de jogos. Citando o Projeto Educativo, compreende-se a procura de um aperfeiçoamento das infraestruturas do Colégio quando refere que *“Temos em vista a construção de um pavilhão gimnodesportivo, num espaço exterior, perto dos actuais campos de jogos.”*.

1.4. Caracterização do Meio Socioeconómico e Cultural do grupo de crianças e da turma

A caracterização socioeconómica e cultural de ambos os contextos educativos é fundamental, sendo esta necessidade referida no documento das Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997b: 31), embora igualmente aplicável à realidade de 1º Ciclo do Ensino Básico, quando se afirma que *“Para que a educação Pré-escolar encontre respostas mais adequadas à população que a frequenta, a organização do ambiente educativo terá em conta diferentes níveis em interação, o que aponta para uma abordagem sistémica e ecológica da educação Pré-escolar. Esta perspetiva assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.”*.

Neste sentido, após uma recolha de dados das crianças de ambos os grupos através das fichas de identificação cedidas pelas instituições, tornou-se possível a concretização de uma análise desses mesmos dados para que a presente caracterização seja o mais fiel possível às realidades educativas. Assim, importa desde já referir que o grupo de crianças do contexto de Educação Pré-escolar é composto por um total de 26 elementos, dos quais 14 do género masculino e 12 do género feminino. Enquanto a turma do contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico é igualmente constituída por 26 alunos, embora dos quais 18 do género masculino e 8 do género feminino.

Para uma caracterização aprofundada de ambas as realidades educativas (Educação Pré-escolar - grupo de crianças da sala dos 5 anos; 1º Ciclo do Ensino Básico – 4º ano de escolaridade), no que respeita às suas características socioeconómicas e culturais, foram analisados alguns dos dados constantes nas fichas de identificação das crianças preenchidas pelos próprios pais e que serão apresentados em seguida, tais como: Número de irmãos; Agregado familiar; Idade, Profissão e Habilitações académicas dos pais. É importante referir que, no que concerne ao contexto de Educação Pré-escolar, não foi possível recolher informação da mãe de uma criança, sucedendo-se o mesmo com um pai, no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Número de Irmãos

Relativamente à variável do número de irmãos das crianças do grupo de Educação Pré-escolar, confrontando o gráfico 1 (cf. anexo 10), é possível verificar que metade das crianças não possui qualquer irmão, 12 das crianças do grupo têm apenas 1 irmão, tendo apenas 1 criança 3 irmãos.

No que diz respeito à presença desta variável na realidade dos alunos da turma de 1º Ciclo do Ensino Básico, analisando o gráfico 9 (cf. anexo 19), constata-se que metade da turma (13 alunos) possui um irmão, existindo apenas 5 alunos filhos únicos, sendo este o principal fator de dissonância em relação à Educação Pré-escolar. Com dois ou três irmãos existem 4 alunos para ambos os casos.

Este fator exerce uma grande influência na criança no que respeita a atitudes de partilha, respeito pelo outro e, no caso das crianças com irmãos mais novos, tem implícita uma atitude de ténue responsabilidade. Por sua vez, nas crianças com irmãos mais velhos poderá estar implicada na relação entre ambos o auxílio nas aprendizagens e dificuldades. Assim, o fator de socialização é preponderante no processo de aprendizagem e formação pessoal e social nos casos de existência de irmãos.

Agregado Familiar

Ambas as realidades educativas vivenciadas constituem um bom exemplo da diversidade familiar, existindo em ambos os grupos um grande leque de agregados-tipo, nomeadamente Famílias Monoparentais, Nucleares, Alargada e Reconstituída.

Relativamente à realidade de Educação Pré-escolar, analisando a informação retirada da análise do gráfico 2 (cf. anexo 10), é possível concluir que o tipo de agregado familiar predominante é o de Famílias Nucleares (84.6%). Relativamente aos agregados de Famílias Monoparentais, surgem apenas 2, é importante referir que este tipo de agregado na presente realidade educativa surgiu na sequência de separação dos pais, mantendo a criança contacto com ambos os pais, apesar de residir com a mãe. No caso

da criança inserida em Família Reconstituída, esta surgiu na sequência da separação e abandono do elemento materno. Por último, mas não menos importante, é o aspeto implicado na Família Alargada, em que o facto de estar incluído no agregado um avô é proporcionado um encontro intergeracional, num clima de partilha de experiências e vivências que contribuem para a construção do indivíduo.

Na realidade contextual de 1º Ciclo do Ensino Básico, o gráfico 10 (cf. anexo 19) mostra que o agregado familiar mais verificado é o de Famílias Nucleares (73%). No que respeita aos agregados de Famílias Monoparentais, apresentam-se 5 casos (mais 3 do que na realidade de Educação Pré-escolar), sendo estes sequência de divórcios. Acrescenta-se ainda a existência de uma Família Alargada que, na sequência de viuvez, a criança encontra-se a viver com a mãe e com os avós, o que proporciona igualmente um encontro intergeracional já referido anteriormente, e de uma Família Reconstituída, em consequência de um divórcio seguido de reestruturação de uma nova família.

Efetivamente, as diferenças de resultados neste fator, na comparação das duas realidades, são em grande escala uma representação da influência exercida pela faixa etária. Uma vez que, no 1º Ciclo do Ensino Básico, os pais das crianças são mais velhos e tendo, conseqüentemente, mais anos de casamento, a possibilidade de existência de um divórcio poderá ser maior. Assim, este constitui o grande ponto de diferenciação neste fator entre as realidades educativas vivenciadas.

Idade dos Pais

Na realidade de Educação Pré-escolar, no que diz respeito às idades dos pais, estes encontram-se na maioria entre os 35-45 anos, logo são pais relativamente jovens. Um aspeto que é possível concluir com a análise dos gráficos 3 e 4 (cf. anexo 10), é de que efetivamente 61,6% dos pais são mais velhos que as mães, 12,3% dos pais e mães possuem idades equivalentes e 11,6% dos pais possui menos idade do que a respetiva cónjuge.

Para uma análise deste fator ao nível da realidade de 1º Ciclo do Ensino Básico, após um primeiro contacto com os dados recolhidos, afirmou-se essencial o alongamento dos intervalos de idades dos pais nos gráficos 11 e 12 (cf. anexo 19), sendo necessário acrescentar os seguintes intervalos: 55-65; 65-75. Assim, no primeiro intervalo de 25-35 anos, apenas se encontra uma mãe se encontra aqui. O intervalo de idades com maior predominância é o de 35-45 anos, tal como na realidade anteriormente apresentada. Entre os 45-55 anos de idade encontram-se 5 mães e 4 pais. Por sua vez, nos intervalos de idades acrescentados, surge um pai em cada um dos intervalos.

Profissão dos Pais

Como é possível verificar nos gráficos 5 e 6 (cf. anexo 10) relativos ao contexto de Educação Pré-escolar, é evidente uma grande diversidade de realidades profissionais, assim como nos gráficos 13 e 14 (cf. anexo 19) relativos à realidade educativa de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente aos pais do Jardim-de-Infância, a principal atividade económica está relacionada com a área Comercial (30,8%), seguindo-se as profissões de Engenheiro e Escriturário. Por sua vez, quanto às mães, a profissão mais verificada é de Educadora de Infância (12%), as quais exercem no presente estabelecimento de ensino. Mas apesar desta coincidência de profissão, tal como na realidade dos pais, é possível verificar uma grande variedade de profissões. Quanto aos pais do 1º Ciclo do Ensino Básico, a profissão predominante é a de Gestor Comercial, seguindo-se as atividades económicas de Empresário e Médico. No que respeita às mães, a profissão preponderante é a de Professora. Na situação de Dona de casa encontram-se 3 mães. A variedade profissional afirma-se ainda mais visível na realidade das mães, existindo 16 diferentes áreas profissionais.

Habilitações Académicas dos pais

Mais uma vez, analisando o gráfico 7 (cf. anexo 10) da realidade educativa de Educação Pré-escolar, é possível constatar a existência de uma diversidade de níveis académicos. Contudo, as habilitações mais verificadas, no caso dos pais, são, pela ordem decrescente apresentada, o 3.º ciclo (42,3%), o Ensino Secundário (30,8%) e a Licenciatura (19,2%) (cada ciclo com 11, 8 e 5 pais, respetivamente), variando ainda o grau de escolaridade, respetivamente com 1 pai em cada grau, entre o 1.º Ciclo e o Doutoramento. No caso das mães, as habilitações mais frequentes são o Ensino Secundário e Licenciatura (34,6%), seguidos pelo 3.º ciclo (19,2%), existindo ainda uma mãe com o 2.º ciclo e outra com o grau de Mestre. No que concerne ao contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, como se constata no gráfico 15 (cf. anexo 19) é verificada uma igual diversidade de níveis de ensino, acrescentando-se à realidade anterior os níveis de MBA (Masters of Business Administration), Pós-Graduação e Bacharelato, sendo estes representados apenas por mães, uma mãe por cada nível. Numa perspetiva global, relativamente às mães, as habilitações académicas mais verificadas são os níveis de Secundário e de Licenciatura, com uma percentagem de 15,4% e 61,5%, respetivamente. Por sua vez, no caso dos pais, as habilitações académicas são igualmente os níveis de Secundário (30,8%) e de Licenciatura (46,2%). É de salientar a existência de 1 pai com grau de doutorado.

2. Intervenção Educativa

Toda a intervenção educativa do educador deve ser orientada pela sequência Observar – Planear – Agir – Avaliar, a qual é apresentada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997b). Contudo, tal sequência de ação também se revela de aplicabilidade no contexto profissional do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, “*Observar*” consiste no prestar de atenção a evidências das capacidades, interesses e dificuldades de cada criança/aluno e do grupo/turma, assim como das características do seu meio envolvente. Para que a observação adquira a função desejada é fundamental a realização contínua de registos, para que constitua, em ambas as realidades educativas, a base da construção dos planos de ação e da avaliação, suportando a intencionalidade do processo educativo.

No âmbito legal da Educação Pré-escolar, no ato de “*Planear*”, o educador é incitado a refletir sobre as suas intenções pedagógicas e sobre a melhor forma de as adaptar às crianças e ao espaço educativo, para que as atividades sejam o mais motivadoras possível e, acima de tudo, que desenvolvam competências (Idem, ibidem: 26). É igualmente de salientar a importância de planificar tendo em conta as áreas de conteúdo e principalmente as restantes dimensões curriculares de orientação da ação educativa. Efetivamente, no que respeita à realidade do 1º Ciclo do Ensino Básico, o ato de Planeamento não assume diferente função. De facto, aqui, o momento de planear toma a igual função de constituir o reflexo da intencionalidade educativa, tendo em conta as individualidades de cada aluno e da turma.

O momento de “*Agir*”, em ambas as realidades pedagógicas consiste na concretização educativa das intenções pedagógicas definidas e das propostas surgidas pelas crianças/alunos, adquirindo assim a planificação um carácter flexível (Idem, ibidem). Nesta ação, a possibilidade de interações deve ser uma constante com a finalidade de enriquecimento das aprendizagens previstas e da oportunidade de concretização de novas aprendizagens.

Por último, embora seja um processo circular, o ato de “*Avaliar*” tem implícita a consciencialização do que foi realizado para uma otimização de atividades posteriores (Idem, ibidem). Efetivamente, se esta mesma avaliação for realizada, não só pelo educador/professor, mas também pelas crianças, as aprendizagens surgirão não só da concretização da actividade/aula, mas do próprio ato de autoavaliação, desenvolvendo competências de metacognição. Contudo, apesar desta semelhança entre as duas realidades educativas, no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, a avaliação toma uma postura mais formal e de maior diversidade ao nível das modalidades de avaliação.

Refletindo sobre as pedagogias de orientação da prática educativa em 1º Ciclo do Ensino Básico referidas no momento inicial de enquadramento teórico, conclui-se que é difícil a adoção de uma só pedagogia, tal como afirma Marques (1985: 47) *“há um grande campo de manobra. E, nesta área, o ecletismo e a diversificação não são de rejeitar.”*. Efetivamente, ao longo do percurso de aprendizagem no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico foram diversos os momentos que comprovam esta diversidade pedagógica.

Numa perspetiva da Pedagogia Diretiva, é considerado que cada profissional de educação deve estruturar o mais claro e pormenorizado possível um Plano de Aula (Marques, 1985). De facto, este é o principal elemento da presença desta pedagogia na prática educativa aplicada, uma vez que toda a intervenção pedagógica era delineada em Planos de Aula pormenorizados (cf. anexo 12.2.), tal como referido no momento de explicitação da Planificação. Contudo, apesar deste rigoroso planeamento, foi sendo adotada uma Pedagogia não Diretiva, uma vez que a flexibilidade curricular direcionada para os interesses e conhecimentos prévios dos alunos constituiu uma preocupação ao longo do processo educativo. Acrescenta-se a preocupação como as características específicas de cada aluno, procurando uma Diferenciação Pedagógica e apoio individualizado igualmente presentes nos Planos de Aula e nos registos de observação de aula para uma ação educativa mais dirigida (cf. anexo 12.3., 14.1. - Registo de Incidente Crítico 9 e 14.2. – Registos de Momentos 6 e 9, respetivamente). Assim, esta pedagogia valoriza o aluno como um ser ativo, privilegiando o processo de aquisição do saber e não apenas o mero resultado (Pereira, 2003). Deste modo, foi assumido o papel de auxiliador do aluno no processo de autoaprendizagem, estimulando a motivação, a curiosidade e o interesse dos alunos pelo conhecimento, utilizando os jogos educativos e os materiais didáticos como estratégias de ação (cf. anexo 14.6. c)). Efetivamente, esta foi uma realidade no âmbito do segundo estágio profissionalizante, em que o lúdico assumiu um papel preponderante no sucesso educativo e o feedback dos alunos demonstrou um elevado nível de motivação e interesse, como comprovam os Registos de Incidente crítico 5 e 7 (cf. anexo 14.1.).

Numa ótica da Pedagogia Relacional, foi tomada a atitude base deste modelo, acreditando que um ensino meramente transmissivo não valoriza plenamente o processo de ensino-aprendizagem, introduzindo, por isso, estratégias motivadoras e diversificadas que facilitassem a assimilação dos conteúdos, como foi o caso dos recursos materiais construídos e utilizados (cf. anexo 14.6. c)). A postura de aprendizagem recíproca revelou-se, igualmente, constante em todo o percurso, adotando a frase de Freire (1996: 23) de que *“quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”*, acreditando ainda na ideia-chave de que *“o conhecimento é um empreendimento coletivo, não podendo ser produzido na solidão do sujeito”* (Giusta, 1985: 27).

2.1. Observação

2.1.1. A Educação Pré-escolar

É fundamental que toda a prática do educador de infância seja fundamentada em evidências para que haja uma intencionalidade educativa. Neste sentido, no decorrer de todo o estágio, inserida nas planificações semanais elaboradas cuidadosamente, estavam sempre presentes as intenções pedagógicas relativas às atividades planificadas, sendo estas elaboradas com o apoio das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar. Contudo, toda a planificação realizada era sobretudo pensada com base nos constantes registos de observação das crianças e de situações relevantes para melhoria de qualquer aspeto, como foi o caso do registo semanal de frequência das crianças nas áreas (cf. anexo 3.4.) que, após uma reflexão (cf. anexo 4.2.), proporcionou a compreensão da necessidade de uma intervenção na área da Biblioteca. Foi também realizado um registo de listagem dos materiais existentes nas áreas e respetivas características consideradas relevantes (cf. anexo 3.5.), sendo este igualmente acompanhado de uma intensa reflexão sobre os aspetos a melhorar (cf. anexo 4.1.).

Para o registo imediato de evidências a presença de um bloco de notas era uma constante, registando assim o desenrolar do dia, as atividades realizadas e aspetos relevantes relacionados com as mesmas, momentos de relevância ao nível de uma criança em específico (cf. anexo 3.1. – Registos de Incidente Crítico 2; 4; 5; 6 e 7) ou do grupo (cf. anexo 3.1. – Registos de Incidente Crítico 3) e evidências da conquista de aprendizagens (cf. anexo 3.1. – Registos de Incidente Crítico 8). Acompanhando o bloco esteve igualmente uma máquina fotográfica que proporcionou o registo dos mesmos aspetos, mas atribuindo às situações um registo para o futuro que proporciona a consolidação de evidências registadas por escrito (cf. anexo 3.8. c)). Efetivamente, o educador deve estar constantemente com a postura de observador atento e cuidadoso, uma vez que a qualquer momento poderão surgir evidências de extrema relevância ao nível do desenvolvimento das crianças que exigem ser registadas. No caso das brincadeiras livres, segundo Smith (2006), as atividades implicadas nestes momentos podem, em larga escala, favorecer no contexto educativo o alcance dos objetivos educacionais definidos no que respeita aos primeiros anos, principalmente aos níveis de desenvolvimento social, intelectual, criativo e físico. Na realidade, e de acordo com o referido por Katz (2000), os ambientes de aprendizagem informais constituem os mais propícios à realização de brincadeiras espontâneas através das quais as crianças constroem aprendizagens partindo de um momento do seu interesse. Neste sentido, a base da compreensão deste conceito de “brincar” afirma-se pela fundamental interligação

da realização de aprendizagens com o facto de o educador constituir um observador ativo e atento, contrariando uma observação casual em que apenas se depreende um ato de brincadeira sem qualquer intencionalidade.

Efetivamente, a realização destes registos no imediato permitiu a elaboração de Registos de Incidente Crítico e a criação de um Portfolio de registos das crianças do grupo. Em anexo encontram-se alguns exemplos destes registos (cf. anexo 3.1. e 3.7., respetivamente).

2.1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico

De encontro ao referido no âmbito do contexto da Educação Pré-escolar, na realidade educativa do 1º Ciclo do Ensino Básico afirma-se igualmente essencial fundamentar toda a prática pedagógica, para que a intencionalidade seja orientada. Neste sentido, foram sendo, igualmente, elaborados instrumentos de observação para que a ação pedagógica fosse ao encontro das necessidades da turma e de cada aluno. Alguns exemplos destes instrumentos foram os Registos de Momentos e de Incidente Crítico, como forma de registar aspetos de relevância ao nível das características (cf. anexo 14.1. - Registos de Incidente Crítico 1, 3 e 4), das necessidades para o alcance do sucesso em aulas posteriores (cf. anexo 14.2. - Registo de Momento 3) e das evidências de avanços nas aprendizagens de cada aluno e da turma (cf. anexo 14.1. - Registo de Incidente Crítico 9), acrescentando-se ainda Registos de Participação, como foi o caso do piquenique realizado com os pais no dia 15 de outubro (cf. anexo 14.3.). Tal como na realidade educativa anteriormente apresentada, neste novo contexto, a presença de um bloco de notas e de uma máquina fotográfica era igualmente uma constante para que nada de relevante escapasse a um olhar mais atento.

2.2. Planificação

2.2.1. A Educação Pré-escolar

No que respeita ao planeamento das atividades, todas as semanas eram elaboradas Planificações Semanais (cf. anexo cf. anexo 1.1. a) e b)), sempre tendo em consideração as motivações, necessidades e interesses das crianças como seres individuais mas pertencentes a um mesmo grupo. Estas planificações eram elaboradas em forma de rede e com referência às Áreas de Conteúdo trabalhadas. Efetivamente esta organização da planificação proporciona uma leitura mais imediata do que foi desenvolvido e, conseqüentemente, do que necessita de ser mais trabalhado. São ainda tidas em consideração as dimensões curriculares apresentadas por Oliveira-Formosinho e referidas no documento orientador das Orientações Curriculares para a Educação Pré-

escolar (Ministério da Educação, 1997b), nomeadamente: Organização do Espaço e Materiais; Organização do Grupo; Organização do Tempo; Interações; Intervenção ao nível da Instituição; Intervenção ao nível da Comunidade; Planificação; Observação e Avaliação, acrescentando ainda Projeto e Outras Atividades. Uma situação que exige ser incluída na Planificação Semanal são os momentos de transição. Estes consistem na rentabilização dos tempos, proporcionando ainda a retoma à calma depois de um role de atividades. De facto, *“O apoio e planeamento permanente dos adultos nas transições pode aumentar a qualidade dessas experiências.”* (Hohmann e Weikart, 2009: 232). Neste sentido, foram planificados alguns destes momentos, normalmente surgidos após a arrumação das áreas, antecedendo assim o momento de higiene para o tempo de almoço. Este facto é possível verificar nas planificações realizadas (cf. anexo 1.1. a) e b)). Contudo, vão igualmente surgindo novas atividades de transição no decorrer da prática, quer da iniciativa do adulto quer da iniciativa da criança, que, por vezes, não são planificadas, mas sim aplicadas, estando aqui presente mais uma vez a flexibilidade do tempo planeado (cf. anexo 3.1. – Registo de Incidente Crítico 10). O Registo de Observação da Rotina Semanal/Diária (cf. anexo 3.6.) constitui o plano flexível da rotina semanal/diária da presente realidade educativa. Assim, e adotando a flexibilidade da rotina praticada pelo modelo curricular de High/Scope, apesar da aparente divisão dos tempos de atividades, os pormenores das mesmas não são explicitados, tendo este planeamento apenas como objetivo nortear a iniciativa das crianças (Hohmann e Weikart, 2009). Tal como referido no documento orientador (Ministério da Educação, 1997: 40), apesar das rotinas, *“Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.”* Efetivamente, são várias as situações em que se verificaram alterações consoante a planificação e novas situações que possam surgir da iniciativa da criança. No caso, por exemplo, do momento da partilha de possíveis pesquisas trazidas de casa, realizou-se maioritariamente numa fase mais inicial da exploração dos temas do projeto. Este facto foi possível verificar a longo prazo, sendo que nas primeiras semanas de estágio o tema do projeto ainda não tinha sido muito explorado, sendo as pesquisas trazidas de casa para a mostragem aos colegas no momento do acolhimento muito frequentes. Com o avançar das semanas, as pesquisas foram diminuindo, surgindo dias em que este momento da rotina não tinha razão de existir pela falta de material.

A definição das intenções pedagógicas afirmou-se igualmente como uma necessidade, para que a intencionalidade das atividades estivesse bem assente. A par desta Planificação Semanal das atividades efetuada na forma de rede, cada actividade era especificada com formato de grelha incluindo os seguintes parâmetros: Áreas de Conteúdo dominantes; Objetivos; Estratégias; Recursos Materiais (cf. anexo 1.2.). As

Áreas de Conteúdo entendem-se “como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com a pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer.” (Ministério da Educação, 1997b: 47). No que respeita ao seu emprego na planificação em grelha, são explicitadas as *Áreas de Conteúdo predominantes* nas atividades planificadas. Relativamente aos *Objetivos*, segundo Gouveia (2008: 16), “Os *objectivos na educação dizem respeito ao que à educação/formação é pedido, ao que esta pretende atingir; a pedagogia por objectivos corresponde às características que deve apresentar e aos meios de que se deve servir para obter o que pretende.*”. Neste sentido, é registado na planificação o que é pretendido que a criança desenvolva com a actividade planificada. No âmbito das *Estratégias*, é apresentada uma previsão do desenrolar da actividade, incluindo métodos de gestão do grupo e de organização do espaço e dos materiais. Por último, são explicitados os *Recursos Materiais* necessários para a concretização da actividade planeada, tendo em vista a reunião prévia dos recursos de forma a evitar momentos de interrupção no decorrer da actividade.

Contudo, relativamente à planificação relativa à organização do ambiente educativo baseada numa análise dos interesses manifestados pelas crianças, nomeadamente no que respeita à dinamização da área da Biblioteca (cf. anexo 1.4.), esta foi elaborada com uma estrutura diferente, apresentando as Situações de Aprendizagem que correspondem às atividades a realizar; os *Objetivos de Aprendizagem*, constituindo o que é pretendido que as crianças desenvolvam com as atividades; o *Papel do Adulto* enquanto apoiante do processo; a *Organização do Espaço*; a *Organização do Tempo* e os *Recursos Materiais*, estes últimos com a finalidade de otimização do momento de realização das atividades planificadas.

A intervenção na Área da Biblioteca baseou-se na organização de materiais, na transmissão de regras cívicas de preservação e reutilização dos mesmos e na introdução de instrumentos de otimização das brincadeiras das crianças, dinamizando ainda os instrumentos criados numa apresentação à comunidade, nomeadamente às outras salas das valências de Jardim-de-Infância e de Creche (cf. anexo 3.8. e)).

É de salientar a participação ativa das crianças na planificação das atividades. De facto, ao longo da prática educativa foi sendo dado privilégio às iniciativas das crianças, tentando com isso motivá-las para a aprendizagem. Assim, acreditando que a criança possui um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, a situação da dinamização de uma peça de teatro de fantoches para as restantes salas das valências de Jardim-de-Infância e de Creche (cf. anexo 3.8. e)) constitui um exemplo de uma actividade da total iniciativa das crianças, tendo esta sugestão sido registada na *Avaliação Semanal* (cf. anexo 2.2.) e incluída na planificação da dinamização da área.

Para além da participação das crianças no planeamento da dinamização da Área da Biblioteca, estas eram igualmente implicadas na planificação das atividades a realizar em cada núcleo temático do Projeto de sala (cf. anexo 1.1. b)), criando-se após uma reunião de tomada de decisões a Teia de Atividades acordadas (cf. anexo 1.3.). Assim, é possível verificar que tal realidade é salientada por Lisete Castro (1993:9), referindo que a Metodologia de Projeto *“É um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto.”*. Efetivamente em todo o desenrolar do trabalho de projeto a procura da participação da criança em todo o processo era uma constante. Para além dos já referidos, um outro exemplo desta participação foi a dinamização do pequeno projeto denominado de “O Crescimento do Feijão”. Aqui as crianças aplicaram o processo cíclico de formulação de questões – investigação/observação – resposta às questões, tendo sido este processo registado na forma de Quadro de Investigação (cf. anexo 3.10.). No decorrer da investigação cada criança acompanhou o crescimento dos feijões que semeou, cuidando, registando a evolução e refletindo sobre a mesma, culminando o processo em grande grupo para a chegada a respostas às questões inicialmente formuladas e colocando novas questões para alcance da resposta (cf. anexo 3.10.).

É de salientar a constante consciência do carácter flexível de qualquer planificação, procurando assim acompanhar as necessidades, motivações e interesses das crianças manifestados em sugestões de atividades a realizar. Esta flexibilização da planificação era semanalmente registada no momento de elaboração da Avaliação Semanal.

2.2.2. 1º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente à construção dos Planos de Aula, consoante o tempo de intervenção pedagógica, este era elaborado semana a semana, sendo composta, modo geral, por três Planos de Aula, correspondendo um a cada dia de intervenção e, consequentemente, a um conteúdo programático. Para a elaboração dos Planos de Aula foram utilizados os principais documentos orientadores da prática pedagógica, nomeadamente o documento “Organização Curricular e Programas”, sendo, para a Matemática e para a Língua Portuguesa utilizados os programas específicos destas áreas disciplinares recentemente aprovados. Acrescentam-se, ainda, os documentos das “Competências Essenciais” e das “Metas de Aprendizagem para o 1º Ciclo do Ensino Básico”.

Os Planos de Aula, ao longo do tempo de estágio, foram sendo alvo de um progressivo aperfeiçoamento na sua construção. Contudo, os planos eram compostos por alguns elementos fundamentais para que a prática pedagógica adquirisse uma maior

segurança e eficácia no momento da sua implementação. Assim, nos Planos de Aula eram sempre incluídos: o *Domínio* em que estava inserido o conteúdo programático em estudo; as *Competências* e os *Objetivos de Aprendizagem* necessários ao sucesso do processo de aprendizagem, este último já incluído nas planificações das atividades no contexto da Educação Pré-escolar; os *Conteúdos* a serem trabalhados, igualmente presentes nas planificações da Educação Pré-escolar; as *Oportunidades de Intervenção*, correspondendo este aspeto às áreas disciplinares possíveis de explorar numa perspetiva de interdisciplinaridade; o *Processo de Operacionalização*, onde estão identificados em tópicos os passos do desenrolar da aula; a listagem dos Recursos necessários à implementação do Plano de Aula; e ainda uma detalhada *Descrição do Processo de Operacionalização, Estratégias e Eventualidades*, onde tudo deverá ficar definido para que sejam evitados, ao máximo, imprevistos no momento da implementação do Plano de Aula e para que sejam previstas estratégias pedagógicas de diferenciação educativa (cf. anexos 12.1. e 12.2.), só assim se tornou possível otimizar o desempenho profissional na realidade em estágio.

No que diz respeito aos Momentos de Transição referidos da anterior realidade educativa, no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico vivenciado, estes momentos não eram alvo de qualquer tipo de planeamento, devido ao seu caráter irregular e espontâneo, surgido apenas em momentos restantes da aula. Aqui era privilegiada a escolha do que fazer, por parte dos alunos, optando, na maioria das vezes, por jogos de mímica, sendo o Registo de Momento 7 (anexo 14.2.) um registo de um desses momentos.

Relativamente às rotinas diárias, contrariamente às crianças do contexto de Educação Pré-escolar, os alunos da realidade educativa estudada num 4º ano de escolaridade de 1º Ciclo de Ensino Básico, não revelavam uma necessidade extrema do seu cumprimento. Neste caso, as exigências de cumprimento partiam em maior escala a um nível institucional, no que diz respeito à referida pela professora cooperante obrigatoriedade da realização de Provas de Aferição modelo duas vezes por semana, acrescentando-se as atividades extracurriculares que, inicialmente, constituíam dois grandes entraves à implementação dos planos de aula (cf. anexo 14.5.). Contudo, a gestão do tempo foi sendo uma constante nos momentos de reunião com a professora cooperante, derrubando progressivamente o obstáculo que constituíam as atividades extracurriculares.

Numa perspetiva da participação dos alunos nos momentos de planificação, esta realidade era de difícil aplicação no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que as linhas orientadoras do currículo são mais inflexíveis, comparativamente com as orientações à prática pedagógica em Educação Pré-escolar. Contudo, era procurada uma

participação dos alunos, não só nos momentos vazios já anteriormente referidos, mas também na decisão da ordem de trabalhos, expondo-se, assim, as tarefas a realizar e os respetivos objetivos e negociando a sua ordem de concretização.

Quanto à tão implementada Metodologia de Projeto no contexto de Educação Pré-escolar, nesta diferente realidade era apenas verificada tal metodologia em contexto institucional no âmbito do projeto “A Poluição”, constituindo o anexo o Registo de Momento 4 (cf. anexo 14.2.) um registo da exposição, por parte dos alunos, dos trabalhos realizados com os pais sobre o tema.

Ainda nesta fase de preparação, houve uma constante aposta no aprofundamento científico dos conteúdos programáticos a lecionar, com a finalidade de adquirir progressivamente maior segurança no ato educativo.

Apesar de ser procurada uma detalhada previsão do desenrolar da aula, é fundamental ter bem presente a flexibilidade curricular, indo de encontro às necessidades dos alunos num contexto pautado pela diversidade que exige, cada vez mais, a estruturação de respostas curriculares flexíveis. Efetivamente, nos Planos de Aula havia uma preocupação, por exemplo, com a Disgrafia de um dos alunos (cf. anexo 12.1. e 12.3.). Foram também surgindo momentos em que se revelou necessária uma alteração espontânea do Plano de Aula, nomeadamente ao nível dos recursos e da sua explicitação, como foi o caso da primeira aula de implementação dos Desafios Matemáticos, tendo sido registado na Grelha de Registo das Pontuações (cf. anexo 12.1. e 12.3.). Assim, como referido no momento de Enquadramento Teórico, o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico deve assumir-se como “*gestor do currículo*”, mesmo que subordinado a detalhados documentos orientadores que dificultam esta flexível gestão curricular.

2.3. Intervenção

2.3.1. A Educação Pré-escolar

A intervenção pedagógica é o objetivo de todo o profissional que reflete sobre a sua prática e investiga em prole de uma otimização da ação. Aqui a planificação tem a função de orientar, tendo sempre em vista a possibilidade constante de melhoria após a realização de uma avaliação.

No âmbito da intervenção educativa importa fazer referência à constante procura de um envolvimento da família nas atividades letivas, nomeadamente no Projeto e numa prática de acordo com os conhecimentos relativos às realidades familiares. É igualmente necessário salientar a intervenção no âmbito institucional em parceria com as restantes

salas de Jardim-de-Infância. Por fim, mas não menos importante, é o valor da relação estabelecida com as crianças.

Relativamente a uma intervenção com vista ao envolvimento da família nas atividades letivas, esta foi efetivamente uma postura constante na prática profissionalizante, procurando sempre que possível que as famílias das crianças participassem no clima de Projeto vivido na sala pelas suas crianças. De facto, procurou-se que a família colaborasse nas produções das crianças, solicitando-lhes, por exemplo, a sua colaboração no completamento da árvore genealógica (cf. anexo 11), na recolha de materiais para determinada actividade e na realização de pesquisas sobre questões do tema de projeto, mas também no envio para casa de objetos criados no contexto educativo de sala.

Outro aspeto a salientar é a tomada de uma postura de procura de uma intervenção de acordo com os conhecimentos sobre a realidade familiar. Num primeiro momento, houve a procura de informação para o conhecimento das realidades familiares das crianças, surgindo este do progressivo contacto com as mesmas, mas sobretudo do conhecimento que a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa possuíam depois de já alguns anos de contacto e da informação recolhida da consulta e registo em tabela das fichas de identificação de cada criança (cf. anexo 9). Deste modo, a compreensão de alguns factos foi direcionando a prática educativa, compreendendo que, por exemplo, a grande maioria das crianças não tem incluído no seu agregado familiar um único irmão, neste sentido procurou-se continuar o trabalho já iniciado de inculcar valores de partilha, entreajuda e respeito uns pelos outros através da realização de atividades coletivas e na passagem a uma criança, previamente pensada, da “responsabilidade” de auxílio de um colega.

No que concerne a uma intervenção de contexto institucional em parceria com as restantes salas de Jardim-de-Infância, foram desenvolvidas variadas situações como foi o caso do “*Dia da Amizade*” em que, juntamente com a estagiária da sala dos 4 anos, foi dinamizada uma história com recurso a uma manta pedagógica, sendo o tema central da história os afetos (cf. anexo 3.8. a)). Outro exemplo de parceria surgiu na sequência da comemoração do “*Carnaval*”, em que foi dinamizada uma Manhã Recreativa para todas as salas (cf. anexo 3.8. b)). Relativamente à dinamização do “*Dia Mundial da Água*”, foi planeada e executada uma manhã de experimentação com a exploração de experiências com água, tendo esta actividade sido planificada em conjunto com a colega estagiária da sala dos 4 anos. Um outro exemplo desta parceria foi a dinamização do “*Dia Mundial da Criança*” em que, seguindo a planificação elaborada em Conselho Pedagógico de criação de uma actividade para cada sala, em conjunto com as outras colegas estagiárias foram definidas as atividades de cada sala.

Contudo, surgiram outras situações de envolvimento da comunidade em contexto de sala, como foi o caso da dinamização da apresentação às restantes salas da de Jardim-de-Infância e de Creche de um teatro de fantoches relacionado com o núcleo temático do Projeto vivido no momento (cf. anexo 3.8. e)).

2.3.2. 1º Ciclo do Ensino Básico

No que respeita a uma intervenção direcionada para o envolvimento familiar na vida letiva, o trabalho desenvolvido neste contexto assumiu uma outra vertente. Efetivamente foram vários os momentos de interação com os pais, como foi o caso do registado piquenique com os pais no espaço de ar livre do colégio (cf. anexo 14.3.) e, da ideia, surgida em conjunto com todos os alunos, de criar um presente para oferecer à professora cooperante no dia do seu aniversário. Neste sentido, em conjunto com a colega estagiária da mesma sala, foi enviado um recado informativo para casa, pelos alunos, em que era pedida a colaboração dos pais para a criação de um cartão de aniversário a ser colocado, posteriormente numa caixa.

Ao longo da intervenção educativa no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, tal como referido no contexto anterior, foi igualmente procurada uma intervenção de acordo com os conhecimentos sobre a realidade familiar, tendo, para isso, sido realizada uma recolha e análise da informação dos alunos através das suas fichas de identificação (cf. anexos 18 e 19), acrescentando-se as conversas informais constantes com a professora cooperante, tendo sido alvo de igual registo (cf. anexo 14.7.). Efetivamente, na prática pedagógica desenvolvida, foi sendo tido em conta o facto de quase todos os alunos possuírem irmãos, uma vez que este facto exerce uma grande influência ao nível da partilha e conseqüente influência nos restantes alunos que respiram numa mesma atmosfera. Outro dos aspetos que foi tido em consideração foi o facto de um dos alunos ser filho de pais com alguma idade, verificando, assim, alguma necessidade de tomar atenção a alguns sinais. Um aspeto de dissonância com a realidade de Educação Pré-escolar são as habilitações académicas dos pais. De facto, neste novo contexto as habilitações são mais elevadas, como já analisado da caracterização das realidades educativas, e este aspeto reflete-se no acompanhamento familiar da escolaridade dos seus filhos.

Numa intervenção ao nível institucional foram desenvolvidas algumas iniciativas, como foi o caso do teatro de despedida do grupo de estagiários, realizado no último dia de estágio oficial, e da Festa de Natal. Efetivamente, a festa de Natal foi planeada em conjunto com as restantes professoras e estagiárias dos 4^{os} anos de escolaridade, tendo exigido um elevado empenho para que tudo corresse como planeado, desde a construção dos cenários, passando pelos ensaios e o resultado final (cf. anexo 14.6. a) e

b)). Apesar do trabalho árduo, este foi um momento de aprendizagem único, onde o trabalho em equipa imperou em todo o processo. Ainda no âmbito das comemorações natalícias, as prendas de criação pelos alunos e para os alunos também foram alvo de apoio.

Surgiu também a oportunidade de participar numa visita de estudo dos 4^{os} anos de escolaridade, a qual constituiu uma oportunidade de consolidar laços com os alunos e com a professora cooperante (cf. anexo 14.2. – Registo de Momento 8), não só da turma em estágio, mas também com as restantes turmas e professoras.

É de salientar a relação estabelecida com as crianças em ambos os contextos de intervenção educativa. Efetivamente, foi conquistada uma relação de empatia e afetividade (cf. anexo 14.1. – Registo de Incidente Crítico 8 relativo à realidade de 1º Ciclo do Ensino Básico) que progressivamente se aliou a uma atitude firme em momentos de conflito e de descontrolo do grupo (cf. anexo 3.9. relativo à realidade de Educação Pré-escolar), agindo, nesta última situação, de acordo com o referido por John Dewey (in Hohmann e Weikart, 2009: 90) - *“Quando é necessário falar e agir de forma firme, tal é feito tendo em conta o interesse do grupo e não como se se tratasse de uma exibição de poder pessoal. Isto marca a diferença entre uma acção arbitrária e aquela que é justa e razoável”*. Deste modo, foi efetivamente conquistada uma relação de amizade e respeito mútuo. Assim, é possível estabelecer uma relação entre este facto e a Escala de Empenhamento do Adulto. Segundo Oliveira-Formosinho, esta escala *“pretende analisar as características pessoais e profissionais que definem a capacidade de intervenção da educadora[/professora] no processo de ensino-aprendizagem”* (2001: 91). Com origem no trabalho desenvolvido por Rogers (1983, in Pascal e Bertram, 1998), o autor estabelece uma relação entre a aprendizagem das crianças/alunos e os comportamentos dos profissionais de educação. Por sua vez, Laevers (1994, in Idem, ibidem: 101), baseando-se no trabalho de Rogers, criou uma grelha de observação constituída por três categorias – Sensibilidade; Estimulação e Autonomia – dentro das quais estão inseridos diferentes padrões de comportamento. Assim, no aspeto referido anteriormente, considera-se que a intervenção pedagógica se desenrolou numa perspetiva da categoria da Sensibilidade, uma vez que foi sendo criada uma relação empática com as crianças/alunos, pautada pelo encorajamento, valorização das boas atitudes, e fomentando, acima de tudo, uma relação de amizade e confiança (cf. anexos 3.7. – Registo de Portfolio de registos das crianças 8 e 14.1. – Registos de Incidente Crítico 5 e 6). Por sua vez, ao nível da categoria de Estimulação, no contexto de Educação Pré-escolar, a intervenção foi sendo baseada numa atitude de motivação das crianças para as atividades, estimulando ainda o diálogo e o pensamento predominantemente em momentos de brincadeira livre em que a

criança está mais recetiva a uma intervenção neste sentido (cf. anexo 3.1. – Registo de Incidente Crítico 11 e 12). Em contrapartida, no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, a motivação dos alunos passava pela criação de estratégias que despertassem o interesse para a aula, como foi o caso dos Desafios Matemáticos implementados na sala de aula em que cada pontuação era associada todas as semanas a uma frase cómica diferente, o jogo lúdico de consolidação do conteúdo programático de Língua Portuguesa – Sujeito e Predicado e os frisos cronológicos das Dinastias de Portugal explorados no período de estágio (cf. anexo 14.6. c)). Relativamente à categoria da Autonomia, no decorrer da prática educativa em contexto de Educação Pré-escolar, as crianças foram sempre incitadas à formulação de questões e de formas de encontrar as respostas às mesmas, além de que, em momentos de conflito eram encorajadas à resolução do problema (cf. anexo 3.7. – Registo de Portfolio de registos das crianças 9). No contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, o trabalho sobre a autonomia não se revelou tão exigente como esperado, uma vez que este aspeto já se encontrava desenvolvido a um alto nível, como comprova o Registo de Momento 2 (cf. anexo 14.2.).

Deste modo, e de acordo com o referido por Pascal e Bertram (1998), é fundamental ter bem assente a perspetiva de que a intervenção/empenhamento do profissional de educação está diretamente ligada à aprendizagem/envolvimento das crianças, exercendo assim uma influência mútua. Acima de tudo, esta Escala de Empenhamento proporciona a verificação da *“qualidade das interações de um adulto com uma criança”*, compreendendo que *“o estilo de interações entre o educador e a criança é um factor crítico para a eficácia da experiência de aprendizagem”* (Pascal e Bertram, 2000 in Craveiro, 2007:32).

2.4. Reflexão e Avaliação

Ao longo de ambos os estágios profissionalizantes, a prática reflexiva sobre a intervenção foi uma constante. Efetivamente, Marques, et al. (2007: 131), após refletir sobre as teorias de Dewey e Schön afirmam *“que se as práticas reflexivas dos professores tiverem uma intencionalidade, as suas implicações na construção do conhecimento e identidade profissional serão muito mais eficazes.”*

Efetivamente, ao longo da prática desenvolvida, foi sendo moldado o conceito de profissional reflexivo, em que a reflexão, segundo Marques et al. (2007: 130), *“consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança.”*

2.4.1. Educação Pré-escolar

Quanto à Reflexão no contexto de Educação Pré-escolar, todas as semanas, a par da planificação semanal, era igualmente realizada uma Avaliação Semanal (cf. anexo 2), a qual mais do que a mera descrição do concretizado, constituía um ato reflexivo da prática educativa no que respeita às atividades realizadas e respetivas estratégias utilizadas, sempre com a finalidade de melhoria da prática profissional, refletindo ainda sobre algumas evidências de aprendizagens.

Para além desta reflexão semanal, dando forma ao conceito de profissional reflexivo, foram elaboradas inúmeras reflexões acompanhadas de registos e respetiva análise que proporcionaram o aperfeiçoamento da prática educativa, como foi o caso das reflexões sobre a rotina educativa semanal/diária (cf. anexo 3.6.) que permitiram a melhoria da organização da mesma.

Foi ainda elaborada uma Rede Curricular (cf. anexo 5) de todo o trabalho desenvolvido em tempo de estágio profissionalizante, acompanhada da respetiva análise e reflexão (cf. anexo 6). De facto, a primeira reflexão realizada, entre várias conclusões, proporcionou o alerta para as áreas de conteúdo menos trabalhadas, nomeadamente as Tecnologias de Informação e Comunicação, a Expressão Musical e Dramática. Neste sentido, foi possível otimizar a prática educativa em direção à exploração destas áreas. Assim, para a área das Tecnologias de Informação e Comunicação procurou-se que as crianças explorassem instrumentos tecnológicos, como a máquina fotográfica. Para dinamização da Expressão Musical foram criados instrumentos musicais para exploração melódica. Relativamente à Expressão Dramática, foi introduzido o Jogo da mímica e esta expressão foi principalmente trabalhada na actividade de dinamização teatral de uma história, a qual foi criada e dramatizada com recurso a fantoches pelo grupo de crianças (cf. anexo 3.8. g); h); e), respetivamente).

Relativamente ao ato de avaliar, numa perspetiva de avaliação da intervenção educativa, as reflexões anteriormente referidas revelaram-se fulcrais para a melhoria da prática profissional, assumindo um carácter de autoavaliação com a principal finalidade de otimização do processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, as igualmente referidas Avaliações Semanais proporcionaram a reestruturação das técnicas e estratégias aplicadas ou a simples confirmação do sucesso das mesmas, como foi o caso da realizada na semana de 4 a 8 de Abril (cf. anexo 2.1.), em que a estratégia de introdução da tabela de registo das áreas se revelou positiva, tendo ainda surgido um momento que incitou a uma reflexão mais aprofundada ao nível da organização do espaço e materiais no que respeita à importância e potencialidades do espaço exterior (cf. anexo 4.1.).

2.4.2. 1º Ciclo do Ensino Básico

Neste contexto de estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico a Reflexão e a Avaliação revelaram-se indissociáveis. Efetivamente, em momentos de reflexão, o ato de avaliar está intimamente implicado em tal processo, uma vez que o refletir tem como finalidade otimizar a ação. Neste sentido, foram sendo realizadas algumas reflexões pedagógicas que geravam a consciencialização de que existe sempre algo a melhorar para que a prática pedagógica se torne o mais eficaz possível (cf. anexo 15). Para além destas reflexões, foram também realizados registos de avaliação dos alunos que, automaticamente contribuíam para a autoavaliação da ação educativa desempenhada, refletindo, por exemplo, sobre o sucesso ou insucesso das estratégias utilizadas e dos materiais construídos. Um exemplo desta situação é o registo efetuado das pontuações dos Desafios Matemáticos (cf. anexo 14.4. d)), nomeadamente a breve análise efetuada no final dos registos da primeira e segunda semanas que proporcionou uma melhoria do recurso para realizações seguintes.

É ainda de relevância acrescentar o preenchimento da Grelha de Observação de Aula, efetuado numa perspetiva de autoavaliação, mas também de heteroavaliação por parte da colega de estágio, e da Grelha de Acompanhamento da Prática Profissional, igualmente preenchida como instrumento de autoavaliação e de heteroavaliação por parte, não só da colega de estágio, mas também da professora cooperante (cf. anexo 16 e 17). Definitivamente, estes constituíram recursos fulcrais para a evolução enquanto futura profissional em educação, permitindo o conhecimento de perspetivas intra e interpessoais.

3. Avaliação das Aprendizagens

3.1. Educação Pré-escolar

Os tipos de avaliação fundamentalmente aplicadas no contexto educativo do estágio profissionalizante em Educação Pré-escolar foram a Avaliação Formativa para o desenvolvimento, tendo ainda sido potenciada a Autoavaliação por parte das crianças numa ótica de reflexão. Efetivamente, segundo Oliveira-Formosinho (2002: 144), *“o processo de ensino requer agora que a criança atribua significados, construa conhecimentos, desenvolva competências e valores, tendo a cultura como ponto de referência. Consequentemente, a avaliação deve acompanhar esse processo construtivo.”*

Relativamente à Avaliação Formativa, efetivamente esta é uma modalidade avaliativa que acompanha permanentemente o processo de ensino-aprendizagem, atribuindo assim qualidade às aprendizagens. A essência desta modalidade está nas

vantagens trazidas quer para o educador, quer para a criança, uma vez que proporciona ao educador a possibilidade de identificar dificuldades de aprendizagem das crianças e adaptar as metodologias e estratégias de ensino utilizadas, tendo em vista a otimização do processo de ensino-aprendizagem para que as crianças tenham uma melhor assimilação dos conhecimentos. Porém, este tipo de avaliação permanente não tem implícita a informalidade e aplicação momentânea, efetivamente a sua planificação, numa perspectiva de averiguação de resultados previamente definidos, proporcionará momentos de avaliação formativa organizada, recolhendo-se informações com regularidade acerca do processo de aprendizagem. Efetivamente, este facto verifica-se, por exemplo, na elaboração e preenchimento das Listas de Verificação de Avaliação de Competências e das Grelhas de Observação, em que os aspetos a registar são previamente definidos de forma a orientar a observação. Mas também no Portfolio de registos das crianças do grupo, em que são colocadas evidências de aprendizagens das crianças, mas também evidências seguidas de propostas de intervenção para a otimização das aprendizagens (cf. anexo 3.7.).

No que respeita à Autoavaliação, segundo Costa (2009), apresenta-se como um fator indispensável ao desenvolvimento da autonomia da criança, uma vez que constitui um procedimento que proporciona a participação da criança na sua própria aprendizagem, favorecendo assim o espírito de responsabilidade e a sua autoestima. Neste sentido, o caso dos Registos de Portfolio constituem uma evidência da aplicação desta modalidade de avaliação, sendo que a criança seleciona e comenta os registos das suas aprendizagens (cf. anexo 3.7., principalmente o Registo de Portfolio de registos das crianças 3).

Acima de tudo, afirma-se a prática da Avaliação Alternativa Ecológica referida por Oliveira-Formosinho (2002: 152) *“como um processo que acompanha processos.”*

A base da avaliação das aprendizagens, como referido anteriormente, foi a observação planeada de situações e comportamentos das crianças, mas também a não planeada. É ainda de referir a necessidade de direcionar a observação da criança como indivíduo pertencente a vários contextos em que interage e não como um ser solitário.

Efetivamente, é fundamental que o adulto esteja constantemente alerta para qualquer evidência de desenvolvimento ou dificuldade que possa surgir. O educador deve ser capaz de assumir a função de “radar”, numa perspectiva de captação de toda a informação relevante do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, até porque mesmo o ato de brincar constitui *“uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentais – sociais, intelectuais, criativas e físicas.”* (Smith, 2006: 26).

Para que o ato de observação planeada fosse o mais fiel possível ao real, foi efetuada a elaboração de grelhas e listas de registo onde estavam patentes na forma de

competências todas as metas definidas para determinada actividade alvo de observação avaliativa. Por sua vez, nas situações inesperadas de evidências de desenvolvimento de aprendizagens o registo mais frequentemente utilizado era o registo descritivo acompanhado de um registo fotográfico. Mas o essencial é que toda a informação relevante seja registada para uma posterior análise avaliativa do crescimento e desenvolvimento das crianças a título individual, mas também coletivo.

Uma estratégia aplicada nos referidos momentos de observação avaliativa planeada ou momentânea foi definitivamente a estimulação da criança no momento de espontânea mostragem de saberes. Assim, com a finalidade de aprofundamento do nível de compreensão da criança de determinado conhecimento, em jeito de conversa informal e enraizado na brincadeira lúdica que a criança possa estar a realizar, são procuradas evidências de desenvolvimentos da criança, é apoiado o seu processo de aprendizagem e curiosidade, refletindo ainda sobre em que direção se deve intervir para uma otimização das aprendizagens das crianças (Hohmann e Weikart, 2009: 88).

Para que a avaliação seja o mais fidedigna possível, o registo de situações deve ser uma constante. Efetivamente, ao longo de todo o estágio profissionalizante foram sendo elaboradas inúmeras formas de registo das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, nomeadamente na forma de Registos de Incidente Crítico, Listas de Verificação de Avaliação de Competências, Grelhas de Observação e ainda construção de um Portfolio de registos das crianças do grupo. Contudo, é de referir que a base de toda a avaliação efetuada foi, sobretudo, a observação das crianças como individuais, mas também inseridas num grupo, indo ao encontro do referido por Parente (2002).

Relativamente aos Registos de Incidente Crítico – *“breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado”* (Parente, 2002: 181) – as situações ou comportamentos que necessitavam ser registados eram imediatamente transcritos de forma a evitar deturpações do acontecimento. Efetivamente estes registos constituíam grandes evidências das aprendizagens e desenvolvimento das crianças (cf. anexo 3.1.).

Quanto às Listas de Verificação de Avaliação de Competências – *“listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica.”* que o observador *“assinala a presença ou ausência de cada comportamento”* (Idem, ibidem: 187) – estas foram elaboradas e preenchidas de acordo com os objetivos de aprendizagem definidos para determinada actividade (cf. anexo 3.2.). Numa mesma ótica foram elaboradas e preenchidas Grelhas de Observação, nomeadamente no momento de dinamização de uma Sessão de Expressão Motora (cf. anexo 3.3.).

No que respeita à construção de um Portfolio de registos das crianças do grupo, por norma este é construído numa perspetiva de cada criança e não do grupo Shores e

Grace (2001). Contudo, devido ao facto da iniciação do estágio profissionalizante não se ter realizado com o iniciar do ano letivo, afigurou-se difícil o seguimento de uma só criança. Neste sentido, foi criado um Portfolio de registos das crianças do grupo onde se incluíram registos de evidências de aprendizagens de todas as crianças, tendo sido seleccionados não só pelo adulto, mas também pela criança, tomando assim consciência do seu desenvolvimento. Porém, mesmo os registos das seleções do adulto em comentários pela criança protagonista da situação para que a mesma tomasse conhecimento das evidências valorizadas pelo adulto. Em anexo é possível consultar alguns exemplos de registos de Portfolio efetuados que comprovam o referido (cf. anexo 3.1.).

3.2. 1º Ciclo do Ensino Básico

Como referido no enquadramento teórico do presente relatório final, é fundamental compreender o sistema de avaliação utilizado, apresentando o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro no artigo 13 a existência de três grandes modalidades de avaliação, nomeadamente: Avaliação Diagnóstica, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa. Efetivamente, todas estas modalidades foram aplicadas no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, embora com níveis de utilização distintos.

Relativamente à modalidade de Avaliação Diagnóstica, esta foi realizada, principalmente, numa fase inicial do percurso de estágio neste contexto, para compreensão da realidade educativa da turma e de cada aluno. Neste sentido, numa fase inicial, mas também ao longo do tempo, foram utilizados como recursos fundamentais os registos de observação das aprendizagens, que permitiram perceber os níveis de conhecimento alcançados nas várias áreas disciplinares, possibilitando, assim, um direcionar da prática pedagógica para as áreas menos desenvolvidas ou com menor consolidação (cf. anexo 14.1. - Registo de Incidente Crítico 2).

No que respeita a uma Avaliação Formativa, de acordo com o referido no Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro, ponto 19, esta foi, efetivamente, a modalidade mais utilizada, privilegiando-se aqui uma avaliação pela observação e pelo registo e análise de resultados mais formais, mas não definitivos, devendo estes ser caracterizados por uma estruturação organizada para um correto registo da observação. Efetivamente, foi privilegiada uma avaliação mais informal, estando de encontro ao defendido por Genishi (1992 in Parente, 2002), de que a avaliação não se resume a avaliações formais como os testes, sendo de maior relevância as estratégias informais dos professores observarem e registarem o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos. Neste sentido, dos instrumentos utilizados para documentação das aprendizagens, destacam-se os Registos de Avaliação de Indicadores, como foi o caso

da avaliação da Leitura e, na área da Matemática, a avaliação do conteúdo das Medidas de Massa (cf. anexos 14.4. a) e f) 1); as Grelhas de Observação da Motricidade Fina, direcionadas para as atividades de Educação e Expressão Plástica, monitorizando o desenvolvimento dos alunos numa área disciplinar em défice, sendo exemplo deste recurso dois registos de diferentes aulas presentes no anexo 14.4. f) 2; ainda no domínio da área disciplinar de Educação e Expressão Plástica, foram sendo realizados Registos do decorrer da Atividade que constituíram um instrumento de avaliação geral da turma na aula (cf. anexo 14.4. g)); no âmbito da implementação dos Desafios Matemáticos, foi sempre realizado um registo de todos os resultados obtidos com a respetiva análise (cf. anexo 14.4. d)), tendo este proporcionado a documentação das aprendizagens e a avaliação da eficácia dos recursos, estando aqui presente a ideia patente no ponto 20 do Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro e assinalada no enquadramento teórico.

Na perspetiva de uma Avaliação Sumativa Interna, partindo da definição apresentada no Despacho Normativo n.º 1/2005, ponto 24, conclui-se que esta modalidade se efetivou ao longo do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que, em algumas aulas, foram utilizadas Fichas de Consolidação dos conteúdos lecionados (cf. anexo 13). Contudo, e voltando à ideia de Genishi (1992 in Parente, 2002), o facto é que, mesmo em situações de avaliação mais formal, pautadas pelo formato de uma Avaliação Sumativa, estas foram sempre acompanhadas de um registo e análise dos resultados obtidos, como foi o caso das Fichas de Consolidação que foram alvo de um registo e análise reflexiva (cf. anexo 14.4. b)). No seguimento desta modalidade de avaliação destacam-se as constantes Provas de Aferição modelo realizadas com uma regularidade institucionalmente definida e que marcam esta veia formal da avaliação, constituindo a preparação para as Provas Nacionais de Aferição referidas no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

Deixando, agora as modalidades de avaliação e passando aos seus formatos, destaca-se a Autoavaliação como devendo ser uma constante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é fundamental que alunos tomem consciência do seu desenvolvimento e se responsabilizem pelo mesmo. Neste sentido, foi sendo promovida esta reflexão sobre o desempenho, nomeadamente em pequenos apontamentos de autoavaliação nas Fichas de Consolidação (cf. anexo 13), sendo estes alvo de um registo e análise cuidados (cf. anexo 14.4. e)), e ainda no preenchimento de uma tabela de autoavaliação da comunicação e comportamento depois da aula dos Desafios Matemáticos (cf. anexo 14.4. c)). Sem sombra de dúvida que todos os momentos de autoavaliação dos alunos permitiram uma consciencialização do seu desempenho educativo e da necessidade ou não de o melhorar.

V. Reflexão sobre a Construção da Profissionalização

1. Crescimento em direção ao alcance das metas definidas

Para a compreensão do crescimento profissional verificado é fundamental a análise das competências definidas para os Estágios Profissionalizantes (cf. anexo 20), tendo em consideração a prática educativa profissional exercida nos dois contextos de estágio profissionalizante, com a finalidade de um sucesso profissional.

Relativamente à primeira competência, o seu desenvolvimento manifesta-se na atuação educativa de acordo com os ideários e valores de cada instituição. Neste sentido, ao longo dos estágios foi procurada a implementação de uma aprendizagem ativa e autónoma por parte das crianças/alunos, como preconizado nos Projetos Educativos das instituições, dialogando em grande grupo para a tomada de decisões, igualmente decidindo qual o passo seguinte em determinado momento e qual a distribuição de tarefas e partilhando ideias e conhecimentos. A busca de que as aprendizagens fossem significativas e que a sua compreensão fosse de acordo com os tempos de cada criança/aluno foi igualmente uma constante.

Quanto à segunda competência, o seu desenvolvimento está patente na intervenção educativa numa perspetiva de gestão do ambiente educativo e do currículo. Assim, no contexto de Educação Pré-escolar, foi realizada uma análise reflexiva do ambiente e dos interesses revelados pelas crianças no período de tempo de registo da frequência das crianças nas áreas, com a finalidade de uma possível intervenção, como por exemplo, ao nível da dimensão curricular de Organização do Espaço e Materiais. Neste sentido, para além da contribuição com materiais foi dinamizada uma das áreas da sala – a Área da Biblioteca (cf. anexo 1.4.) que, após uma autoavaliação e o conhecimento da perspetiva externa da educadora cooperante por meio de uma entrevista (cf. anexo 7), se revelou de sucesso aos níveis da funcionalidade; da atratividade, tendo a área ficado com um ar mais apelativo à interação; da aceitação pelas crianças, fator este, de acordo com a educadora cooperante, em muito influenciado pela discussão das mudanças em grande grupo com as crianças e pelo interesse das atividades desenvolvidas no âmbito da dinamização. Foi ainda realizada a dinamização da Área dos Jogos, tendo sido introduzidos jogos, como foi o caso do Jogo da Família (cf. anexo 3.8. f)). Por sua vez, no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, foi sendo tida como grande preocupação a gestão do currículo, adaptando os planos de aula às características específicas dos alunos, procurando a tão pretendida Diferenciação Pedagógica (cf. anexo 12.1. e 12.2.). Foi também procurada a diversificação dos recursos materiais a utilizar na implementação dos planos de aula, tendo como ponto de partida o seu completamento com a colaboração dos alunos (cf. anexo 14.2. - Registo de Momento 5), criando, ainda, uma atmosfera de aprendizagem em que, a qualquer momento, os

alunos pudessem relembrar os conteúdos lecionados (cf. anexo 14.2. - Registo de Incidente Crítico 7). Acima de tudo, esta postura tem como finalidade assegurar o sucesso dos alunos e que estes assimilem mais facilmente os conteúdos programáticos.

No que respeita à terceira competência, o seu progresso diz respeito a uma intervenção na base do respeito pelo princípio de Aprendizagem Ativa e Participada da criança/aluno. Neste sentido, a criança/aluno foi encarada como um agente autoconstrutor do seu próprio saber, tendo sido proporcionadas diversas situações de comunicação para acerto de caminhos a seguir e partilha de ideias e conhecimentos. No contexto de Educação Pré-escolar, estas realizaram-se em grande grupo, como foi o caso das reuniões de iniciação aos núcleos temáticos do Projeto, patentes nas Planificações Semanais (cf. anexo 1.1. b)), constituindo uma evidência da participação efetiva das crianças em todo o processo de aprendizagem. Para que se concretizasse a compreensão e assimilação dos conhecimentos implicados nas atividades, procurou-se sempre que a relação das atividades com o tema fosse notória, como foi o caso da exploração do núcleo temático – a Família. De facto, esta foi uma competência desenvolvida sem especial dificuldade. De acordo com a educadora cooperante este aspeto da participação ativa da criança na construção das aprendizagens foi uma preocupação constante, referindo que “Tenta sempre que eles façam as coisas por eles próprios” e “fala com eles sobre o que vão fazer e deixa que eles decidam o que fazer” (cf. anexo 7). Por sua vez, no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, as comunicações serviam, principalmente, para discussão de possibilidades de resposta e para a gestão de situações problemáticas, dando assim espaço a uma liberdade de pensamento e raciocínio. Contudo, neste contexto educativo destacam-se as estratégias de lecionação dos conteúdos programáticos, privilegiando uma diversidade de recursos didáticos (cf. anexo 14.6. c)) e de organização do grupo (cf. anexo 14.2. - Registo de Momento 1) que proporcionassem um ensino motivador e desafiante.

Relativamente à quarta competência, esta manifesta-se na elaboração de uma planificação intencional, flexível e refletida e, no contexto de Educação Pré-escolar, em parceria com o grupo de crianças. Efetivamente, em ambos os contextos educativos, todas as semanas eram elaboradas planificações das atividades e aulas a implementar sempre com uma intencionalidade implícita baseada nos registos de observação dos interesses e necessidades das crianças/alunos e nos conteúdos programáticos definidos, mas sempre de carácter flexível. De facto, ao longo do estágio profissionalizante a flexibilização das planificações foi um aspeto progressivamente melhorado. Igualmente, todas as semanas o ato de avaliar era uma constante reflexiva da prática educativa profissionalizante a par de largas reflexões sobre aspetos de relevância do decorrer da prática.

Quanto à quinta competência, revela-se essencial o enfoque do desenvolvimento desta competência ao nível do incentivo à participação da família na atividade escolar e da colaboração em iniciativas da instituição. Assim, no contexto de Educação Pré-escolar, houve uma constante e progressiva procura da participação das famílias no clima de projeto vivido pelas crianças, como por exemplo, na criação de objetos, recolha de materiais e realização de pesquisas. Por sua vez, no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, o piquenique com os pais no espaço de ar livre do colégio constituiu o momento de maior contacto com a realidade familiar dos alunos, dotado de informalidade. No que respeita a parcerias com a equipa pedagógica, no contexto de Educação Pré-escolar é de destacar, a título de exemplo, a dinamização do Dia da Amizade e do Carnaval (cf. anexo 3.8. a) e b)). No contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, a este nível de intervenção destaca-se a colaboração efetiva na organização e concretização da festa de Natal e na realização de um teatro de despedida do grupo de estagiários (cf. anexo 14.6. a) e b)).

Relativamente à sexta competência, definida como um aspeto a desenvolver, é importante referir que foi constantemente registado por escrito e fotograficamente o desenrolar dos dias, as atividades e aulas realizadas e aspetos relevantes relacionados com as mesmas, momentos de relevância ao nível de uma criança/aluno em específico ou do grupo/turma e evidências da conquista de aprendizagens e desenvolvimento. A par de todo o registo relativo às crianças foram também efetuados registos reflexivos da prática profissional, nomeadamente, nas constantes Avaliações Semanais no contexto de Educação Pré-escolar e nas reflexões de aprofundamento de alguns aspetos igualmente da prática e de características pessoais que exerceram uma grande influência na ação.

No que respeita à sétima competência, afirma-se como necessária uma reflexão sobre as suas semelhanças e diferenças ao nível de uma intervenção educativa adequada. Neste sentido, as diferenças são notórias, nomeadamente ao nível da postura educacional, devendo o professor assumir uma postura de responsabilidade pelo sucesso escolar de todas as crianças, tendo ou não frequentado a Educação Pré-escolar, uma vez que o 1º Ciclo do Ensino Básico constitui o primeiro momento escolar obrigatório. Contudo, a nível curricular, ambos os contextos têm em comum a necessidade de uma gestão flexível, adaptando o currículo às necessidades das crianças/alunos e do grupo/turma, independentemente do grau de especificação curricular prestada pelo Ministério da Educação.

Por último, a oitava competência exige a referência à anunciada necessidade de articulação entre ciclos de ensino e, conseqüentemente, ao atual conceito de Profissional Misto. Assim, já em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo demonstrou uma preocupação pela *“unidade global do ensino básico”*, embora não incluindo a Educação

Pré-escolar como um destes ciclos. Contudo, tem-se vindo a assistir a uma progressiva preocupação com o ensino básico, mas também a um maior investimento na educação Pré-escolar. É neste sentido que surge o conceito de *transição* e conseqüente articulação entre os níveis de ensino, atualizado e otimizado com o Perfil de Profissional Misto, o qual dá forma à ideia de Alarcão (2008) de que a base para um desenvolvimento gradual, harmonioso, integrado das competências passa pela coerência e sequencialidade educativa.

2. Refletindo sobre as vivências

É chegado o momento de refletir sobre a prática vivenciada, referindo constrangimentos sentidos e respetivo caminho para o alcance do sucesso e os insucessos obtidos durante toda esta fase profissional, mas sempre encarando os factos com a capacidade de os ver como alteráveis em função das metas autodefinidas para o alcance da efêmera satisfação profissional.

2.1. Educação Pré-escolar

Um dos principais obstáculos impostos no dia-a-dia relaciona-se com a rotina das atividades extracurriculares e a conseqüente redução do número de crianças em sala. Esta situação dificultou em larga escala a concretização de atividades. Neste sentido, a solução encontrada para esta situação foi a estruturação das atividades semanais de acordo com este aspeto, sendo o momento de planificação fundamental para que, acima de tudo, fosse assegurado o superior interesse da criança e respeitada a igualdade de oportunidades, tal como referido por Mialaret (1976: 69) *“A educação Pré-escolar deve ser uma educação ao serviço de uma autêntica democratização, onde cada indivíduo deve ter as mesmas hipóteses de ser bem sucedido.”*

Embora um grande número de crianças integre pelo menos uma actividade extracurricular que implique exercício físico (natação, ballet e ginástica), existiam crianças que, por variadas razões, não tinham acesso a estas atividades. Porém, na sequência da realização das atividades extracurriculares durante o tempo letivo, a concretização de sessões de expressão motora não constituía um momento da rotina semanal, contrariando assim um dos objetivos gerais pedagógicos da educação Pré-escolar definidos pelo Ministério da Educação (1997b: 15) de *“Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.”* Neste sentido, tentando não interferir em demasia na rotina, não da sala, mas da instituição, e uma vez que era algo de que havia a pretensão de uma experimentação com o objetivo de uma autoavaliação da postura e atitude tomada neste momento, foi então realizada uma

Sessão de Expressão Motora (cf. anexo 3.3.). Inicialmente, o objetivo seria a realização pelo menos uma Sessão de Expressão Motora por mês, contudo, foram colocados entraves pela educadora cooperante, alegando a demasiada interferência na rotina da sala e da instituição, uma vez que era implicada a ocupação de uma outra sala preparada para a actividade extracurricular de Ballet. Apesar de reduzida exploração, efetivamente, esta experiência revelou-se recheada de mais-valias, uma vez que proporcionou a consciencialização das necessidades implicadas na aplicação de situações como esta, nomeadamente o valor imensurável do planeamento, não só do desenrolar da sessão, mas também de como avaliar as crianças e o próprio plano.

Outra dificuldade sentida, numa fase mais inicial desta etapa de formação profissional, foi a capacidade de controlo do grupo de crianças, porque embora se tenha imediatamente iniciado a construção de uma relação de empatia com todo o grupo, por vezes as crianças testavam os limites da confiança. Manifestou-se, então, a procura de um modo de contornar a situação assumindo uma postura de empatia, baseada na afetividade, mas criando uma aliança deste fator com a firmeza nas situações de conflito e descontrolo. De facto esta postura revelou-se positiva, tendo adquirido o carácter de grande sucesso, uma vez que resultou numa relação de amizade e respeito mútuo.

2.2. 1º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo do estágio profissionalizante em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, foram sentidas algumas dificuldades que foram ultrapassadas quase na totalidade. Numa fase inicial, verificou-se dificuldade na construção dos planos de aula, nomeadamente na definição de competências e na estruturação da avaliação. Contudo, tal dificuldade foi sendo ultrapassada, tendo-se revelado fundamentais as correções do supervisor pedagógico e da professora cooperante, alcançando, assim, um aperfeiçoamento da prática pedagógica. Revelou-se também preponderante para este crescimento o seminário relativo à estruturação de planificações, sendo apresentadas estratégias de otimização dos planos de aula a construir. Assim, a estruturação dos planos de aula sofreu grandes melhorias, proporcionando uma maior segurança nos momentos de implementação.

Ainda numa fase inicial deste processo de formação, o facto da turma se encontrar a um nível de conhecimento extremamente avançado constituiu um fator de maior exigência ao nível do planeamento das aulas. Neste sentido, foi procurada uma vertente lúdica nos momentos de leção dos conteúdos programáticos, utilizando recursos materiais e estratégias diversificadas.

Como constrangimentos, a exigência institucional de realização de provas de aferição modelo, duas vezes por semana, e as atividades extracurriculares patentes na

rotina da turma dificultaram a gestão do tempo de prática pedagógica. Contudo, com o apoio da professora cooperante, a gestão do tempo foi uma constante nos primeiros momentos de reunião, derrubando, assim, estes obstáculos.

Apesar de terem sido ultrapassadas na totalidade algumas dificuldades e constrangimentos, um aspeto que constitui um dos principais alvos de aperfeiçoamento é relativo à gestão de situações imprevistas e de necessária resolução de conflitos. Efetivamente, a versatilidade e flexibilidade ao inesperado deverá ser otimizada.

Procedendo a uma reflexão sobre as características pessoais e o seu reflexo na prática educativa do presente estágio profissionalizante, efetivamente, a área profissional da educação implica uma riqueza de interações sociais, pelo que põe à prova competências sociais e de comunicação. Concretamente, na relação estabelecida com as crianças, como referido, foi estabelecida uma relação de empatia e de confiança, constituindo a base da presente prática profissional. A ponte com a comunidade é também uma constante que necessita de ser construída, tendo para tal de existir uma relação de parceria baseada na confiança que implica também um grande sentido de comunicação. Neste sentido, foi sentida uma grande evolução a este nível, estando as dificuldades sentidas numa fase inicial do estágio em contexto de Educação Pré-escolar colmatadas no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.

3. Novas metas em direção ao pleno sucesso profissional

Apesar de terem sido definidas competências a desenvolver ao longo de todo o estágio profissionalizante, surgem novas metas a atingir para combate às dificuldades e contratempos surgidos. Assim, enquanto pessoa e futuro profissional de educação, no contexto de Educação Pré-escolar, é sentida a necessidade de ultrapassagem da dificuldade sentida na criação e integração de atividades momentâneas onde deve preponderar uma atitude de dinamismo na intervenção. Relativamente ao contacto com as famílias, efetivamente este é um aspeto a explorar, assumindo aqui o compromisso de uma maior interação com as mesmas. No contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, um dos aspetos que constitui o principal alvo de aperfeiçoamento reside na gestão de situações imprevistas e de necessária resolução de conflitos, esperando, contudo, conseguir colmatar tal fragilidade com a experiência futura.

Acima de tudo considera-se que a intervenção educativa em ambos os contextos proporcionou o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, com consciência de que esta aprendizagem será uma constante ao longo do futuro profissional.

VI. Considerações Finais

Após uma análise intensiva e refletida de toda a prática educativa do presente estágio profissionalizante, é chegado o momento de uma reflexão final, abordando as questões: Como educo?; Que objetivos educacionais, métodos e estratégias são privilegiados no ato de educar?; O que aprendi?; O que se segue em experiências futuras?.

De facto, ao longo da presente experiência educacional foi cada vez mais preponderante a definição de uma postura como profissional de educação, delineando os agentes preponderantes para o progressivo sucesso profissional. Neste sentido, afirmou-se uma intencionalidade educativa baseada, sobretudo, na transmissão de valores sociais, no desenvolvimento nas crianças de uma prática reflexiva sobre as conquistas e dificuldades, caminhando assim para a grande etapa da metacognição. Mas, principalmente, educar com o ideário da aprendizagem e participação ativa das crianças/alunos na autoconstrução dos conhecimentos, procurando a plena compreensão e assimilação das aprendizagens, porque efetivamente o poder para aprender reside na criança/aluno, tendo o adulto *“uma função principalmente auxiliar, lateral, mediadora (...), levando um pouco mais longe a imagem do aluno “construtor”*” (Cabanas, 1995: 287). Contudo, é de salientar a influência de uma prática de observador constante e atento, considerando, assim, todos os fatores que exercem influência direta ou indireta na criança e no seu desenvolvimento cognitivo, emocional, psicológico e social.

Esta experiência constituiu, sem dúvida, uma etapa de constante aprendizagem em que a postura de profissional aberto à correção se revelou fulcral para que as situações de aprendizagens se tornassem significativas para uma posterior mudança. Acima de tudo, vigorou uma atitude reflexiva, uma vez que *“É através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo.”* (Marques, 2007: 130).

VII. Bibliografia

- Adelantado, P., (2004), *Entendiendo la disgrafía. El ajuste visomotor en la escritura manual*, in *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, Nº 14, Maio, p.39 e 70.
- Alarcão, I., Miguens, M., (2008), *Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, Conselho Nacional de Educação, Lisboa. Disponível em: http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=198&lang=pt.
- Alarcão, I., *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In *Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1, 2001, p. 21-30. - Texto resultante de intervenção no Colóquio sobre "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior", organizado pelo INAFOP, Aveiro, 24 de Novembro de 2000. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alves, M. P., (2004), *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*, Porto: Porto Editora.
- Aroso, S., Fernandes, J., (2009), *Projecto de Investigação – Avaliação em Creche: as concepções dos educadores sobre avaliação*, Porto. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/362>.
- Assembleia da República, (2005), *Constituição da República Portuguesa*, VII revisão constitucional.
- Becker, F., (1993), *Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos*, in *Paixão de Aprender*, nº 5, p. 18-23.
- Becker, F., (2001), *Educação e construção do conhecimento*, Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora.
- Campanudo, M., (2009), *Representações dos Professores sobre as Dificuldades de Aprendizagem Específicas - Leitura, Escrita e Cálculo*, Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa com vista à obtenção do grau de Mestre em Psicologia de Educação e Intervenção Comunitária, Universidade Fernando Pessoa.
- Castro, L. B., Ricardo, M. M. C., (1993), *“Gerir o Trabalho de Projecto – Um manual para professores e formadores”*, Lisboa: Texto Editora, 2ª Edição.
- Correia, L., (1999), *Dificuldades de Aprendizagem – Fragmentos*, Coleção, Educação Especial, Porto: Porto Editora.
- Correia, L., (2004), *Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais*, *Análise Psicológica*, 2 (XXII), p.369-376.

- Costa, M., M., P., S., (2009), *Auto-avaliação das aprendizagens – Representações e práticas de professores de línguas estrangeiras*, Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11432/1/tese.pdf>.
- Craveiro, C., (2007), *Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância. Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança*. Braga: Universidade do Minho – IEC, p.32.
- Cury, A., (2004), *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*, Cascais: Pergaminho.
- Davies, D., (1989), *As Escolas e as Famílias em Portugal – realidade e perspectivas*, Livros Horizonte.
- Dewey, J., (1959), *Como pensamos*, (Vol. I), São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J., (1973), *Vida e Educação*, São Paulo: Edições Afrontamento, 8ª Edição.
- Estrela, M., (1994), *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina*, Portugal: Porto Editora.
- Fernandes, M., (s/d), *Métodos de avaliação pedagógica*, Universidade do Algarve. Disponível em: <http://portaldasnac.no.sapo.pt/mava.pdf>.
- Ferreira, M., H., F., A., *O Envolvimento Parental como um Desafio Fascinante em Educação*, Porto, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial, apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, sob a orientação do Professor Doutor Júlio Emílio Pereira de Sousa. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/415?show=full>.
- Fonseca, V., (2008), *Dificuldades de Aprendizagem*, 4ª edição, Lisboa: Âncora Editora.
- Freire, P., (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra.
- Giusta, A., (1985), *Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas*, in Revista Educação, vol.1, p. 24-31.
- Goleman, D, (2003), *Inteligência Emocional*, Lisboa: Temas e Debates.
- Gomes, M., (2006), *Despacho n.º 50/2005 e a Diferenciação Pedagógica*, *Jornal A Página da Educação*, n.º 152.
- Gonçalves, I. M., (2008), *Avaliação em educação de infância: das concepções às práticas*, Penafiel: Editorial.
- Gouveia, J., (2008), *Intencionalidades formativas e consequências para a avaliação*.
- Hohmann, M., Weikart, D., (2009), *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G., (2000), *Otra perspectiva sobre lo que los niños deben estar aprendiendo*, ERIC Digest. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED438928.pdf>.

- Katz, L., (2006), *Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância* In *Revista Saber e Educar*, nº 11, p. 7-21. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/16>.
- Katz, L., Chard, S., (1997), *A Abordagem do projecto na Educação e Infância*, 1ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Luckesi, C., (1994), *Filosofia da Educação*, São Paulo: Cortez Editora.
- Lüdke, M., André, M., (1986), *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*, Editora Pedagogia e Universitária LTDA, p.25 a 44.
- Maia, M., M., C., (s/d), *Perspectivas e Práticas de Avaliação na Educação Pré-escolar: o público e o particular*. Disponível em: <http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval no Pre Escolar.pdf>.
- Marchesi, A., (2001), *A prática das escolas inclusivas*, in Rodrigues, D., (org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*, Porto: Porto Editora, p.93-108.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., et al., (2007), *O Educador como Prático Reflexivo* In *Cadernos de Estudo*, Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, nº 6, p.129-142. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=1.
- Marques, R., (1985), *Modelos de Ensino para a Escola Básica*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R., (1993), *A escola e os pais - como colaborar?*, Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R., (2001), *Educar com os Pais*, 1ª edição, Lisboa: Editorial Presença.
- Mialaret, G., (1976), *A educação Pré-escolar no mundo*, Lisboa: Moraes editores.
- Ministério da Educação, (1989), Decreto-Lei nº 43/89. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 29 de 3-02-1989, Portugal.
- Ministério da Educação, (1990), Decreto-Lei nº 372/90. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 274 de 27-11-1990, Portugal.
- Ministério da Educação, (1997a), Lei-Quadro nº5/97. *Diário da República*, 1.ª Série - A, de 10-02-1997, Portugal.
- Ministério da Educação, (1997b), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, Lisboa: M.E. – DGIDC.
- Ministério da Educação, (1999), *Despacho 9590/99*. *Diário da República*, 2ª Série, de 14-05-1999, Portugal.
- Ministério da Educação, (2001), *Decreto-Lei nº 241/2001*. *Diário da República*, 1.ª Série - A, n.º 201 de 30-08-2001, Portugal.
- Ministério da Educação, (2001), *Decreto-Lei nº 6/2001*. *Diário da República*, 1.ª Série - A, n.º 15 de 18-01-2001, Portugal.

- Ministério da Educação, (2005), *Despacho Normativo nº 1/2005. Diário da República, 1ª Série - B – nº 3 de 5-01-2005*, Portugal.
 - Ministério da Educação, (2005), *Lei nº 49/2005 – Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 1.ª Série - A, n.º 166 de 30-08-2005*, Portugal.
 - Ministério da Educação, (2007), *Indagações sobre Currículo: Currículo e Avaliação*, Brasília.
 - Ministério da Educação, (2008), *Decreto-Lei nº 75/2008. Diário da República, 1ª Série – nº 79 de 22-04-2008*, Portugal.
 - Ministério da Educação, (2009), *Despacho n.º 2923/2009*, Diário da República, 2ª Série, nº 15, de 22-01-2009, Portugal.
 - Ministério da Educação, (2009), *Metas de Aprendizagem*, Lisboa: DGIDC.
 - Ministério da Educação, (2011), Circular nº 4, *Avaliação na Educação Pré-escolar*, de 11 de Abril de 2011, Portugal: DGIDC.
 - Oliveira, J., H., B., (2002), *Psicologia da Família*, Lisboa: Universidade Aberta.
 - Oliveira-Formosinho, J. (2001). *Associação criança – um contexto de formação em contexto*, Braga: Livraria do Minho.
 - Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*, Porto: Porto Editora, 3ª edição actualizada, p.104-115.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Andrade, F. F., Gambôa, R., (2009), *Aprender em companhia – Podiam chamar-se Lenços de Amor*, Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC. Disponível em: http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/lists/repositrio%20recursos2/_dispform.aspx?id=811&rootfolder=/recursos/lists/repositrio%20recursos2.
- Oliveira-Formosinho, J., (org.) (1996), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto: Porto Editora.
 - Oliveira-Formosinho, J., *A avaliação alternativa na educação de infância* In Oliveira-Formosinho, J., (Org.), (2002), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
 - Ortiz, C. (2007), *O Papel do Professor de Crianças Pequenas*, Pátio Educação Infantil, Nº 13, p. 10-13.
 - Pacheco, J. A., (1996) *Currículo: teoria e praxis*, Colecção Ciências da Educação, Porto Editora.
 - Pacheco, J., (2002), *Critérios de avaliação na escola*, Universidade Aberta, In *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*, Lisboa: ME - GEDEPE.
 - Pacheco, J., Eggertsdóttir, R. e Marinósson, G., (2007), *Caminhos para a inclusão – um guia de aprimoramento para a equipe escolar*, Porto Alegre: Artmed.

- Paraskeva, J. M., *O Currículo como Reconstrução Contínua da Experiência* In Kilpatrick, W., (2006), *O método de Projecto*. Viseu: Pretexto.
- Parente, C., (2002), *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, in Oliveira-Formosinho, J., (org.), (2002), *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*, p. 166-217, Porto: Porto Editora.
- Parente, C., (2004), *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*, Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Braga: Universidade do Minho – Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf.
- Pascal, C., Bertram, A., et al., (1998), *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar: Um programa de Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Pereira, A., (2003), *As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde*, Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, nº 19, setembro/outubro, p. 1527-1534.
- Perrenoud, P., (1997), *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*, in EDUCERE – Revista da Educação, vol. 2, n.º 1, Janeiro/Junho, 2001, Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (2000), *Educação de bebés em creche - Perspectivas de formação teóricas e práticas*, in *Infância e educação: Investigação e Prática*, Porto: Porto Editora.
- Post, J., Hohmann, M., (2003), *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeira Aprendizagens*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª Edição.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V., (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva, 2ª edição.
- Ribeiro, A. e Baptista, A., (2006), *Dislexia: Compreensão, Avaliação e Estratégias Educativas*, Coimbra: Editora Quarteto.
- Rodrigues, D., (2006), *Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva*, in Rodrigues, D., (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?*, Lisboa: FMH. Edições.
- Roldão, M. C., (2004), *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*, 2.º edição, Lisboa: Editorial Presenças.
- Roldão, M., (1999), *Currículo e Gestão Curricular. O Papel das Escolas e dos Professores*, in Mendes, M., (Ed.), *Fórum. Escola, Diversidade e Currículo*, Lisboa: Ministério da Educação, p.45-55.
- Roldão, M., (2003), *Diferenciação Curricular e Inclusão* in Rodrigues, D., (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão da Educação à Sociedade*, Porto: Porto Editora.
- Santos, A., Silva, B., (2007), *A Importância dos Portfólios para o Desenvolvimento Vocacional na Infância*, Cadernos de Estudo, Porto: Escola Superior de Educação de

Paula Frassinetti, nº 6, p. 71-85. Disponível em:http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/119/Cad_6Portefolios.pdf?sequence=1.

- Shores, E. & Grace, C, (2001), *Manual de Portfólio: um Guia Passo a Passo para Professores*, Porto Alegre: Editora Artmed.
- Site oficial do Modelo Curricular de High-Scope em Portugal: <http://www.highscope-portugal.com>.
- Smith, P. K., (2006), *O Brincar e os usos do brincar*, in Moyles, J. R., et al, (2006), “A Excelência do Brincar”, Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sousa, M., (2008), *Práticas de Avaliação Alternativa em Educação de Infância* In *Cadernos de Educação de Infância*, nº 84, Ago/08, p. 18-21. Disponível em: http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2008/praticas_84.pdf.
- Torres, R. e Fernández, P., (2002), *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*, Lisboa: McCraw-Hill.
- Vasconcelos, T., (1998), *Qualidade de Projecto na Educação Pré-escolar*, Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, p. 139-158.

