

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

A Construção do Profissional de Perfil Misto
Reflexões sobre Práticas do Pré-Escolar ao
1º Ciclo

Ana Cristina Ferreira Bessa

Orientadores:

Especialista Maria Isabel de Serpa Brandão

Mestre Maria dos Reis Gomes

fevereiro de 2012

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

A Construção do Profissional de Perfil Misto
Reflexões sobre Práticas do Pré-Escolar ao
1º Ciclo

Ana Cristina Ferreira Bessa

Orientadores:

Especialista Maria Isabel de Serpa Brandão

Mestre Maria dos Reis Gomes

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

fevereiro de 2012

RESUMO

Este trabalho é um instrumento de avaliação das Unidades Curriculares Estágio I e II em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, ele visa dar a conhecer o trabalho realizado ao longo dos períodos de estágio e para tal, antes de falar da intervenção educativa, faz uma caracterização dos contextos onde a estagiária esteve inserida.

Uma vez que ao longo desta etapa houve teorias que suportaram a sua prática pedagógica, este relatório inicia-se com um pequeno enquadramento teórico para posteriormente se perceber a ação.

Para terminar, a estagiária reflete acerca das dificuldades sentidas, das limitações que superou e na importância que esta experiência teve no seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Estágio

ABSTRACT

This work is an evaluation instrument of the Curriculum Units Stage I and II on Preschool and First Level School. In this sense, it publicize the work done during the training periods and, before presenting the educational intervention, it does a characterization of the contexts in which the trainee was inserted.

During this stage there was supportable theories of pedagogic practice, and so, this report begins with a small theoretical framework for further realize the action.

To finish, the trainee reflected about the difficulty that was found, the overcome limitations and the importance that this experience in her professional and personal development.

Key Words: Preschool, First Level School, stage

AGRADECIMENTOS

Foram várias as pessoas que, com as suas contribuições, me auxiliaram neste percurso. Através das suas interações comigo, fizeram com que eu crescesse imenso, tanto a nível pessoal como a nível profissional. Desta forma, quero agradecer:

- Às supervisoras dos dois estágios, a Especialista Maria Isabel de Serpa Brandão e a Mestre Maria dos Reis Gomes, pela orientação, conselhos e sugestões, amizade e exigência;

- À Educadora e Professora Cooperantes pela disponibilidade, ajuda e orientação;

- Às crianças com quem me cruzei, por tudo o que aprendi com elas;

- Às duas instituições por me terem acolhido;

- E aos meus pais, porque sem eles a realização de toda a minha formação não teria sido possível.

A todos o meu sincero agradecimento.

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|-------------------------------------|
| Índice de anexos | 7 |
| Anexos de Documentos..... | 7 |
| Anexos de Imagens | 7 |
| Lista de abreviaturas | 9 |
| Introdução | 10 |
| Capítulo I - Enquadramento Teórico..... | 12 |
| Da Educação Pré-Escolar ao Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico..... | 13 |
| Educação de infância versus 1º Ciclo do Ensino Básico | 13 |
| Currículo na Educação Pré-Escolar | 14 |
| Currículo no 1º ciclo do Ensino Básico | 18 |
| Articulação Curricular | 21 |
| O papel do Educador e do Professor | 21 |
| Capítulo II - Procedimentos Metodológicos | 24 |
| Capítulo III - Contexto Organizacional | 28 |
| Caracterização do contexto Pré-Escolar e do Contexto 1º Ciclo do Ensino Básico.. | 29 |
| Caracterização das instituições..... | 30 |
| Caracterização dos grupos..... | 30 |
| Caracterização dos ambientes educativos | 34 |
| Intervenção educativa..... | 38 |
| Avaliação das aprendizagens | 46 |
| Capítulo IV - Reflexão sobre a construção da Profissionalização | 48 |
| Capítulo V - Considerações finais | 51 |
| Bibliografia | Erro! Marcador não definido. |

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos de Documentos

Anexo I – Ficha de Diagnóstico

Anexo II - Análise do Perfil de Competências

Anexo III – Folhas de registo com dados das crianças

Anexo IV – Um exemplar de planificação de cada instituição

Anexo V – Rede Curricular da ação no contexto Pré-Escolar

Anexo VI – Aprendizagens essenciais a adquirir nos 5 anos, definidas pelo Agrupamento

Anexo VII – Planificação do 1º ciclo onde se verifica processo de introdução de uma nova letra

Anexo VIII – Jogo de Matemática – tabuleiro e exemplos de questões

Anexo IX – Reflexão Semanal de 7 a 9 de novembro onde se reflecte acerca do silabário

Anexo X – Música de Natal efetuada e ensinada pelo Pai da aluna I.

Anexo XI – Dois exemplares de grelhas de avaliação, um de cada contexto

Anexo XII – Exemplo de uma ficha de trabalho

Anexo XIII – Dois exemplares de planificações de cada um dos contextos, do início e do final

Anexo XIV – Dois exemplares de reflexões de cada um dos contextos, do início e do final

Anexos de Imagens

Anexo A – Diferentes distribuições da sala de jardim-de infância

Anexo B - Diferentes distribuições da sala de 1º ciclo

Anexo C – Fotografias de diferentes sessões de movimento

Anexo D – Fotografias do foguetão e da estação espacial

Anexo E – Fotografias do Circuito de Segurança Rodoviária realizado no Contexto Pré-escolar

Anexo F – Fotografias tiradas no carro construído para o dia do Pai e do dia da Mãe

Anexo G – Fotografias das actividades desenvolvidas pelos pais e crianças nas festas do dia do Pai e do dia da Mãe

Anexo H – Fotografias dos trabalhos feitos pelas crianças sobre os pais

Anexo I – Fotografias do processo de introdução de uma nova letra

Anexo J - Fotografias do Circuito de Segurança Rodoviária realizado no Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo K – Fotografias do exercício ‘Frases Puzzle’

Anexo L – Fotografias do Silabário

Anexo M – Fotografias da dramatização de S. Martinho

Anexo N – Fotografias das idas à biblioteca e da oferta do livro

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-------|--|
| OCEPE | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |
| PE | Projeto Educativo |
| PAA | Plano Anual Atividades |
| PC | Projeto Curricular de Escola |
| PCT | Projeto Curricular de Turma |
| PCG | Projeto Curricular de Grupo |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| PNL | Plano Nacional de Leitura |
| ME | Ministério da Educação |

INTRODUÇÃO

A educação de infância e o 1º ciclo do ensino básico são duas etapas de aprendizagem que se complementam, cuja estrutura, organização e programação se deve realizar por profissionais com uma formação especializada, destinada a cuidar, educar e ensinar crianças. Uma vez que se trata de uma faixa etária que passa por diversas modificações e, segundo Piaget, por diferentes estádios de desenvolvimento, é importante que lhes seja proporcionado um ambiente estimulante, acolhedor, seguro e rico em experiências. Desta forma, é essencial que o educador/professor possa distribuir o espaço e o tempo disponível de forma adequada e eficiente, desenvolvendo ao máximo as potencialidades de cada criança.

Acreditamos na formação de um perfil misto de educador/professor. Este documento pretende oferecer uma visão global do que é a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e evidenciar as competências profissionais adquiridas ao longo da “construção do profissional de perfil misto”. Este é uma reflexão sobre as práticas vividas, resultado final das Unidades Curriculares Estágio I e II em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que estão inseridas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvido na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Esta experiência de prática pedagógica próxima da futura atividade profissional foi realizada em duas instituições da rede pública, situadas em zona urbana nos arredores da cidade do Porto. O grupo do jardim de infância era constituído por vinte crianças com a faixa etária de cinco anos, já o grupo do 1º ciclo do ensino básico era constituído por vinte e quatro crianças com seis anos que frequentavam o 1º ano.

No entanto, é importante referir que a formação profissional da estagiária não foi iniciada com este período de estágio. Durante a sua licenciatura, realizada na Escola Superior de Educação Porto, a aluna teve a oportunidade de estagiar, embora que durante pouco tempo, em diferentes instituições e em diferentes níveis de ensino. Estes estágios permitiram que a aluna conhecesse diferentes realidades e que comparasse os diferentes níveis de ensino, compreendendo assim a importância da sua articulação. Para além da sua formação académica, um outro aspeto que auxiliou a prática da estagiária foi o facto de esta fazer parte de um grupo coral, o que lhe deu algumas bases ao nível da formação musical.

Em termos estruturais, organizou-se o relatório em cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde ao Enquadramento Teórico em que se faz uma análise

comparativa entre a educação pré-escolar e o ensino do 1º ciclo do ensino básico, onde se fala do currículo nos dois contextos e da articulação curricular entre eles, onde se aborda o papel do educador/professor.

No Capítulo II, fala-se um pouco da investigação-ação, é referenciada a amostra, os procedimentos e os instrumentos de recolha de dados.

Posteriormente, no Capítulo III, faz-se a caracterização dos contextos onde decorreram os períodos de estágio abordando-se a caracterização das instituições, dos grupos e dos ambiente educativos, descrevendo os espaço e as rotinas. Ainda neste capítulo, refere-se o essencial da Intervenção Educativa, que passa por observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar, e é descrita como foi realizada a avaliação das aprendizagens das crianças.

Os capítulos IV e V constituem reflexões acerca da importância que este período de estágio teve na construção da profissionalização da estagiária e também a influência deste no seu desenvolvimento a nível pessoal e profissional.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Da Educação Pré-Escolar ao Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Educação de infância *versus* 1º Ciclo do Ensino Básico

Tal como refere Serra, é importante refletir sobre

“(...)as grandes diferenças entre estes dois níveis educativos uma vez que, apesar de se organizarem com objectivos educativos e metodologias de trabalho substancialmente diferentes, professores e educadores têm o mesmo público alvo – a infância – e ambicionam o mesmo: ajudar as crianças a crescer harmoniosamente”. (Serra, 2004:14)

A principal diferença entre ambos é o facto de o 1º ciclo do ensino básico ser obrigatório o que o distancia da Educação Pré-escolar, e lhe concede, à partida, um estatuto de maior seriedade, no entanto existem outras diferenças.

Rodrigues (2005) aponta a independência, por parte das crianças, verificada na educação pré-escolar em comparação com a dependência relativamente ao 1.º ciclo. Refere que, na maior parte dos jardins de infância, é dada muita importância à livre escolha e à iniciativa por parte da criança. Neste contexto, o adulto fomenta a independência e a autonomia da criança, enquanto que na escola as atividades ocorrem por iniciativa do professor, que as propõe e organiza.

No que diz respeito às diferentes áreas do saber, na educação pré-escolar é atribuída uma maior importância às capacidades de expressão e comunicação no domínio da linguagem. Por outro lado, as professoras do 1.º ciclo revelaram-se mais preocupadas com as aquisições escolares principalmente na língua portuguesa e na matemática atribuindo assim um papel determinante a estas disciplinas relativamente a outros domínios do conhecimento.

Silva (s/d) refere ainda

“(...) a ausência de conteúdos programáticos e de determinadas matérias a aprender; a inexistência de uma avaliação classificativa e discriminatória das crianças; o privilégio da aprendizagem em relação ao ensino; o tomar a ação das crianças sobre determinados recursos materiais (que se encontram organizados de forma a constituírem um ambiente educativo estimulante para o seu desenvolvimento) como ponto de partida da aprendizagem; e o considerar como recursos deste meio educativo a educadora, que estabelece uma relação próxima com cada criança e o próprio grupo de crianças, o qual favorece a interação e é considerado mediador do processo de aprendizagem e de sociabilização” (cit. in Ludovico, 2008:34)

como características diferenciadoras entre a educação pré-escolar e os outros níveis de ensino.

Uma vez que estes dois níveis de ensino são diferentes, com características curriculares próprias e práticas profissionais distintas, importa conhecer de que forma cada um dos níveis se apropria do conceito de currículo.

Etimologicamente, o termo “currículo” encontra a sua raiz na palavra latina *curriculum*, derivada do verbo *currere*, que significa caminho ou percurso a seguir. No entanto, não há uma definição única e acabada de currículo.

As primeiras definições de currículo representam um conceito que corresponde “a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (Pacheco, 2001:16), o que demonstra uma noção muito restrita de currículo, mas que ainda encontramos presente em muitos docentes.

Em 1987, Zabalza define currículo como um

“(...)conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola ano após ano. E, supostamente, é a razão de ser de cada uma dessas opções.” (Zabalza, 1987, cit in Diogo, 2007/2008)

Diogo e Vilar (1999:7), tendo em conta a organização, a gestão e o desenvolvimento curricular, defendem que o currículo pode ter diferentes significados. Então, dividem currículo em cinco partes: Currículo prescritivo, que é constituído por todas as decisões assumidas pela Administração Central do Sistema Educativo; Currículo apresentado, constituído pelos meios elaborados por diferentes instâncias com o objetivo de oferecer aos professores uma interpretação do significado e conteúdo do currículo prescrito; Currículo traduzido, constituído pela planificação curricular e consequentes programações pedagógico-didáticas realizadas pela Escola; Currículo trabalhado, constituído pelas tarefas escolares executadas; e por fim, Currículo concretizado, constituído pelas aprendizagens significativas dos alunos. O Currículo constitui, então, um grande elo de ligação em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Currículo na Educação Pré-Escolar

Meireles-Coelho (1989) “(...)afirma que o currículo em educação pré-escolar engloba todas as situações com as quais a criança se confronta na escola, estejam elas previstas ou não” (cit. in Serra, 2004:34). Outras conceções sugerem que o

currículo da educação pré-escolar é aquilo que surge das crianças, não havendo uma planificação rígida.

Já desde 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que a educação pré-escolar faz parte do Sistema Educativo. No entanto, só em 1996, com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar é que esta passa a ser vista como a primeira etapa de educação ao longo da vida. Este documento refere ainda que compete ao Estado definir os objetivos e linhas de orientação curricular. Desta forma, surge em 1997 as **Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar** (OCEPE).

Como refere Serra as Orientações Curriculares “(...) vieram dar uma maior visibilidade à educação pré-escolar, trazendo uma certa dignificação social do papel dos educadores, enquanto profissionais, uma vez que muitas famílias desconheciam o trabalho do educador e qual a sua função educativa” (Serra, 2004: 69).

Estas indicam-nos aqueles que devem ser os princípios pelos quais os educadores se devem reger. Serve de apoio, ao mesmo tempo que nos lembra a complexidade do ambiente em que agimos e, centrando-se especialmente na criança, este documento tem como objetivo contribuir para uma melhoria da qualidade da componente educativa.

Este documento é fundamental para a organização do ambiente educativo e para proporcionar as condições essenciais para responder às necessidades pessoais e sociais de cada criança. Segundo ele, a Educação Pré-Escolar tem um contexto de aprendizagem próprio que decorre das vivências relacionadas com o meio familiar e com experiências decorridas em espaços e em tempos próprios.

A par das Orientações Curriculares, existem diferentes **modelos curriculares**. Segundo Formosinho “*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*” (Formosinho, 1998:15). Assim, consideramo-lo como um apoio técnico para que se consiga uma educação de qualidade.

No modelo *high-scope* o principal fundamento é a aprendizagem através da ação. Este defende que é interagindo e refletindo, que a criança constrói o seu próprio conhecimento acerca do mundo que a rodeia, que a criança aprende segundo a sua própria ação. Este modelo vê o adulto como apoiante de todo o seu processo e, como tal, o seu principal objetivo é pôr em prática estratégias de ação positivas “*partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adotando uma*

abordagem de resolução de problemas face ao conflito social” (Hohmann e Weikart, 1997:6). É desta forma que tanto o adulto, como a criança, assumem posições de igualdade no que diz respeito à partilha e ao controlo de poder. No fundo, o adulto vai servir apenas de mediador do ambiente educativo, deixando que a criança através da sua ação construa o seu próprio desenvolvimento.

No que diz respeito ao modelo *Reggio Emilia*, o seu principal objetivo é criar um ambiente acolhedor e agradável entre todos os que fazem parte das suas escolas, pois, como afirma Malaguzzi (1993) “*sabemos que é essencial centrar a atenção na criança, mas sabemos que não é suficiente. Nós também consideramos os educadores e as famílias como o centro da educação das crianças. Deste modo, colocamos os três componentes no centro do nosso interesse*” (cit. in Formosinho, 1996: 101). Desta forma, todo o trabalho realizado nas escolas de *Reggio*, resulta de um esforço de cooperação, onde todos os intervenientes participam ativamente, partilhando as suas vidas e estabelecendo múltiplas relações.

Neste, a criança deve ser capaz de representar observações, ideias e novos conhecimentos, numa variedade que vai desde o jogo ao desenho. As expressões não podem ser vistas como parte separada do currículo, pois o contacto com elas permite às crianças desenvolver o espírito crítico em geral e criar belas produções. Estas produções vão gerar uma discussão entre crianças e pais, permitindo a estes aprofundar os seus conhecimentos acerca das aprendizagens dos seus filhos. Neste modelo, procura-se um envolvimento ativo dos pais no processo educativo, através de debates e tomadas de decisão em conjunto. Assim, são organizadas reuniões, onde as capacidades e produções de todas as crianças são apresentadas e comentadas, tornando-se os trabalhos das crianças a base para o diálogo entre a escola e a família.

No que concerne ao *Modelo da Escola Moderna*, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições necessárias para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. Assim, este assenta em três finalidades formativas: a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstituição cooperada da cultura. Segundo Formosinho “*é através de um sistema de organização cooperada que as decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e direta e que o treino democrático se processa de maneira explícita no Conselho instituinte*” (Formosinho, 1997:142).

Educadores e crianças reconstituem, através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representações de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais profunda, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes científicos e culturais.

Ao longo da nossa prática pedagógica não utilizamos nenhum modelo curricular em específico, apenas seleccionámos o que cada um tem de melhor para atender às necessidades do grupo, como são exemplo a aprendizagem através da ação e o trabalho em equipa educativa características do modelo High-Scope e a pedagogia de cooperação educativa em que crianças e educadora negoceiam atividades e projetos a desenvolver e depois avaliam-nos característico do modelo Movimento da escola Moderna.

É importante ainda referir que para além dos modelos curriculares referidos, houve uma metodologia de trabalho muito utilizada: a **metodologia de projeto**.

Esta é muito utilizada pelos educadores portugueses. O projecto é visto como “(...) *um estudo aprofundado de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo*” (Katz e Chard, 1997:3) e encaramos o seu planeamento como

“(...) o antever daquilo que se pretende realizar, é feito sempre em grupo [...] através do diálogo, trocando ideias sobre o que pretendem fazer, formulando questões, levantando hipóteses, as crianças definem as etapas que julgam necessárias para realizar o trabalho” (Rodrigues, 1999:5).

Esta metodologia permite uma aprendizagem por meio da participação ativa das crianças. Elas vivem as situações-problema, refletem sobre elas e adotam atitudes. O educador deve auxiliar o grupo na identificação de problemas, nas reflexões sobre eles e na concretização dessas reflexões em ações.

De facto, a colaboração de todos os intervenientes é essencial uma vez que todas as sugestões são ajuda, uma mais-valia. Desta forma, todos devem participar na elaboração do projeto e cada um deve ter o seu papel.

Havendo a participação de todos e tendo cada um o seu papel, esta é uma forma de trabalhar a responsabilidade e os valores uma vez que é necessário que haja respeito mútuo entre as crianças e a equipa educativa.

Na metodologia de projeto aprender deixa de ser uma memorização, passando a ser um espaço de experimentação. As crianças aprendem participando, tomando atitudes, escolhendo procedimentos e soluções. Ao participar num projeto a criança envolve-se numa experiência educativa em que a construção de conhecimentos está integrada nas práticas vividas.

Currículo no 1º ciclo do Ensino Básico

No nosso país existem currículos nacionais que definem as disciplinas e os conteúdos que devem ser ensinados em todas as escolas.

Após a reforma curricular de 1991, foram construídos diferentes programas, entre eles o programa do 1º ciclo do ensino básico que definia não só as áreas curriculares e os conteúdos a trabalhar como também a forma como eles deveriam ser ensinados. Com a Reorganização Curricular do Ensino Básico, introduzida pelo Decreto-lei 6/2001, os conteúdos a trabalhar mantiveram-se mas começou-se a dar mais importância à gestão flexível do currículo.

Com esta reorganização veio a ideia de competências a desenvolver nos alunos até ao final do ensino básico e a possibilidade de os professores adequarem o currículo ao contexto em que trabalham, nomeadamente aos alunos.

Com tanta heterogeneidade, é impossível ensinar a todos como se fossem um só, não há uma fórmula que funcione para todos de igual forma e que dê a todos essa igualdade de oportunidades. Então,

*“(...) por **Gestão Flexível do Currículo** entende-se a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem. Este processo deverá adequar-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais”* (Departamento de Educação Básica, 1999).

Flexibilizar o currículo significa entender o currículo prescrito a nível nacional como uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de ação e de interação que ocorrem nas escolas. E deslocar os centros de decisão para as escolas não pode ser, nem deve ser, sinónimo de não existência de um caminho de rigor. Pelo contrário, o reconhecimento das escolas e dos professores como decisores tem como intenção conceber e desenvolver um currículo mais rigoroso, mais rico, mais reflexivo e relacional.

A gestão curricular pressupõe reconstruir o currículo proposto a nível nacional, tendo em conta o contexto local onde vai ser desenvolvido. Essa reconstrução deve ser orientada pelas intenções educativas e prioridades definidas no projeto educativo (P.E.) e que devem ser o núcleo agregador das intervenções dos diversos atores de educação local. Nesta reconstrução, deve ainda fazer-se uma planificação e desenvolver-se práticas de diferenciação pedagógica que permitam trabalhar um currículo comum (igual para todos), através de estratégias que se adequem aos diferentes grupos presentes nas salas de aula.

Fernando Diogo e Alcino Matos Vilar (1999) propõem operações a serem

realizadas pelos diferentes intervenientes, para uma melhor flexibilização do currículo. Segundo eles, os órgãos de gestão deveriam decidir as orientações a seguir, através do Projeto Educativo (P.E.) e do Plano de Anual Atividades (P.A.A.); os departamentos curriculares poderiam analisar as implicações daquelas orientações e refletirem sobre as modalidades e condições em que as áreas ou disciplinas podem contribuir para a consecução dos objetivos gerais traçados pela Escola; os Conselhos de Turma, tendo em conta o conhecimento dos alunos, deveriam estabelecer as orientações a seguir pelos docentes que o integram; e o professor, tendo conhecimento de todas as orientações dos três níveis anteriores, planificaria e desenvolveria a sua ação tendo em conta a especificidade das atividades ou matérias, dos alunos e do seu próprio estilo docente.

Podemos desenvolver os conteúdos definidos no Currículo Nacional do Ensino de diferentes formas, recorrendo a diferentes **métodos pedagógicos**.

Segundo João Gouveia, existem quatro métodos pedagógicos distintos: o método expositivo, o método interrogativo, o método demonstrativo e o método ativo.

O método expositivo *“consiste na transmissão oral de um determinado saber, informações ou conteúdos, que pode ser seguida de questões colocadas pelos formandos ou pelo próprio formador.”* (Gouveia, 2007:26) Uma desvantagem deste tipo de metodologia é o facto de a participação dos alunos ser muito reduzida.

O método interrogativo é utilizado com o objetivo de obter a participação ativa dos formandos. O formador ao utilizar esta metodologia pretende envolver o grupo numa discussão e reflexão conjuntas com sentido.

O método demonstrativo *“consiste, essencialmente, na transmissão de técnicas visando a repetição do procedimento através da demonstração: explicação - demonstração - aplicação.”* (Gouveia, 2007:45) É utilizado quando o objetivo é uma aprendizagem rápida e eficaz de tarefas.

Por último, o método ativo permite que os formandos caminhem procurando novos rumos, eles são agentes voluntários, ativos e conscientes da sua educação. Como podem utilizar a sua experiência pessoal e as aprendizagens são significativas, os formandos sentem-se mais implicados na ação tornando-os mais autónomos e ativos.

Não existe um método que seja o melhor para todas as situações. Para dar resposta às necessidades educacionais é necessário passar pelo domínio de múltiplas estratégias metodológicas para poder escolher a mais indicada para cada situação.

Importa ainda referir que a par destes métodos pedagógicos existem diferentes

métodos de iniciação à leitura e à escrita. Uma vez que a pesquisa bibliográfica sobre este tema foi bastante importante para o estágio em 1º ciclo, faremos de seguida uma breve abordagem aos diferentes métodos, nomeadamente, os métodos sintéticos, os métodos analíticos e os métodos mistos. Segundo o Dr. Simon (1924) todos os métodos tentam transmitir à criança o mesmo, que existe uma correspondência entre “*os símbolos da língua escrita e os sons da língua falada*” (cit. in Mialaret, 1974:22), no entanto, estes iniciam de diferentes formas.

Segundo o filósofo grego Dionísio de Halicarnasso, o método sintético define-se desta forma: “*Quando aprendemos a ler, antes de tudo aprendemos os nomes das letras, depois a sua forma e a seguir o seu valor, logo as sílabas e suas modificações e só depois as palavras e suas propriedades.*” (cit. in Gonçalves 1967: 71) Ou seja, este método parte da letra para chegar ao texto, passando pelas sílabas, pelas palavras isoladas e pelas frases.

Segundo Gonçalves (1967), uma das limitações deste processo é o facto de ele partir do abstracto para o concreto, da letra para sílaba e da sílaba para a palavra. Nem a letra nem a sílaba têm significado para a criança, pois não correspondem a qualquer unidade de pensamento.

O método analítico inicia de outra forma, caminha do todo para o particular. Este método parte de uma palavra ou expressão que seja familiar à criança, fazendo com que ela se sinta mais motivada. Este conjunto de palavras deve ser alargado à medida que a criança vai progredindo.

Este método gerou várias controvérsias entre os seus partidários. Uns defendiam que a aprendizagem da leitura deveria ser realizada a partir de frases, sem forçar a sua análise sistemática; outros julgavam que se deveria analisar até chegar à palavra e à sílaba, mas nunca abaixo desta; outros ainda entendiam que a análise deveria chegar até à letra, sempre acompanhada de operações de recomposição e de formação de novas palavras com os elementos conhecidos.

Para além destes dois métodos existe ainda o método misto ou analítico-sintético que combina as duas orientações e reúne as vantagens dos métodos analíticos e dos sintéticos. As palavras são apresentadas globalmente e o estudo das letras é feito de maneira a suscitar a sua descoberta pelas crianças quer por comparação com várias palavras quer por correspondência grafema-fonema. A criança tem que, constantemente, analisar e sintetizar para descobrir a letra e para formar as sílabas.

No nosso estágio utilizámos o método analítico-sintético.

Articulação Curricular

A transição entre ciclos de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, stress e medos. Para a maior parte das culturas, são consideradas transições importantes o nascimento, a puberdade, o casamento e a morte; a finalização da vida escolar, a entrada no mundo do trabalho, o divórcio, a maternidade são outros momentos marcadamente relevantes na sociedade dos nossos dias. (Sim-Sim, 2010:111)

Esta mudança pressupõe que haja uma perda e um afastamento do que já é familiar e uma integração num novo ambiente, o que faz com que se sinta um certo medo, ansiedade e angústia por partir para o desconhecido.

A transição entre os níveis de ensino jardim de infância e 1º ciclo é uma etapa marcante na vida social das crianças uma vez que deixam para trás locais, rotinas e pessoas que lhes transmitiam segurança. Em apenas dois meses, estas passam do estatuto de criança para o estatuto de aluno. O facto de o contexto ser diferente, de lhes serem apresentados novos problemas e desafios, a responsabilidade de terem que aprender um conjunto de conteúdos num período de tempo estipulado e o esforço que é a aprendizagem da leitura e da escrita, poderão fazer com que este processo nem sempre seja fácil e pacífico (cf. Rodrigues, 2005; Serra, 2004). Por esta razão é que hoje se fala em articulação curricular entre os diferentes ciclos de ensino.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar há já uma preocupação com este tema. Este documento afirma que

“(...) cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória (...). É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1997:28)

O papel do Educador e do Professor

Para referir o papel do educador, é importante fazer previamente uma análise da função que os jardins de infância desempenham perante a sociedade. Alguns pais consideram que este é um espaço onde as crianças estão em segurança, onde podem crescer saudáveis e brincar à vontade. Outros encaram o jardim de infância como uma antecipação da escola, onde as crianças iniciam uma instrução formal em que o conhecimento dos números e das letras são fundamentais.

O jardim de infância dos nossos dias deverá conter ambas as visões. É necessário que estes centros educativos contem com a participação de profissionais

especializados para atender às necessidades das crianças e assim proporcionar ambientes de aprendizagem de qualidade.

O educador deve estar atento às condições de segurança, higiene e conforto das instalações e sempre que necessário proceder à sua manutenção e melhoramento. Este deve conhecer as características e rápidas transformações que acontecem nas crianças ao longo dos anos; deve planificar e organizar atividades que estimulem as crianças em todas as áreas do saber; deve estabelecer relações com os agentes educativos, como a família e a comunidade, assim estabelecer uma ponte com a formação que as crianças receberão em etapas educativas posteriores (cf. Borrás, 2002).

Um bom educador deve agir de forma a receber a confiança dos pais e de cada criança sendo uma pessoa carinhosa, alegre e intuitiva para entender cada um deles. Mas não basta ter estas características, o educador tem de possuir o saber técnico e a sua ação educativa deve ser fundamentada e intencional. A sua intencionalidade educativa e a sua forma de trabalho devem ser explicadas aos pais para assim criar uma ligação entre o educador e a família e fortalecer ainda mais a confiança anteriormente referida. As irmãs Agazzi afirmam que é fundamental que *“a educadora trabalhe conjuntamente com a família, uma vez que é a forma de alcançar os seus objetivos, comunicando, interagindo e cooperando juntas com o propósito de solucionar os problemas individuais e sociais da criança”* (Borrás, 2002:139).

Para tal, é essencial que os educadores e a sua equipa pedagógica trabalhem em parceria com a família, para que juntos consigam criar oportunidades decisivas para a vida atual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo e construindo a sociedade de amanhã.

As transformações sociais que têm vindo a ocorrer provocaram mudanças ao nível das funções da profissão docente, o que faz com que a escola e os professores tenham que enfrentar novas exigências. Estas exigências manifestaram-se numa mudança de papéis, ou seja, anteriormente ao professor atribuía-se apenas a função de ensinar (cf. Roldão, 2005:13) e, atualmente ao professor cabe a responsabilidade de participar na construção de competências cognitivas, ético-afetivas, sociais e de ação.

De acordo com Roldão, a função de ensinar estava associada à ideia de *“um saber que se detém e, porque se detém se passa”* (Roldão, 2003:12), ou seja, a função de professor era reduzida à transmissão de conhecimentos e a função de aluno estava limitada à aquisição desses conhecimentos. Esta é uma visão muito redutora

da relação entre professor e aluno, visto que, devemos ter em atenção outras variáveis, como são exemplo o contexto social de aprendizagem e os recursos de cada aluno. Assim, a nova missão do professor é facultar, para além da transmissão de conhecimentos e saberes, a construção de valores, atitudes e competências, que permitam ao aluno a compreensão e a participação da realidade em que estão inseridos. Desta forma, esta sua nova postura tem mais características semelhantes às do educador.

Campos com base no Perfil Geral de Desempenho Docente define o professor como um

“(...) profissional cujo conhecimento específico da profissão encontra na investigação uma das suas referências, que constrói as suas práticas de modo adequado à especificidade de cada contexto e à singularidade de cada situação (professor como “problem-solver”), que reflecte sobre a sua prática apoiando-se na investigação e que participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”. (Campos, 2003:73-74)

Desta forma, é função do professor desempenhar diferentes papéis. Santos (2001:9) afirma que o professor deve ser o mediador do conhecimento, o orientador das aprendizagens e o facilitador do desenvolvimento de competências relacionais e pessoais.

De forma a melhorar cada vez mais a sua prestação, tanto o educador como o professor, devem ser profissionais reflexivos uma vez que, desta forma, adquirem diferentes formas de pensar, de agir e de interpretar os problemas, compreendendo melhor o que é ser educador/professor e como o deve ser.

Os profissionais reflexivos conseguem tomar decisões de forma mais consciente. Esta tomada de decisões baseia-se em conhecimentos sólidos que serão decifradas de acordo com a experiência de cada um. Esta prática reflexiva tem ainda como constituintes a intuição, a sensibilidade, as questões éticas e a consciência sociocultural.

Para além das funções referidas, estes técnicos de educação, devem ter sempre em conta seis orientações globais referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, mas que podem servir também como linha de ação para os professores. São elas observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Na área da educação é essencial que nos interroguemos sobre as nossas opções metodológicas e práticas e é fundamental que haja um esforço de observação, análise, reflexão e pesquisa. As nossas práticas educativas são suscetíveis de reflexão e toda a reflexão suscetível de alterar as nossas práticas, desta forma a intervenção nestes estágios teve algumas características de uma investigação-ação.

Elliott considera que a investigação-ação pode ser definida como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre. Este tipo de metodologia, de acordo com alguns autores nomeadamente Elliott, é caracterizado pelos seguintes aspetos: é participativa e colaborativa, uma vez que o investigador observa enquanto participa; todos os participantes funcionam como elementos ativos; é prática e interventiva, porque analisa a realidade e intervém nela; é uma investigação realizada em espiral refletindo, definindo problemas, agindo, observando e avaliando de forma constante; e é autoavaliativa, uma vez que as alterações são repetidamente avaliadas, para assim gerar novos conhecimentos. (cf. Elliott 1990 cit. Máximo-Esteves, 2008:18),

Tendo em conta os objetivos deste relatório, consideramos que seria pertinente que esta investigação fosse de carácter qualitativo uma vez que uma investigação qualitativa tem mais interesse pelos processos do que pelos resultados, tem um carácter descritivo, analisa de forma indutiva, e é uma fonte direta de dados. (cf. Bogdan e Biklen, 1994)

Para este estudo recorreu-se a duas amostras. Uma delas foi um grupo de jardim de infância com vinte crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, a outra foi uma turma de 1º ano do ensino básico com 24 alunos, todos eles com 6 anos feitos em 2011.

Tanto num contexto como no outro, a fase inicial do período de estágio foi dedicada quase exclusivamente à observação. No 1º ano do ensino básico, enquanto a professora cooperante dava a aula, auxiliávamos as crianças na realização dos trabalhos, o que nos permitiu conhecê-las aos poucos e perceber algumas das suas dificuldades.

No jardim de infância havia uma intervenção com as crianças, brincando com elas nas áreas e auxiliando a educadora no que era necessário. Tentou-se primeiro perceber as características do grupo, e para auxiliar esse estudo, fez-se uma pesquisa bibliográfica acerca das características que usualmente essa faixa etária possui

completada com os dados recolhidos em fichas de diagnóstico¹ construídas a partir do perfil de competências a atingir, definidas pelo agrupamento. Estas fichas foram utilizadas no início para saber como agir, que aspetos tinham que ser desenvolvidos, e voltou a ser preenchida no final para avaliar o resultado da ação.

Para conhecer melhor os dois grupos fez-se também um levantamento e uma análise de dados relativos ao agregado familiar da criança.

De seguida a investigação direcionou-se para a análise dos documentos cedidos pelas instituições, nomeadamente os Projetos Curriculares dos Agrupamentos, os Planos Anuais de Atividades, os Regulamentos Internos, os Projetos Educativos, o Projeto Curricular de Grupo e o Projeto Curricular de Turma, os quais ajudaram na perceção do funcionamento, dos valores e dos ideários das duas instituições e das educadora e professora cooperantes.

Depois de conhecer os grupos e as instituições iniciou-se a elaboração de planificações e avaliações/reflexões semanais. Por vezes, no jardim de infância estas eram realizadas, não só pela estagiária e pela educadora, mas também pelas crianças. As planificações e avaliações com as crianças tinham a finalidade de perceber os seus interesses, de lhes dar oportunidade de escolha e de fomentar o seu espírito crítico. O que se observava nestes momentos, juntamente com a avaliação entre educadora e estagiária, permitiam perceber o desenvolvimento das crianças, os aspetos que tinham de ser melhorados, os aspetos que já estavam bem consolidados e os aspetos que necessitavam de ser trabalhados para assim melhorar a próxima planificação.

Com a turma de 1º ano as planificações da semana foram apenas realizadas entre a professora cooperante e as estagiárias. Inicialmente as estagiárias começaram por intervir apenas uma manhã ou uma tarde por dia, de seguida um dia inteiro e por fim semanas completas.

Durante toda a ação nos dois contextos, foram utilizados a observação participante, o registo fotográfico e a análise dos trabalhos das crianças realizados de forma autónoma ou orientada.

A observação participante é uma técnica que nos permite agir e ser investigadores ao mesmo tempo. Máximo-Esteves defende que esta técnica tem vantagens e desvantagens. Refere como desvantagens a familiaridade com o contexto e o envolvimento emocional e como vantagens o facto de não ser necessário o

¹ Exemplar da ficha de diagnóstico em anexo (Anexo I)

período de aceitação por parte do grupo, que às vezes pode ser longo, e o de conseguir ter uma compreensão mais ampla e profunda das questões. (cf. 2008)

Para completar a observação que se foi realizando, utilizou-se a máquina fotográfica para registar diferentes situações. Máximo-Esteves afirma que o intuito das fotografias é que “(...) *contenham informação visual disponível para mais tarde [...] serem analisadas e reanalisadas*” (Máximo-Esteves, 2008:91) e para demonstrar o envolvimento e trabalho das crianças.

Como “(...) *a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se concentra na aprendizagem dos alunos*” (Máximo-Esteves, 2008:92), foram analisados os trabalhos das crianças procurando assim entender o seu nível de realização para posterior intervenção.

CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Caracterização do contexto Pré-Escolar e do Contexto 1º Ciclo do Ensino Básico

Para que as escolas possam traçar os seus próprios caminhos na Gestão Flexível do Currículo, em função dos contextos em que se encontram inseridas, estas necessitam de grande autonomia. Dessa necessidade surgiu o Decreto-Lei nº115-A/98 e, posteriormente, o Decreto-Lei nº75/2008, ambos referentes à autonomia das escolas.

“A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. (...) A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes” (Decreto-Lei nº115-A/98).

Os instrumentos que possibilitam esta autonomia e que devem ser construídos por todas as instituições, definidos no Decreto-Lei nº75/2008, são o projeto educativo (P.E.), *“no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”* (Decreto-Lei nº75/2008); o regulamento interno,

“(...) que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (ibidem);

os planos anual e plurianual de atividades que, em função do projeto educativo, definem as atividades a desenvolver, os seus objetivos e os recursos necessários à sua execução; e o orçamento, onde são previstos os gastos a haver durante um determinado período de tempo.

A partir do projeto educativo do agrupamento, surgem o Projeto Curricular de Escola (P.C.E.), o Projeto Curricular de Turma (P.C.T.) e o Projeto Curricular de Grupo (P.C.G.).

O P.C.E. é definido em função do currículo nacional e do P.E. Aqui são definidas as prioridades da escola, as competências em torno das quais se organizará o projeto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular.

O P.C.T. e o P.C.G. são construídos para atender às especificidades da turma. É com estes documentos que se torna possível respeitar os alunos e articular a ação

dos diversos professores da turma, para assim terminar com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber.

Foi a partir de todos estes documentos que ficámos a conhecer as instituições com as quais colaboramos, uma vez que é essencial conhecê-las bem para que exista um equilíbrio entre o espaço e o educador/professor.

Caracterização das instituições

Ambos os estágios foram realizados em instituições da rede pública situados na área metropolitana do Porto, em zonas urbanas.

As duas salas, dos diferentes contextos, estavam inseridas em edifícios escolares do tipo P3, em espaços que foram adaptados aos diferentes contextos.

Tendo em conta os P.C.E., pudemos concluir que a instituição em que foi efetuado o estágio de educação pré-escolar conta com um corpo docente constituído por cinco professores do 1º ciclo, quatro educadoras de infância, uma educadora de educação especial e três docentes de atividades extracurriculares, já a outra instituição gere treze professores do 1º ciclo, entre elas duas que dão apenas apoio educativo, três educadoras, uma professora de educação especial e oito professores de atividades extracurriculares. Para ajudar o seu bom funcionamento, as instituições contam ainda com inúmeros funcionários.

Um apoio fundamental à nossa prática foi a consulta dos P.E. das duas instituições. Foi com eles que analisamos os valores e princípios das instituições por forma a agir em conformidade com os mesmos.

A instituição onde foi realizado o estágio em contexto pré-escolar defende como valores fundamentais a inclusão, aceitando e valorizando a diferença existente, a solidariedade, a cooperação, a responsabilização, a liberdade, respeitando o outro e a si próprio e o sentido de justiça.

Os valores defendidos pela instituição onde decorreu o estágio em 1º ciclo são a compreensão, a tolerância, a solidariedade e a amizade para com todos os grupos raciais e religiosos.

Caracterização dos grupos

A informação sobre as características dos grupos foi recolhida através de uma observação atenta das crianças, pelas conversas informais com estes e com vários

elementos das instituições, pela análise das fichas de inscrição e dos inquéritos preenchidos pelos encarregados de educação, pelos P.C.T. e P.C.G. e ainda, no caso do grupo de jardim de infância, através das fichas de diagnóstico realizadas no início do período de estágio.

O grupo do contexto pré-escolar era constituído por vinte crianças, das quais quinze meninas e cinco meninos. Já no que diz respeito à turma do 1º ano, esta tinha vinte e quatro alunos, doze raparigas e doze rapazes.

Os dois grupos tinham idades bastante próximas. No final do período do primeiro estágio, cinco crianças já tinham chegado ao 6º aniversário, catorze chegariam ainda nesse ano e apenas uma criança, que por ter necessidades educativas especiais, foi pedido adiamento de matrícula no 1º ciclo e assim tinha já sete anos. Todos os alunos da turma de 1º ano, no final do ano civil 2011, tinham seis anos.

No estágio do contexto pré-escolar, para além da criança com necessidades educativas especiais (N.E.E), o grupo tinha também duas crianças que requeriam um maior acompanhamento do adulto ao nível das suas competências cognitivas. A criança com N.E.E. era acompanhada por uma educadora de educação especial duas vezes por semana e as restantes duas crianças eram acompanhadas uma vez por semana por uma educadora que lhes dá apoio.

Da turma de 1º ciclo, é importante evidenciar três alunos por duas razões distintas. Um deles já conseguia ler, o que no início lhe suscitou alguma desmotivação, os restantes dois alunos apresentavam dificuldades em atingir os objetivos propostos.

Durante este período de estágio, consideramos pertinente seguir a sugestão da orientadora e fazer uma análise do perfil de competências de um destes alunos, através de uma avaliação diagnóstica multidisciplinar. Esta análise teve características de um estudo de caso, permitiu-nos identificar as dificuldades do aluno e traçar algumas estratégias a desenvolver. A seleção do aluno a analisar aconteceu no início do período de estágio e selecionamos a aluna C. porque *“logo no primeiro contacto, esta criança chamou-nos a atenção devido à sua aparência física, nomeadamente, o seu cabelo muito loiro e fino, um “fácias” incomum e ainda a sua dificuldade em decorar os conteúdos trabalhados e em prestar atenção no decorrer das atividades”* (in. Análise do Perfil de Competências – Anexo II).

Depois da construção deste documento, como lá sugerimos, a aluna foi encaminhada para a médica de família e descobriu-se ter uma doença genética – Síndrome Tricorinofalangeana. Esta síndrome caracteriza-se por *“alterações típicas de*

nariz em pêra, crescimento lento, alterações dos cabelos e deformidades esqueléticas, particularmente, as epífises em forma de cone das falanges” (Carvalho, 2009:125). Existem três tipos desta síndrome e, no caso de ser do tipo II, pode manifestar ainda microcefalia e atraso mental. Pensa-se que a aluna não é portadora do tipo II desta síndrome, no entanto, esta continuará a ser acompanhada de forma atenta pela médica de família e também pela professora.

No que diz respeito à outra criança com dificuldades de aprendizagem, por iniciativa da mãe, ela encontra-se a ser seguida por um pedopsiquiatra. Para já, não há, em nenhum dos casos, a necessidade de um acompanhamento por parte de um membro do ensino especial.

Ambos os grupos, na sua maioria, eram muito comunicativos e seguros de si. Estes respondiam, sempre que solicitados e também por autoiniciativa, com perspicácia e entusiasmo, havendo apenas algumas crianças que se manifestavam de forma mais acanhada.

Eram grupos caracterizados pelo dinamismo e alegria que apresentavam, deixando transparecer o seu lado mais ingénuo de criança. No entanto, no contexto pré-escolar, esta energia por vezes surgia em demasia, mostrando um grupo com algumas dificuldades de concentração.

Apesar da dificuldade que o grupo de jardim de infância tinha em se concentrar e em ouvir o outro, estas crianças tinham muitas potencialidades. Todas elas encontravam-se num nível de desenvolvimento adequado à transição para o 1º ciclo do ensino básico, até mesmo as duas crianças que tiveram apoio ao longo do ano, com a exceção da criança com N.E.E. que será transferida para um centro apropriado à sua condição.

Já no que diz respeito à turma do 1º ano, todos eles atingiram todos os objetivos propostos, com exceção dos dois alunos com dificuldades. Um desses alunos tinha dificuldade apenas na área de Língua Portuguesa mas começava já a apresentar evoluções, já o outro aluno mostrava dificuldades em todas as áreas mostrando, no entanto, também algumas evoluções após as visitas ao pedopsiquiatra.

Em relação à sua interação com os pares e os adultos, ambos os grupos eram muito afetuosos e harmoniosos havendo, no entanto, pequenos atritos normais da idade.

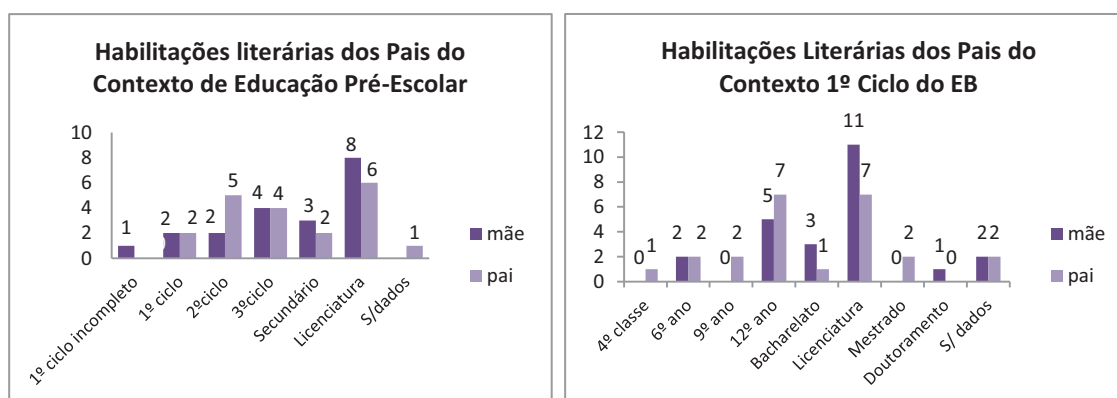
Caracterização ao nível sócio-económico e cultural

“Recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (M.E., 1997:25) Desta forma, de seguida irão ser caracterizados os grupos segundo o seu contexto familiar.

No que diz respeito à composição das famílias, estes dois grupos são muito distintos. Enquanto que no contexto pré-escolar as famílias apresentavam uma estrutura do tipo nuclear, composta pelo casal e filhos, havendo apenas uma criança que vivia com a mãe e os irmãos, no contexto do 1º ciclo do ensino básico, dos vinte e quatro alunos, cinco viviam com a mãe, um estava em situação de guarda partilhada, dois viviam com outros membros da família que não os pais e os restantes viviam com os pais e irmãos.

As idades dos pais das crianças variam muito. No caso do jardim de infância, a idade dos pais ia desde os trinta e um aos cinquenta anos e das mães dos vinte e sete aos trinta e nove anos. Já em relação ao contexto do 1º ciclo, a idade dos pais ia dos vinte e oito aos sessenta anos e das mães dos vinte e seis aos quarenta e nove. No entanto, tanto num contexto como no outro a maior parte dos pais e das mães encontravam-se na casa dos trinta anos.

No que diz respeito às habilitações literárias, como se pode verificar nos gráficos que se seguem, a maior parte dos progenitores de ambos os contextos são licenciados, no entanto, no caso do contexto de 1º ciclo, na situação do pai, a habilitação literária de 12º ano está em pé de igualdade com a licenciatura.



Gráficos 1 e 2 - Habilitações literárias dos Pais do Contexto de Educação Pré-Escolar e do Contexto 1º ciclo do EB

Apesar de no contexto pré-escolar a licenciatura se encontrar em maioria, o restante gráfico é mais ou menos homogéneo na distribuição pelas diferentes

categorias, já o outro gráfico apresenta duas categorias em evidência, o 12º ano e a licenciatura. Importa ainda referir que no contexto de 1º ciclo existem pais que possuem uma graduação acima da licenciatura.

As habilitações literárias dos pais refletem-se nos cargos ocupados por estes. Com a investigação pôde-se constatar que as profissões dos pais e das mães são muito variadas, mas que, no entanto, em ambos os contextos a profissão que existe em maior número é a de professor, havendo mães e pais com essa profissão.

As crianças destes grupos pertencem, na sua maioria, a famílias com um nível socioeconómico médio/ alto, com um número elevado de pais licenciados, no entanto, existem alguns casos de classe económica média/baixa.

No anexo III, seguem as folhas de registo com todos os dados recolhidos relativos à situação familiar das crianças.

Caracterização dos ambientes educativos

Espaço e materiais

No que diz respeito à sala de jardim de infância onde foi realizado o primeiro estágio, apesar de este estar inserido numa escola destinada ao 1º ciclo, tendo em conta o Despacho Conjunto nº268/97, de 25 de agosto, que define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar, todos os espaços estão adequados a este perfil. O único aspeto que não é cumprido é o facto de as salas de atividades não permitirem o obscurecimento total, o que por vezes dificulta o visionamento de meios audiovisuais.

No decorrer deste período de estágio, a organização da sala de atividades sofreu alterações para atender às necessidades e aos interesses das crianças. As alterações que ocorreram foram, numa primeira fase, a alteração do local da área de acolhimento para conseguir assim mais espaço e, posteriormente, reestruturou-se a área do faz de conta, uma vez que foi introduzido um foguetão na sala e se tentou criar uma estação espacial. No entanto, como se pode verificar no Anexo A, a sala esteve sempre dividida em sete áreas distintas: a biblioteca, a área da escrita, a área da informática, a área da expressão plástica, a área de acolhimento, a área dos jogos e a área do faz de conta. Todas estas áreas estavam equipadas com materiais adequados às atividades a desenvolver e cumpriam as normas de segurança.

Para além da sala de atividades, o grupo tinha ainda à sua disposição o espaço exterior, o polivalente e a biblioteca. O espaço exterior é um espaço bastante amplo, o que permite a realização de atividades lúdicas e educativas, no entanto quanto aos materiais disponíveis é muito pobre, este não possui nenhum dos materiais definidos pelo Despacho Conjunto nº258/97, de 21 de agosto. Os materiais do polivalente, da biblioteca e da sala de atividades cumprem todos os critérios definidos neste despacho.

Quanto ao contexto do 1º ciclo do ensino básico, a sala de aula era ampla com enormes janelas que proporcionavam bastante luz natural e uma boa ventilação. No entanto, uma vez que esta dispunha de um quadro interativo, por vezes esta iluminação dificultava a visualização das projeções. Para além do quadro interativo, a sala possuía um quadro branco.

No que diz respeito ao mobiliário, a sala tinha mesas e cadeiras, em excelente estado, suficientes para toda a turma e ainda para a equipa pedagógica. A disposição das mesmas sofreu várias alterações ao longo do período de estágio, conforme as diferentes necessidades da turma. Em anexo (anexo B) seguem alguns exemplos dessa distribuição.

Esta sala estava ainda equipada com aquecimento central e três armários grandes para armazenamento dos materiais. Tal como o grupo do contexto pré-escolar, esta turma tinha ainda à sua disposição o espaço exterior, o polivalente e a biblioteca.

É importante referir que apesar de ser muito amplo, o espaço exterior tinha algumas imperfeições. Este era quase todo carenciado de cobertura, desta forma nos dias de chuva os alunos tinham que se abrigar no polivalente, que se tornava pequeno para tanta gente. Um outro aspeto é o facto de haver, para além do espaço pavimentado, uma área térrea com um declive bastante acentuado o que pode proporcionar diversos acidentes.

Comparando as salas dos dois contextos, estas são bastante diferentes para atender às especificidades do seu nível de ensino. Enquanto que no contexto do 1º ciclo, uma vez que é necessário neste contexto haver muita concentração, nesta sala havia uma grande abundância de mesas retangulares que davam para duas pessoas, na sala de jardim de infância havia três grandes mesas redondas com cadeiras à sua volta para propiciar o trabalho colaborativo e diversas zonas para se sentar e brincar no chão. No que diz respeito ao mobiliário de armazenamento dos materiais, na sala de 1º ciclo encontrávamos armários altos e fechados, já na sala de jardim de infância

estes estavam ao nível das crianças e não tinham portas para que elas pudessem pegar nos materiais de forma autónoma.

Ainda comparando as duas salas, um outro aspeto que as distingue é o facto de a sala de jardim de infância estar dividida por áreas e a sala de 1º ciclo não. Esta tinha apenas uma pequena área criada pela estagiária destinada ao trabalho autónomo.

Rotinas

“As rotinas são fundamentais no desenvolvimento das crianças, não só na estruturação do tempo e do espaço, como também, na organização e estruturação da sua personalidade, na confrontação dos seus direitos e deveres, dos seus limites e regras, fundamentais para a convivência com os seus pares” (Projeto Curricular de Grupo do Contexto Pré-Escolar)

No entanto, há dias em que estas rotinas podem ser alteradas por certos acontecimentos que são tão significativos para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências, sejam elas a preparação de festas, a organização de uma visita ou outras. Uma vez que a rotina é flexível, pode ser alterada sempre que necessário.

No centro de estágio em que foi realizado o estágio em educação pré-escolar, existem dois tipos de rotinas, são elas as rotinas semanais e as rotinas diárias.

Como rotinas semanais pode-se definir a planificação semanal que ocorria à segunda-feira, a sessão de movimento à terça-feira, as experiências ou culinária à quarta-feira, a hora do conto à quinta-feira e por fim a expressão musical à sexta-feira.

A rotina diária começava por volta das 8.30h, hora a que começavam a chegar algumas crianças. À medida que elas iam chegando registavam a sua presença no quadro de presenças e iam brincar para a área comum às salas do jardim de infância. Durante este período, as crianças eram acompanhadas por uma auxiliar e só podiam entrar na sala por volta das 9.00h, aquando da educadora. Depois de sentados na manta iam conversando até chegarem todas as crianças, para poderem cantar os bons dias, assinalar o dia e o tempo que fazia e posteriormente dar início às atividades. Neste período, as crianças executavam trabalhos maioritariamente orientados, no entanto por vezes também realizavam atividades livres pelas áreas. Antes de lanchar, as crianças iam à casa de banho realizar a sua higiene, este momento repete-se também antes do almoço. Depois do lanche as crianças tinham trinta minutos de recreio, onde brincam livremente no espaço exterior com a supervisão das auxiliares. Depois do recreio voltam à sala para continuar os trabalhos

até às 12.00h, hora de almoço. O almoço era acompanhado pelas auxiliares, a educadora não estava presente. Por volta das 13.30h voltavam à sala de atividades. As atividades da parte da tarde são, na sua maioria, livres, havendo apenas algumas dirigidas nos casos em que não terminaram da parte da manhã. Quando faltavam cerca de trinta minutos para saírem, reuniam-se todos na manta para conversar sobre o dia, avaliar as atividades realizadas e/ou planificar outras.

No contexto onde se realizou o estágio em 1º ciclo do ensino básico, as rotinas eram muito menos flexíveis. Tal como no outro contexto, as horas de entrada e de saída, dos almoços e dos recreios eram sempre as mesmas. Já em relação à distribuição das atividades, no início do ano letivo, foi obrigatório que se criasse um horário para a turma, tendo em conta a distribuição da carga horária definida pelo Ministério da Educação para cada área curricular disciplinar. No entanto, uma vez que neste contexto o ensino é feito por monodocência, com a exceção das atividades extra curriculares, por vezes o professor alterava a ordem das disciplinas a trabalhar.

O horário desta turma era o seguinte:

| Horas | 2ª Feira | 3ª Feira | 4ª Feira | 5ª Feira | 6ª Feira |
|------------------|-------------------|--------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|
| 9.00 – 10.00 | Estudo do Meio | Inglês | Língua Portuguesa | Língua portuguesa | Ativ. Física Desportiva |
| 10.00 – 10.30 | Matemática | Estudo Acompanhado | Língua Portuguesa | Língua Portuguesa | Matemática |
| Intervalo | | | | | |
| 11.00 – 12.00 | Matemática | Estudo do meio | Matemática | Matemática | Matemática |
| Almoço | | | | | |
| 13.15 – 14.15 | Língua Portuguesa | Língua Portuguesa | Estudo do Meio | Expressões | Língua Portuguesa |
| 14.15 – 15.15 | Língua Portuguesa | Matemática | Expressões | Estudo do Meio | Língua Portuguesa |
| Intervalo | | | | | |
| 15.30 – 16.30 | Música | Matemática | Plástica | Plástica | Estudo do Meio |
| 16.30 – 17.30 | Apoio | Apoio | Ativ. Física Desportiva | Música | Inglês |

Tabela 1- Horário da turma de 1º ano

Intervenção educativa

A nossa intervenção educativa passou por diferentes etapas interligadas que se sucederam inúmeras vezes, foram elas observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar.

A **observação** é a base de todo processo de intervenção e esteve sempre presente na nossa prática, tanto num contexto como no outro. Foi a partir dela que retirámos informações acerca das características individuais de cada criança, que nos apercebemos do desenvolvimento das suas competências, do seu desempenho em cada atividade, que analisámos a eficácia das nossas estratégias e da nossa prestação. Assim, a observação forneceu-nos o suporte necessário para a planificação, para a intervenção e para a avaliação. Nesta etapa, utilizámos diferentes instrumentos para nos auxiliar como ficou explícito nos Procedimentos Metodológicos. Esta observação possibilitou que realizássemos planificações adequadas aos grupos em causa.

A **planificação** é um instrumento essencial para que haja uma boa prática educativa, uma vez que é com ela que, para potenciar o desenvolvimento dos alunos, decidimos para onde ir e como ir, onde definimos os objetivos que pretendemos atingir e de que forma os vamos avaliar, que gerimos os recursos existentes e determinamos estratégias de ação adequadas às especificidades do grupo e de cada um, tendo por base as observações e reflexões efetuadas. Nestas planificações tentámos proporcionar atividades que abrangessem diferentes áreas de conteúdo/áreas curriculares disciplinares, que ao mesmo tempo fossem significativas e despertassem o interesse das crianças.

Estas ocorreram semanalmente em equipa pedagógica e, no contexto pré-escolar, ocasionalmente com as crianças, dando-lhes a possibilidade e a responsabilidade de decidir as atividades a realizar. As planificações² nos dois contextos eram bastante distintas devido a diversos fatores, nomeadamente o facto de as idades serem diferentes, a inexistência de um currículo a cumprir no jardim de infância contrastando com o 1º ciclo do ensino básico, e o facto de no 1º ciclo haver uma carga horária definida para cada área curricular disciplinar.

Nestas planificações, tendo em conta as dificuldades sentidas pelos alunos evidenciadas na observação, sempre que foi necessário adaptamos as atividades

² Um exemplar de planificação de cada contexto em anexo IV

fazendo uma diferenciação pedagógica de forma a proporcionar momentos de aprendizagem para todos.

No contexto pré-escolar, esta diferenciação passava essencialmente por um aumento do tamanho das imagens a utilizar e por colocar o aluno na fila da frente sempre que havia alguma apresentação de filme ou PowerPoint, uma vez que este só via de um olho, e mesmo esse tinha problemas, não vendo perfeitamente.

No contexto do 1º ciclo do ensino básico, desde o início do estágio houve uma preocupação com o aluno que já sabia ler, porque este se sentia um pouco desmotivado. Desta forma tentámos que este fosse participando lendo os enunciados ou os textos a trabalhar.

Já no caso dos dois alunos com dificuldades, tentámos que a estagiária que não estava a dar a aula ficasse perto deles para os auxiliar. Com o decorrer do tempo, as dificuldades foram ficando mais evidentes, e com a avaliação trimestral, foi possível identificar atividades que podiam ser diferenciadas. Desta forma, na última semana de intervenção, numa atividade de língua portuguesa, para avaliar a leitura das crianças, os componentes a ler foram diferentes para estes alunos. Toda a turma tinha uma frase para ler com exceção destes três alunos. O aluno que já sabia ler, em vez de uma frase, tinha um pequeno texto. Os outros dois alunos tinham apenas palavras isoladas.

Não é fácil fazer diferenciação pedagógica, mas é essencial que esta exista, porque todos os alunos têm direito à educação e é impossível ensinar a todos como se fosse um só, visto todos sermos diferentes.

Quanto à **intervenção**, no que diz respeito ao contexto de jardim de infância, uma vez que este período de estágio iniciou apenas em fevereiro, aquando da entrada da estagiária muitas das dimensões curriculares, nomeadamente a organização do grupo, do espaço, dos recursos materiais e humanos, as rotinas e a interação com a família e a comunidade já estavam definidas, porque já tinham sido trabalhadas desde o início do ano letivo. Desta forma, a ação da estagiária não se direcionou nesse sentido, embora continuasse o trabalho iniciado. Como resultado desta ação temos a rede curricular em anexo (anexo V), que apresenta todas as atividades que ocorreram neste período de estágio e que têm como suporte as “Aprendizagens Essenciais” definidas pelo Agrupamento, que seguem também em anexo (anexo VI). Como se pode verificar nesta rede, todas as áreas de conteúdo foram trabalhadas de forma articulada.

Apesar de todos os tópicos terem sido importantes ao desenvolvimento das crianças, podemos salientar alguns, que por terem despertado a sua atenção, mostraram ser muito eficazes e com excelentes resultados.

As sessões de movimento³, devido à diversidade de materiais e estratégias utilizadas, conseguiram fazer com que as crianças, de forma lúdica e atrativa, desenvolvessem as competências relativas à expressão motora definidas pelo Agrupamento e ainda valores, como o espírito de equipa e a entreatajuda.

Um outro tópico que permitiu trabalhar esta capacidade de entreatajuda foi o projeto lúdico “Os Planetas – Uma viagem pelo Espaço”. Este surgiu após a leitura de um livro do Plano Nacional de Leitura (P.N.L.), o ‘Segredo do Sol e da Lua’, que suscitou no grupo um grande interesse por descobrir o que havia no Espaço.

Segundo Kilpatrick, independentemente de os projectos serem a longo ou a curto prazo, todos seguem os mesmos passos: definição do problema, planificação, execução e avaliação (cf. Ministério da Educação, 1998: 139). No início do período de estágio, este projeto já tinha sido iniciado e encontrava-se na fase de execução, no entanto, a estagiária deu-lhe continuidade.

Uma vez que o grupo tinha uma enorme vontade de ter um foguetão⁴, a estagiária, com o auxílio do grupo e da restante equipa educativa, construiu um com proporções que permitissem a entrada de duas crianças, para aí desenvolverem o jogo simbólico. Foram ainda construídos capacetes e roupas de astronauta e a área da casinha foi remodelada para ser uma estação espacial.

Este projeto permitiu que as crianças adquirissem um infindável número de conhecimentos relacionados com o tema, não só através da equipa educativa mas também por iniciativa própria, através de pesquisas. As crianças traziam de casa a informação e os materiais que encontravam para partilhar com os amigos.

A prevenção rodoviária foi também um grande sucesso devido à sua vertente lúdica, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de pôr em prática, de uma forma divertida, os conhecimentos adquiridos. Uma das aprendizagens essenciais, definidas pelo agrupamento, era conhecer os diversos meios de locomoção. Foi ao trabalhar este tema que surgiu o interesse, por parte das crianças, em falar sobre a segurança rodoviária. Desta forma, falámos um pouco sobre as regras de segurança a seguir enquanto circulamos na estrada, fizemos uma breve referência aos tipos de sinais de trânsito existentes e construímos alguns. Com recurso a estes sinais

³ Fotografias em anexo de imagens C

⁴ Fotografias em anexo de imagens D

construídos pelo grupo, a estagiária montou um circuito⁵ no polivalente onde as crianças tiveram a oportunidade de ser peões e condutores de triciclos. Desta forma, puseram em prática o que aprenderam e compreenderam a importância de cada regra de segurança, de cada sinal de trânsito e não decoraram apenas o que lhes foi dito.

Algumas festas, por terem contado com a participação dos pais, despertaram no grupo um grande interesse e empenho, nomeadamente a festa do dia do Pai e a festa do dia da Mãe. A preparação para estas festas permitiu que as crianças se manifestassem sobre os seus progenitores e as suas emoções em relação a eles, o que nos ajudou a compreender melhor a sua interação.

Durante as festas, as crianças tiraram fotografias com os seus pais num carro construído por nós para o efeito⁶, apresentaram músicas e poemas que aprenderam para a mostrar aos pais, ofereceram bolos e sumos feitos por eles e pequenas lembranças construídas com todo o empenho e dedicação. Nestes encontros os pais tiveram ainda a oportunidade de desenvolver algumas atividades com os seus filhos⁷ e de ver alguns trabalhos feitos por eles, uma vez que a sala estava decorada com trabalhos⁸ que as crianças desenvolveram sobre os seus pais.

Importa ainda referir que houve uma preocupação com a articulação entre ciclos. Durante este período de estágio, este grupo de cinco anos que ia transitar para o 1º ano, fez várias visitas às salas do 1º ano e do 4º. Esta interação deveu-se ao facto de ser importante estes ficarem a conhecer o ambiente em que estariam inseridos, o tipo de trabalhos que realizariam e a sua futura professora, de forma a facilitar a transição.

Já em relação ao contexto do 1º ciclo, foram abordadas todas as áreas curriculares disciplinares obrigatórias e sempre que possível articulamos os conteúdos das diferentes áreas para criar aprendizagens mais significativas e de melhor compreensão para a turma. No entanto, a área a que foi dado um maior destaque foi a Língua Portuguesa devido ao facto de o grupo se encontrar no 1º ano de escolaridade e de necessitar de um grande treino para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O processo de introdução de uma nova letra foi evoluindo e melhorando no decorrer do estágio, com o auxílio da orientadora e da professora cooperante, das reflexões em grupo nas orientações tutoriais e ainda com algumas ideias que foram partilhadas em alguns seminários.

⁵ Fotografias em anexo de imagens E

⁶ Fotografias em anexo de imagens F

⁷ Fotografias em anexo de imagens G

⁸ Fotografias em anexo de imagens H

No final do período de estágio, este já estava bem definido, apesar de não ter uma estrutura muito rígida, uma vez que por vezes havia alterações para gerar uma maior motivação dos alunos. Esta introdução decorria mais ou menos da seguinte forma⁹:

“A estagiária começará por ler um pequeno texto e pedirá às crianças que façam um reconto identificando as ideias principais. Se estes não as conseguirem identificar à primeira a estagiária poderá fazer perguntas de interpretação que os direcione até elas.

Depois da análise do texto, as crianças terão que identificar o som que se repete mais vezes o que os levará a descobrir qual a letra nova que será introduzida. A estagiária irá de seguida projectar, no quadro interativo, o texto e pedirá que o aluno G. o leia para de seguida a turma prosseguir para a identificação e sinalização (com as diferentes cores) das sílabas iniciadas com a letra em estudo. Depois desta identificação será pedido às crianças que indiquem outras palavras que comecem ou contenham as mesmas sílabas e a estagiária registará no quadro identificando-as novamente com as diferentes cores.

[...]

A estagiária irá mostrar no quadro como se faz o traçado da letra manuscrita maiúscula e minúscula e depois fará o mesmo com a mão, movimento que as crianças terão que imitar para interiorizar os movimentos necessários ao traçado desta letra. Para terminar as crianças terão que fazer a letra primeiro no manual e depois no caderno, enquanto duas crianças de cada vez vêm ao quadro fazer o mesmo.” (in anexo VII – exemplo de uma planificação onde é introduzida uma nova letra)

O texto que é referido neste excerto, é o texto existente no manual, no entanto, por vezes eram utilizados textos ou lengalengas que não constavam no mesmo, para haver uma maior diversidade de tipologias de textos. Para além do que foi referido neste excerto, as crianças realizavam ainda exercícios de consolidação no manual ou em fichas de trabalho.

Ainda relativamente à introdução de uma nova letra, importa referir a importância do quadro interativo. Uma vez que na sala a alternativa a este era um quadro branco e que as cores dos marcadores existentes eram apenas quatro, o quadro interativo possibilitou-nos projetar os textos do manual no quadro e de seguida identificar as diferentes sílabas com diferentes cores para uma melhor visualização, como podem verificar nas fotografias presentes no anexo I.

Deste período de estágio gostaríamos ainda de destacar, de entre o trabalho realizado, algumas atividades que obtiveram uma grande aceitação e bons resultados por parte das crianças. Uma delas foi o projeto “O nosso corpo”.

Este partiu de um conteúdo de Estudo do Meio, mas permitiu trabalhar muitos outros, não só desta área curricular disciplinar como também de Língua Portuguesa, Expressão Plástica, Expressão Motora e Formação Cívica. Aprendemos a trabalhar em equipa, falámos sobre as diferentes partes do corpo, sobre as características

⁹ Fotografias deste processo em anexo de imagens I

individuais de cada um e da diferença, e dos cuidados a ter com o corpo, nomeadamente, com a saúde e a alimentação e com a segurança rodoviária e acidentes domésticos.

Um outro aspeto importante a referir foi a utilização de diversas estratégias para desenvolver os diferentes conteúdos. Tentámos implementar atividades diversas para que a turma estivesse sempre motivada uma vez que a motivação melhora a atenção e a concentração. Destas estratégias podemos referir como exemplos o jogo da matemática, o circuito da segurança rodoviária, as frases puzzle e o silabário.

O jogo de matemática¹⁰ surgiu da necessidade de se reverem alguns conteúdos já trabalhados nesta área disciplinar. Este é constituído por um tabuleiro, um dado, vários peões e diferentes cartões com perguntas sobre os conteúdos a rever. Optou-se por construir este recurso uma vez que as crianças já tinham realizado vários exercícios sobre o tema, no manual e em fichas de trabalho, e com esta estratégia estariam mais motivadas para rever os conteúdos. Foi uma forma de diversificar a forma de se fazer revisões.

O circuito de segurança rodoviária¹¹, apareceu em seguimento do projeto já referido, quando se trabalhou as regras a ter para manter o nosso corpo seguro. Começámos por falar das regras de segurança rodoviária, através de uma apresentação de PowerPoint constituída maioritariamente por imagens. No dia seguinte, após uma revisão do que tinha sido aprendido, fomos até ao polivalente onde as crianças tiveram que utilizar o jogo simbólico, representando os sinais de trânsito, os transportes e os peões. Estes papéis foram sendo alternados para que todas as crianças passassem pelas diferentes situações.

As frases puzzle¹² foram uma ideia transmitida num dos seminários sobre iniciação à leitura e à escrita. Para esta atividade, as crianças tinham à sua disposição dois exemplares de uma frase, em que um deles estava inteiro e o outro estava cortado aos pedaços, separando todas as palavras. Elas tinham que colar a frase inteira no caderno, montar a frase puzzle e colá-la de seguida, copiar a frase com letra manuscrita e representar através de um desenho o conteúdo da frase. Desta forma conseguíamos avaliar se o aluno era capaz de entender o conteúdo da frase ao mesmo tempo que trabalhavam a concentração e a passagem da letra impressa para a letra manuscrita.

¹⁰ Tabuleiro e exemplos de perguntas em anexo de documentos VIII

¹¹ Fotografias em anexo de imagens J

¹² Fotografias em anexo de imagens K

Por último, o silabário¹³ surgiu da necessidade de haver algo que os alunos pudessem fazer de forma autónoma. Este era constituído por cartões com sílabas escritas, um quadro de pregas para se colocar as sílabas a fim de se construir palavras e frases, e um caderno para efetuar o registo das mesmas. Com este recurso fizemos uma pequena reorganização da sala, de onde resultou uma área de trabalho autónomo. A nossa intervenção é feita de avanços e recuos e o silabário é exemplo disso.

“O meu intuito era que este material fosse utilizado de forma individual e autonomamente, ajudando assim a preencher tempos parados como é o exemplo de quando uma criança termina a atividade antes do restante grupo. No entanto, aquando da apresentação do material e durante a restante semana apercebi-me que este também pode ser muito útil em grande grupo, no entanto, para isso terei que alterar os cartões com as sílabas uma vez que estes são muito pequenos dificultando a visualização por parte das crianças que se encontram mais atrás. Apesar desta falha no tamanho das letras que pode ser corrigido, este foi um material muito bem recebido no grupo e com excelentes resultados, até mesmo em crianças com mais dificuldades, uma vez que este as motiva a trabalhar na formação de palavras.” (in Anexo de documentos IX – reflexão semanal de 7 a 9 de novembro)

Assim, após esta reflexão, não alterámos o tamanho das sílabas deste silabário, mas encontramos outras para o trabalho em grande grupo, deixando estas desta forma para o trabalho autónomo.

Devido à componente lúdica destas atividades, a turma empenhou-se com mais entusiasmo o que fez com que conseguíssemos bons resultados.

Importa ainda referir as atividades em que houve um envolvimento com a escola e com os pais.

No S. Martinho, uma vez que a turma aprendeu a sua lenda e a dramatizou¹⁴ na sala de aula, achámos pertinente mostrar esse trabalho a outras turmas, nomeadamente, ao jardim de infância, uma vez que uma grande parte dos alunos tinha lá andado, e ainda às restantes turmas do 1º ano.

Como um dos objetivos da escola, presente no P.C.E., é promover a utilização da biblioteca escolar e indo ao encontro de um dos objectivos do Plano Nacional de Leitura, “Reforçar a promoção da leitura em espaços convencionais de leitura” (Alçada, 2006), fizemos-lhe algumas visitas onde lemos diferentes livros. Numa dessas visitas lemos o livro “Papá, Por Favor Apanha-me a Lua” de Eric Carle e de regresso à sala, recontamos a história e fizemos o registo das diferentes partes através do desenho. Com estes registos, construímos dois livros semelhantes e

¹³ Fotografias da utilização do silabário em anexo de imagens L

¹⁴ Fotografias desta dramatização em anexo de imagens M

decidimos oferecer um à biblioteca¹⁵, para ser utilizado pelos restantes membros da escola uma vez que esta não possuía este livro. Para decidir qual o livro a oferecer, fizemos uma votação trabalhando assim também o espírito de democracia.

No Natal, uma vez que o pai de um dos nossos alunos é professor de música, aproveitamos a oportunidade e convidámo-lo a vir nos ensinar uma música deste tempo. Esta foi uma excelente oportunidade, uma vez que a música trazida tinha uma mensagem muito profunda dando-nos a possibilidade de falar de um outro sentido do Natal, um Natal que não é só prendas mas que é amizade, que é ajuda e que é para todos, “(...) *Natal são os meninos numa roda a brincar, ali há sempre espaço de mais um quiser entrar!.../Natal é quando eu quero ajudar o meu amigo e se ele está triste pode vir falar comigo!...*” (in anexo X – letra da música de Natal trazida pelo pai da aluna I.), trabalhando assim um pouco de formação cívica.

Ao terminar o nosso estágio, considerámos pertinente chamar os pais à escola para partilhar com eles tudo o que tínhamos trabalhado. Mostrámos registos fotográficos das atividades desenvolvidas, os alunos cantaram a música de Natal que aprenderam com o pai da aluna I. e oferecemos-lhes bolo e limonada feitos por toda a turma.

Após a realização das atividades, foi necessário que refletíssemos sobre elas. Desta forma, no final de cada semana fazíamos uma **avaliação/reflexão** de todas as atividades decorridas nesse período de tempo, uma vez que só refletindo e avaliando cada passo que damos é que somos capazes de melhorar a nossa prestação e adequarmo-nos às necessidades do grupo que se vão alterando ao longo do tempo. Para esta avaliação tínhamos em conta as opiniões da professora/educadora cooperante, da supervisora e da parceira de estágio.

Todo este processo foi realizado com avanços e recuos. Por vezes nestas avaliações constatávamos que alguns dos recursos não estavam totalmente adequados ao grupo ou aos objetivos que pretendíamos atingir. Desta forma, algumas vezes, tivemos que recuar e construir novos recursos ou melhorar os que já possuíamos para assim melhorar a nossa prática e, conseqüentemente, a aprendizagem das crianças.

¹⁵ Fotografias das visitas à biblioteca em anexo de imagens N

Avaliação das aprendizagens

A avaliação oferece indicações ao educador e ao professor acerca das crianças, para o ajudar a direcionar o seu trabalho tendo em conta as necessidades e os interesses das mesmas, uma vez que, quando se avalia, apercebe-se do seu progresso e da sua individualidade.

A avaliação no contexto pré-escolar caracteriza-se por uma grande especificidade devido à idade das crianças e à indefinição curricular que caracteriza este nível de ensino. A forma como a avaliação é formulada para um determinado grupo de crianças depende da forma como é estruturado o processo de desenvolvimento curricular nesse mesmo contexto. No jardim de infância, como já referi no capítulo anterior, para orientar a minha prática e avaliar, utilizei as 'Aprendizagens Essenciais' definidas pelo agrupamento para esta faixa etária. No que diz respeito ao contexto de 1º ciclo, utilizei como referência o documento do Ministério da Educação 'Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais'.

Tanto num contexto como no outro, a nossa avaliação foi marcadamente formativa, pois tratou-se de um processo contínuo e interpretativo. Utilizámos ainda a avaliação diagnóstica nos dois contextos e no 1º ciclo do ensino básico, utilizamos também a avaliação sumativa interna no final do período.

“A avaliação formativa é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação.”

(Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011)

Assim, tendo em conta os objetivos definidos na planificação e com recurso aos instrumentos de avaliação lá seleccionados, como são exemplo as fichas de diagnóstico, as grelhas de observação¹⁶, os trabalhos das crianças, as fichas de trabalho¹⁷ e as fichas de avaliação, aquando de cada actividade fazíamos a sua avaliação. No final de cada semana, comparávamos esses dados com os anteriormente recolhidos a fim de perceber a evolução das crianças e as suas limitações.

A avaliação diagnóstica é uma vertente da avaliação formativa. Esta deve ser realizada no início do ano letivo para caracterização do grupo e de cada criança, para perceber o que já sabem e são capazes de fazer, quais são as suas necessidades, os

¹⁶ Dois exemplares de grelhas de observação, um de cada contexto, em anexo XI

¹⁷ Exemplo de ficha de trabalho em anexo XII

seus interesses e os seus contextos familiares, que servirão de base para a tomada de decisões da ação educativa. Contudo, esta avaliação pode

“(...) ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa, de forma a permitir a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo também para a elaboração, adequação e reformulação do projecto curricular de grupo e ainda para facilitar a integração da criança no contexto educativo.” (Circular nº: 4 /DGIDC/DSDC/2011)

Como exemplos desta avaliação diagnóstica podemos referir as fichas de diagnóstico, utilizadas no contexto pré-escolar e que foram construídas a partir das ‘Aprendizagens Essenciais’ definidas pelo Agrupamento e ainda a Análise do Perfil de Competências do aluno C., efetuado no contexto do 1º ciclo.

A avaliação sumativa é a formulação de um juízo, a atribuição de uma classificação ao desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular (cf. Despacho Normativo 1 de 2005). Esta foi realizada na turma do 1º ano, no final do trimestre através das fichas de avaliação sumativa.

As fichas de diagnóstico referidas e as folhas de registo de observação, funcionaram como avaliação diagnóstica, mas também como avaliação formativa, uma vez que foram preenchidas antes e depois da ação.

IV

**REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO
DA PROFISSIONALIZAÇÃO**

Quando chegamos à prática, levamos conosco um conjunto de conhecimentos que fomos construindo no decorrer da nossa formação. Conhecimentos que ajudam a compreender diversas situações da atividade pedagógica.

As teorias, os conceitos e os modelos que levamos definem como será a nossa integração na instituição. Quanto maior for a aproximação destes elementos com os praticados na instituição, mais rápido e eficaz se torna o processo de adaptação.

Durante esta adaptação, somos expostos a diferentes situações, que por não nos serem familiares, fazem com que nos sintamos de diversas formas, por vezes sentimos tensão, angústia, desorientação, medo, e até vontade de desistir. Na prática as coisas não funcionam exatamente como achávamos e vemo-nos obrigados a coordenar um tempo que ainda não gerimos de forma natural, a dar respostas a questões que nunca nos tinham surgido, a tomar posições e decisões nunca dantes tomadas.

O processo de adaptação e de aquisição das competências específicas não foi fácil, mas estas situações constrangedoras foram-se tornando familiares, e estes sentimentos negativos desapareceram, dando lugar a outros como o entusiasmo, a vontade de continuar e o querer saber sempre mais, e no final toda a adaptação e as competências foram conseguidas com mérito.

Um fator essencial para o desenvolvimento dessas competências foi o contacto com diferentes profissionais, nomeadamente toda a equipa pedagógica e a orientadora de estágio. Foi a partir dessas relações que valores, estratégias e atitudes foram apreendidas, este contacto foi uma influência na estruturação da identidade profissional. Tal como afirma Cardoso (2002), a socialização profissional dos professores refere-se a um processo constante e contínuo de mudança, através do qual os indivíduos se tornam membros da profissão e, progressivamente, assumem papéis mais aperfeiçoados e específicos do ensino.

No contexto pré-escolar, a maior dificuldade sentida e que se tornou na maior evolução, foi o número de atividades orientadas pela estagiária. Durante um período de tempo houve uma falha de comunicação entre educadora e estagiária, o que levou a que a estagiária, no início, não orientasse muitas atividades. Mas esta situação alterou-se, ambas começaram a conhecer-se melhor e a perceber o que a outra pensava. Assim, esta dificuldade foi superada e aos poucos e poucos a estagiária começou a orientar um maior número de atividades de forma bem-sucedida.

Já no que diz respeito ao contexto de 1º ciclo do ensino básico, onde se sentiu uma maior dificuldade foi no processo de iniciação à leitura e à escrita. No início deste período de estágio, houve a necessidade de se fazer uma pesquisa bibliográfica sobre o tema para saber como intervir e, com a ajuda da professora cooperante e da supervisora, as estratégias utilizadas foram se tornando cada vez mais adequadas.

Ambos os estágios tiveram um balanço muito positivo, recheados de grandes aprendizagens. No entanto, para chegar a bom porto, foi necessário que se realizasse um percurso marcado de avanços e também de recuos. Mas é isto que caracteriza a nossa profissão, toda a nossa prática deve ser refletida e posteriormente melhorada e adaptada às diversas situações que nos surgem.

Durante os períodos de estágio houve uma grande evolução em tudo o que envolve a prática educativa. Todos os documentos construídos, nomeadamente as planificações¹⁸, as reflexões¹⁹ e as grelhas de observação e avaliação, foram sendo melhorados de semana para semana, com o auxílio das orientadoras, nas orientações tutoriais e nos seminários.

No que diz respeito às planificações, no contexto pré-escolar, devido às suas especificidades, estas eram semanais e passaram de uma tabela para uma rede curricular, complementada com as aprendizagens essenciais a adquirir nessa semana, uma vez que este esquema era suficiente para a intervenção e de fácil interpretação.

Já no contexto do 1º ciclo do ensino básico, esta manteve-se sempre em tabela, no entanto foi sendo melhorada. No início lá não constavam os conteúdos a trabalhar e nem sempre a avaliação estava de acordo com os objetivos a atingir, mas ao longo do tempo estes aspectos foram superados.

Em relação às reflexões, seguindo as indicações das orientadoras de estágio, foi-se conseguindo refletir cada vez melhor sobre o que era essencial, para se poder melhorar as práticas.

Apesar de todas as evoluções, não podemos ficar por aqui. Uma vez que a nossa sociedade está em constante mudança, é necessário que o professor seja um investigador ativo, que atualize os seus conhecimentos e estratégias, porque só assim poderá ser um bom profissional. Este tem de ser capaz de se adaptar a novas situações e a diferentes realidades.

¹⁸ Dois exemplares de planificações de cada contexto, uma do início e uma do final, para se perceber a evolução, em anexo XIII

¹⁹ Dois exemplares de reflexões semanais dos dois estágios, uma do início e uma do final, em anexo XIV

V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que todos nós temos ainda muito para experienciar e para aprender. Com esta experiência pôde-se concluir que não há receitas, que só através do trabalho e da cooperação entre colegas se pode navegar rumo a bom porto.

Este período de “construção do profissional de perfil misto” revelou-se um grande contributo para a formação profissional e também pessoal da estagiária, uma vez que lhe proporcionou um contacto direto com a realidade da educação pré-escolar e do ensino do 1º ciclo do ensino básico e que lhe forneceu uma enorme bagagem de ideias e de estratégias, ao mesmo tempo que lhe permitiu descobrir novos sentimentos e emoções.

Ao conhecer as diferentes histórias de vida das crianças, a forma de olhar o mundo da estagiária alterou-se, uma vez que contactou com novas realidades muito distintas das que conhecia. Exupéry dizia “*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*” (cit. in Buchsbaum, 2004:175) Desta forma, a estagiária trouxe muito das pessoas com quem contactou mas também deu muito de si como conhecimentos, alegria, amizade, amor e valores.

Valores estes que mostraram ser muito importantes ao longo dos estágios. Educar não é só transmitir conhecimentos. Educar é também amar, é ensinar e aplicar valores e é dessa forma que a estagiária pretende intervir no seu futuro profissional: transmitir conhecimentos ao mesmo tempo que desenvolve a consciência cívica das crianças, uma vez que educar é formar os adultos de amanhã.

E porque as melhores aprendizagens não acontecem a partir de discursos teóricos, mas sim com base em exemplos práticos, em atitudes observadas, este ensino de valores deverá ser efetuado através da aplicação dos mesmos, da sua exemplificação pois “*as palavras movem, mas os exemplos arrastam*” (Padre António Vieira, 1640).

Ao refletirmos sobre as práticas vividas, no que diz respeito aos modelos curriculares e às metodologias de ensino, apercebemo-nos de que não há um plano pré-definido para implementar. Cada contexto tem as suas características e o que é o ideal para um pode não resultar com outro. Só depois de se conhecer o grupo e analisar os seus interesses e necessidades é que se deve selecionar a forma de intervir. E não é necessário que se utilize sempre o mesmo modelo e todas as estratégias que este propõe. Será benéfico para a turma que se selecione o melhor de cada um, o que mais se adequa às suas necessidades.

BIBLIOGRAFIA

- ALÇADA, Isabel (2006). *Plano nacional de leitura - Relatório síntese*. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvt/uploads/relatoriosintes e.pdf>, consultado em 30.01.2012.
- BARBOSA, José Juvêncio (1994). *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Editora Cortez.
- BELL, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BORRAS, L. (2002). *Manual de educação infantil*, Setúbal: Marina Editores.
- BUCHSBAUM, Paulo (2004). *Frases Geniais que Você Gostaria de Ter Dito*. Ediouro Publicações.
- CAMPOS, B. (2003). *Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- CARDOSO, A. (2002). *Pode alguém ser quem não é? Análise do processo de socialização e (re)construção da identidade profissional dos educadores de infância*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Área de formação de Professores. Lisboa: Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- CARVALHO, Jozélio Freire (2009). *Síndrome Trico-Rino-Falangeana: Primeiro caso brasileiro*. Órgão Oficial da Sociedade Portuguesa de Reumatologia. Disponível em <http://arp.spreamatologia.pt/>, consultado em 29.01.2012.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- DIOGO, Fernando (2007/2008). *Teoria do Currículo e Desenvolvimento Curricular - Textos de Apoio*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.

- DIOGO, Fernando e VILAR, Alcino Matos (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata
- FORMOSINHO, J. (org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- GONÇALVES, G. (1967). *Didáctica da Língua Nacional*. Porto: Porto Editora.
- GOUVEIA, João (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos*. Braga Expoente.
- HOHMANN, Mary, WEIKART, David P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L., & CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LUDOVICO, O. (2008). *Projecto curricular de grupo: algumas reflexões*. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 84.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- MIALARET, Gaston (1974). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Ed. Estampa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Qualidade e Projecto na Educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- PACHECO, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, A. P. (1999). *Planeamento de projectos*. Escola Moderna, nº6, 5ª série
- RODRIGUES, M. I. (2005). *Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos*. *Interacções nº1*. Disponível em <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/184/1/A1.pdf>, consultado em 12.01.2012.

- ROLDÃO, M. C. (2003). *Gestão de Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores* (3ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- ROLDÃO, M. C. (2005). *Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: Que triangulação?* In: ALONSO, L.; ROLDÃO, Mª C (Coord.) (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Ed. Almedina
- SANTOS SILVA, A., AZEVEDO, J., FONSECA, A., M. (2001). *Valores e Cidadania: A coesão social, a construção identitária e o diálogo intercultural*. In R. Carneiro (Coord.), *O futuro da educação em Portugal: Tendências e oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Ministério da educação.
- SERRA, C. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- SIM-SIM, Inês (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. Disponível em http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf, consultado em 20.01.2012.

Legislação:

Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011

Decreto-Lei n.º46/86 de 14 de outubro - Lei De Bases Do Sistema Educativo

Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de janeiro

Decreto-Lei nº115-A/98 de 4 de Maio – Regime de autonomia das escolas

Decreto-Lei nº147/97 de 11 de junho

Decreto-Lei nº5/97 de 10 de fevereiro – Lei-quadro da Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril

Despacho Conjunto nº258/97, de 21 de agosto

Despacho Conjunto nº268/97, de 25 de agosto

Despacho Normativo 1/2005, de 5 de janeiro

Documentos das instituições:

Planos Anuais de Actividades

Projecto Curricular de Grupo

Projecto Curricular de Turma

Projetos Curriculares de Escola

Projetos Educativos

Regulamentos Internos