

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

Por Luísa Lopes Pereira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO
DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
PORTO 2011/2012



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA
FRASSINETTI

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

Por Luísa Lopes Pereira
Sob orientação da Professora Doutora Ana Maria
Paula Marques Gomes | Professora Doutora
Brigite Carvalho da Silva

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO
1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
PORTO 2011/2012

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCEB, e pretende retratar a experiência profissionalizante constatada e desenvolvida nos contextos anteriormente mencionados, enquanto uma descoberta constante de competências essenciais. Visa também reconhecer a importância da existência do profissional generalista e da conformidade entre as duas valências.

A transição entre a Educação Pré-escolar e o Ensino do 1ºCEB é considerada uma fase fulcral no desenvolvimento e mudança da criança e do aluno. O papel de um profissional generalista é encarado como sendo o articulador de duas valências, focando a simbologia da educação e do ensino em duas pontes de união.

A intervenção educativa em análise foi orientada seguindo uma metodologia com características de investigação-ação de carácter qualitativo e intensivo com base numa perspectiva construtivista, reflexiva e generalista. A discente procedeu à construção do presente documento, confrontando pressupostos teórico-práticos e as realidades vivenciadas de um contexto de Educação Pré-escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico com idades compreendidas, respetivamente, entre os 4 e 5 anos e os 7 e os 8.

Palavras-chave: Educação; Ensino; Professor generalista; Educação Pré-escolar; 1ºCEB.

Abstract

This work was developed with the level II trainee in preschool education and basic education -1st degree, and aims to report the professional experience developed in the two contexts, as an experience of a constant discovery. It also aims to recognize the importance of the dual professional and general conformity between the two valences. The transition between this two stages is considered a crucial phase in the development and change of children and student. Thus, the role of a general professional is seen as the articulator of two valences. The intervention analyzed used a method of characteristics of intensive research/action and based on a constructivist perspective, reflective and generalist. The construction of this document was made by comparing the theoretical and practical realities experienced between 4/5 and 7/8 years old. **Keywords:** Education, Teaching, Generalist Teacher, Preschool Education, 1st degree school.

AGRADECIMENTOS

Nesta fase tão importante de desenvolvimento do meu percurso pessoal e profissional, existem algumas pessoas que tiveram um papel determinante e que desempenharam funções fulcrais no desenvolvimento deste projeto, tornando-o numa realidade tão desejada.

A minha gratidão é aqui expressa como forma de agradecimento e de consideração por essas pessoas que me acompanharam ao longo deste percurso.

À Professora Doutora Ana Gomes, Supervisora e Orientadora da intervenção em contexto de 1ºCEB, que orientou e acompanhou a realização deste relatório. Agradeço o apoio (científico e humano), a disponibilidade, o saber partilhado e o incentivo prestados e transmitidos, tornando possível o desenvolvimento e a concretização deste percurso profissionalizante.

À Professora Doutora Brigitte Silva, Supervisora do estágio em contexto de Educação Pré-escolar, pela disponibilidade, rigor, dedicação e ajuda prestada durante o percurso no referente contexto.

Às duas profissionais de educação do contexto de Educação Pré-escolar e 1ºCEB, Educadora Cristiana D. e Professora Sandra S. Agradeço a sua disponibilidade, partilha de saberes, experiência, apoio e saudável cooperação que se tornaram imprescindíveis.

Aos meus amigos, que sempre estiveram presentes e me incentivaram nos momentos mais difíceis durante a minha formação.

À minha família que me apoia e me transmite a força e a segurança necessárias à concretização dos meus sonhos. À minha mãe pela dedicação, encorajamento e apoio imprescindível nesta caminhada. À minha avó Margarida e irmã que estão sempre presentes na minha vida e me acompanham nos momentos mais decisivos.

Ao meu pai, que apesar da distância, é um dos meus pontos de referência, aquele que me ensinou a construir a pessoa que sou, reforçando, constantemente, a minha capacidade de luta face às metas que me proponho alcançar.

Ao Pedro, meu namorado, pela tolerância, constante compreensão, encorajamento e ajuda que sempre disponibilizou.

ÍNDICE

Introdução	3
Capítulo I - Enquadramento Teórico	5
1- Definição e abordagem histórica da educação/ensino e conceções do educador e professor	5
2- Intencionalidade educativa	6
3- Envolvimento parental e abordagem ecológica	10
4- O papel do Professor enquanto profissional investigador, reflexivo e generalista	11
5- Perspetivas educacionais e metodologia de projeto	13
6- Diferenciação pedagógica	16
7- Aprendizagem cooperativa	17
Capítulo II - Procedimentos Metodológicos	19
Capítulo III - Contexto Organizacional	25
1- Caraterização dos contextos	25
a) Caraterização das Instituições e meio envolvente	26
b) Caraterização dos espaço-sala	28
c) Caraterização socioeconómica	29
d) Caraterização dos grupos	30
e) Caraterização de rotinas	33
2- Intervenção educativa	34
3- Avaliação das aprendizagens	44
Capítulo IV - Reflexão sobre a construção da profissionalização	48
Considerações finais	53
Bibliografia	57

ÍNDICE DE SIGLAS

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE - Pré – Escolar

1º CEB - 1º Ciclo do Ensino Básico

PCT – Projeto Curricular de Turma

MEM – Movimento da Escola Moderna

PAA – Plano anual de atividades

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 – PE:** Avaliações semanais
- Anexo 2 – 1ºCEB:** Avaliação semanal
- Anexo 3 – 1ºCEB:** Projeto Curricular de Turma – Características da turma
- Anexo 4 – PE:** Grelha de análise de indicadores sobre a organização do espaço e materiais
- Anexo 5 – 1ºCEB:** Grelha de análise das estratégias implicadas na ação do professor titular
- Anexo 6 – PE:** Listas de verificação de conteúdos
- Anexo 7 – 1ºCEB:** Grelha de verificação de conteúdos
- Anexo 8 – PE:** Registo fotográfico do desenvolvimento do Projeto lúdico de sala e de algumas atividades
- Anexo 9 – 1ºCEB:** Registo fotográfico do espaço-sala e atividades desenvolvidas
- Anexo 10 – PE:** Inquérito por questionário dirigido à Orientadora do estágio
- Anexo 11 – PE:** Entrevistas dirigidas às crianças do grupo de intervenção
- Anexo 12 – 1ºCEB:** Entrevistas dirigidas aos alunos do grupo de intervenção
- Anexo 13 – PE:** Registo de amostragem de acontecimentos
- Anexo 14 – PE:** Registos de portfólio de crianças
- Anexo 15 – 1ºCEB:** Questionários dirigidos aos alunos
- Anexo 16 – 1ºCEB:** Organização do Diário de turma
- Anexo 17 – PE:** Planificação semanal
- Anexo 18 – 1ºCEB:** Planificação semanal
- Anexo 19 – PE:** Teia do Projeto lúdico de sala “As Profissões”
- Anexo 20 – PE:** Registos de incidente crítico
- Anexo 21 – 1ºCEB:** Registos de incidente crítico
- Anexo 22 – PE:** Planta da sala antes e depois da intervenção da estagiária
- Anexo 23 – 1ºCEB:** Atividade realizada em articulação com a sala de Educação PE
- Anexo 24 – 1ºCEB:** Jornal de parede
- Anexo 25 – PE:** Recolha e análise dos dados a nível socioeconómico
- Anexo 26 – 1ºCEB:** Recolha e análise dos dados a nível socioeconómico
- Anexo 27 – 1ºCEB:** Horário das atividades curriculares
- Anexo 28 – 1ºCEB:** Planta da sala e registo fotográfico
- Anexo 29 – PE:** Rede – Organização do ambiente educativo
- Anexo 30 – PE:** Grelha de avaliação do Projeto lúdico de sala “As Profissões”
- Anexo 31 – PE:** Grelha de avaliação de sessões de psicomotricidade
- Anexo 32 – 1ºCEB:** Problemas da semana
- Anexo 33 – PE:** Cartas dirigidas aos Encarregados de educação para apreciação do Projeto lúdico de sala
- Anexo 34 – 1ºCEB:** Bandeira da família – atividade realizada com os pais/avós
- Anexo 35 – 1ºCEB:** Caixa de exercícios - recurso para os diferentes ritmos de trabalho

INTRODUÇÃO

O presente documento, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, foi proposto à estagiária Luísa Pereira tendo como finalidade descrever e refletir sobre o trabalho observado e efetuado, com base nos objetivos delineados.

Este relatório descreverá a observação e intervenção durante o tempo de estágio, as verificações e consolidações que foram desenvolvidas e constatadas na valência de Educação Pré-escolar e 1ºCEB, tendo, neste último, como responsável pela supervisão a Dra. Ana Gomes.

Os objetivos visados, especificamente, para a intervenção nos dois contextos, foram essencialmente os seguintes: conhecer e caracterizar o estabelecimento dos contextos em causa e atuar em conformidade com a gestão e administração e os seus respetivos documentos; aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; dominar métodos e técnicas em conformidade com o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e alunos; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas e, por fim, refletir sobre a importância da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico, no desenvolvimento da criança.

A metodologia adotada durante a intervenção foi a observação direta com base num estudo qualitativo de carácter de investigação-ação, realizado a partir de instrumentos e procedimentos que sustentaram a intervenção da discente com base numa perspetiva essencialmente construtivista, centrada na reflexão da estagiária e na pedagogia ativa dos grupos.

O relatório obedece à estrutura de construção de um portefólio reflexivo desenvolvido nas duas intervenções e organizado em quatro capítulos. O primeiro apresenta o enquadramento teórico, no qual se enunciam as perspetivas teóricas sobre o contexto da Educação Pré-escolar e o 1ºCEB e os tipos de pedagogias; o segundo refere-se à análise dos procedimentos metodológicos aplicados durante a

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

intervenção; o terceiro analisa o contexto organizacional e encontra-se subdividido em três pontos, nomeadamente, a caracterização dos dois contextos, a análise comparativa da intervenção educativa, a avaliação das aprendizagens e, por fim, o quarto capítulo tece uma reflexão sobre a construção da profissionalização. No final procede-se à realização de considerações finais que enunciam, em parte, o rumo orientado da estagiária enquanto futura profissional generalista.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1- Definição e abordagem histórica da educação/ensino e concepções do educador e professor

No que concerne às concepções sobre a educação, Cabanas (2002:32) define o termo de Educação como sendo “[...] um poliedro de muitas faces[...]”. Assim, podemos dizer que a educação tem uma “[...]dimensão social, uma dimensão relacional, uma dimensão cultural, uma dimensão política, uma dimensão artística, [...], uma dimensão ética[...]”. Desta forma, de acordo com a citação, Cabanas indica-nos a dimensão multifacetada da educação.

Segundo Maia (2009:9) o termo “educação” foi modificado com a evolução dos tempos e torna-se pertinente analisar a Educação de Infância em Portugal, de modo a compreender as dinâmicas que estão implicadas no ato educativo, de forma a perceber como é vista a educação de hoje. Confirmando-se a ideia de Maia, Carneiro (2003:14), afirma que “[...] a educação [está situada] na linha divisória entre permanência e mutação, entre conservação e inovação, a função educativa vê-se submetida a tensões sem precedentes[...]”, sendo que a Educação encontra-se dividida entre uma forma permanente e outras mutáveis quer em termos curriculares, das implicações do ensino, do envolvimento dos profissionais e da voz ativa que as crianças hoje em dia têm, ou seja, existe uma multiplicidade de fatores e dinâmicas que se tornaram constantes e outras foram mudadas ao longo do tempo.

A publicação da Lei-Quadro da Educação PE (Decreto-lei nº5/97, de 10 de Fevereiro) permite formar um quadro de referência amplo para o Educador de Infância relativamente aos objetivos da valência de Educação Pré-escolar. Considera-se uma evolução notável que Vasconcelos (2000:46) reconheça “A educação de infância como começo de um processo de educação ao longo da vida [...]” e tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação PE(OCEPE) considera-se como sendo a primeira fase da educação básica no desenvolvimento da criança “[...]sendo complementar da ação educativa da família ” (Silva; 1997:15). A frequência nos estabelecimentos de educação PE, enquanto primeira base de desenvolvimento da

criança é facultativa em Portugal pelo contrário, o Ensino básico é obrigatório de acordo com a Lei-Quadro (Lei nº5/97).

Segundo Carneiro (2003:11), “Ela [Educação] é bem o espelho de todas as contradições que se abatem sobre as nossas sociedades; mas [...] também é [...] sobre ela que repousam todas as esperanças de melhoria da sociedade futura.” Com base no psicólogo Skinner (1983:65) “é possível definir o ensino como o arranjo das contingências de reforço que provocam as alterações de comportamento.”, assim, a conceção de ensino resulta da organização da aprendizagem. Desta forma o ato educativo segundo Postic (2008:49) torna-se “[...] um conjunto coerente de ações, empreendidas com vista a um fim.” Que pressupõe a construção sistemática de comportamentos no indivíduo ao longo do tempo. Constata-se que as novas perspetivas sobre a educação/ensino permitiram renovar a construção da imagem da criança, uma vez que esta era vista como “[...] até ao século XV[...]não tendo nenhum papel importante na família ou na sociedade”(Figueira; 2001:25).

Constata-se que hoje em dia, “O desafio que se nos coloca [...] implica disponibilizar os meios para que cada um possa ter a educação que lhe é devida”(Sim-Sim; 2005:23) e por sua vez, proporcionar condições de ensino e serviços educativos que sejam propícios e pertinentes para o desenvolvimento e construção da criança. Desta forma, cada um tem o direito de adquirir uma educação de qualidade, independentemente da sua origem, idade, ou meio social. O parâmetro referenciado considera-se estreitamente ligado ao papel de um educador e professor, pelo que este deve apoiar a sua prática numa perspetiva multicultural, investindo nas potencialidades de cada uma das crianças de forma individualizada, considerando-se “[...]pessoais, sociais e culturais[...]” (Sim-Sim;2005:15) e como refere Zabalza (1992:10) “a ação educativa não é indiferente às características dos sujeitos nem ao marco normativo institucional em que atua, nem ao ambiente em que está inserida.”

2- Intencionalidade educativa

A educação de infância e o ensino básico revelam-se como sendo uma tarefa global que exige do profissional de educação “ [...] um saber fazer [...] uma enorme diversidade de tarefas e [...] um papel abrangente com fronteiras pouco definidas”(David cit. Formosinho, 2002:46). Neste sentido, o educador de infância como o professor de 1ºciclo do ensino básico devem ser dotados de competências

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

documentadas no Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto, em que se define o Perfil Geral do Desempenho do Educador de infância e Professor dos ensinos básicos. No documento verifica-se que o Educador de infância tem um papel bastante amplo, competindo-lhe a “[...] planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, [...] atividades e projeto curriculares[...]”(2001:3). No que concerne ao perfil do professor do 1ºCEB este desenvolve o “[...] respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando [...] conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias[...]”.

Em compensação, o educador de Infância tem o papel de desenvolver o currículo tendo por base os seguintes normativos legais: as OCEPE que permitem orientar o educador no processo educativo e de acordo com as diferentes áreas de conteúdo; Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE); Gestão do currículo na Educação Pré-escolar (Ofício Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de Outubro da DGIDC); Estatuto da carreira docente e as Metas de aprendizagem definidas para o final da educação pré-escolar e pelas quais servem de apoio para identificar as competências e desempenhos das crianças, sendo um referencial comum a desenvolver em cada área de conteúdo antes de ingressarem no 1ºCEB. O professor de 1ºCEB apesar de ter fronteiras mais definidas e restritivas, na sua intervenção deve ter em conta os seguintes normativos: Organização curricular e Programa Nacional do ensino básico; LBSE; Estatuto da carreira docente e as Metas de Aprendizagem definidas para o final do 1ºCEB.

Os normativos legais das duas valências enunciadas anteriormente permitem orientar e dirigir o processo educativo e a intervenção dos profissionais de educação. Neste sentido, além de planificar, organizar e avaliar, sabe-se que o papel do Educador como do Professor do 1ºCEB assegura também uma cuidada observação, uma vez que, segundo Parente (2002:168), “[...] a observação sistematicamente realizada e com carácter cumulativo da informação é um elemento fundamental da avaliação educacional.” Esta observação tem um papel importante para a avaliação da criança que subentende sustentar a ação de um profissional de educação tanto para a planificação como para a posterior avaliação da sua intervenção. A planificação permite, de acordo com Vasconcelos (1991:45), delinear o projeto que envolve todos os que estão implicados em contexto de Educação PE, no qual se prevê os seus possíveis desenvolvimentos em função de metas específicas (Metas de Aprendizagem de PE - 2010).

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

No quotidiano de Jardim de Infância e do ensino do 1ºciclo, o planeamento pode ser organizado, tal como constatado em estágio, em “[...] torno de rotinas e acontecimentos” (Silva;1997:99), sendo organizado em dois planos: os planos de organização que se referem à rotina, e os planos de atividades que dizem respeito aos projetos desenvolvidos em sala (idem:idem). Desta forma, planear o processo educativo com ou sem as crianças e tendo em conta o contexto em que se está envolvido, permite ao Educador proporcionar “[...] um ambiente estimulante de desenvolvimento e promover aprendizagens significativas e diversificadas que permitam para uma maior igualdade de oportunidades[...]”(Silva;1997:26) mas também, refletir sobre as intenções educativas, prevendo situações e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua prática.

Posteriormente à planificação, e de forma a tomar consciência da ação, o profissional de educação avalia o processo e os efeitos para que consiga adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo (Silva; 1997:27). Possibilita-lhe, a partir da utilização de diferentes instrumentos e técnicas de avaliação e posterior reflexão, determinar a progressão das aprendizagens a pôr em prática com cada criança. De acordo com Perrenoud (1986:31) a avaliação é compreendida como se tratasse de um caminho que leva à aprendizagem, tendo uma vertente diagnóstica. Desta forma a avaliação formativa de vertente diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno num *processo contínuo e interpretativo* face a novas aprendizagens durante o seu processo de ensino-aprendizagem em que se articula com estratégias de diferenciação pedagógica (Idem:Idem). Assim, constata-se que a avaliação é a base do planeamento (Zabalza;1994:56).

O desenvolvimento curricular sendo da responsabilidade do Educador, de acordo com as OCEPE (1997:14), deverá ter em conta: os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar como orientadores da sua ação; a organização do ambiente educativo (organização do grupo, espaço e tempo, materiais, interações, relação com os pais e com outros parceiros educativos); as áreas de conteúdo que são referências gerais a considerarem-se no planeamento e avaliação das situações; a continuidade educativa que envolve o processo em que se favorece o que as crianças já sabem e se parte para aprendizagens seguintes e, por fim, a intencionalidade educativa que através da sua ação, se adequa na prática às necessidades das crianças segundo um processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação. Por conseguinte, o papel dos professores do 1ºCEB como diferenciadores e gestores do currículo, também se coaduna com o do educador

de infância embora os documentos orientadores não sejam todos os mesmos, tal como referido anteriormente. Desta forma, no processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se por ter uma estrutura mais rígida e controlada, em que assenta em aprendizagens formais de áreas específicas do conhecimento e a utilização do tempo é limitado de acordo com o Decreto-lei nº 18 de 2/2011, na qual são dedicadas 25 horas semanais às áreas disciplinares de frequência obrigatória (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões) e sete horas semanais para Matemática, cinco para Estudo do Meio e oito para Língua Portuguesa.

A “[...]apropriação do espaço e do tempo[...]”(Silva;1997: 53) pelas crianças e pelo grupo da sala permite criar uma progressiva autonomia na rotina da sala, tanto do espaço interior como do espaço exterior à sala. Com base nas OCEPE (1997:40),

“a sucessão de cada dia [...] tem um determinado ritmo, existindo uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.”

Considera-se importante referir que as rotinas na educação de infância não necessitam de ser um processo “[...] rígido e ou/ impositivo”(Zabalza;1992:172), uma vez que “[...] as necessidades urgentes e eventuais das crianças podem mudar o que havia sido previsto[...] em que temos que ser flexíveis e recetivos para modificar[...]”(Papália;2001:101) os planos são previstos em função das observações do contexto e do estado emocional e físico das crianças desta faixa etária, tal como pressupõe o *currículo emergente*. Constata-se que as rotinas são consideradas como “[...] o guião da vida diária de uma sala[...]”(Zabalza;1992:174), que vai modificando e se vai completando com conteúdos e diferentes ações. Permite aos alunos/crianças perceberem a organização do tempo, possibilitando-lhes sentirem-se agentes da sala e sentirem-se seguras nos momentos da sala e da Instituição. Por outro lado, corroborando a ideia da organização do tempo e ao contrário do contexto de 1ºCEB, na educação pré-escolar “[...]as crianças são assim atores do seu próprio desenvolvimento e todos juntos podemos projetar um futuro em construção” (Craveiro, Pequito e Neves;1997:77).

Para além da organização do tempo, a maneira como o espaço é organizado pelos profissionais de educação, segundo Zabalza (1992:157), “[...]o professor adota uma postura construtivista e consciente relativamente ao ambiente da sala, sentindo-se protagonista do seu manuseamento e modificando-o à medida que as condições do processo lho exigiam.” Nos dois contextos de intervenção constata-se que nas salas, “[...]existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho;2007:68). Desta forma, as áreas

estão dispersas pela sala e organizadas segundo temáticas e/ou áreas de curriculares, sendo que a organização e utilização dos espaços, materiais e recursos disponíveis “[...] são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo[...]” (Silva;1997: 37) tendo os profissionais de educação o papel de interrogarem-se sobre a função e finalidades educativas acerca da maneira como está predisposta a sala, a organização das áreas e recursos disponíveis em cada uma e de acordo com o que é desenvolvido em sala com o grupo.

3- Envolvimento parental e abordagem ecológica

Como referido anteriormente, a Educação Pré-escolar é considerada a primeira fase da educação básica no processo de desenvolvimento da criança (Silva;1997:17). Este aspeto encaminha-nos para a importância e o desafio que a educação pré-escolar e o ensino do 1ºCEB comportam. De acordo com a referência, pretende-se mostrar a multiplicidade de implicações que a educação contém. Além disso, com base na abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2002:21), constata-se que a escola, tal como a família, têm um papel preponderante no desenvolvimento da criança uma vez que são considerados “[...] os primeiros responsáveis pela educação dos filhos[...]” (Marques; 2001:28) em que “[...]tanto no ambiente imediato como no mais afastado, vai permitindo e modelando o desenvolvimento, sendo que a sua expressão máxima se traduz na capacidade do indivíduo em modificar o seu ambiente de forma a adequá-lo às suas necessidades”(Bronfenbrenner cit.Gamelas,2003:21). Neste sentido, de acordo com Zabalza (1992:47) a criança apresenta-se “[...] como um projeto, como um conjunto de necessidades de todo o tipo em cuja a resolução a escola joga, na nossa sociedade, o papel primordial juntamente com a família”. No entanto, Ramiro Marques (2001:20) menciona que os benefícios deste envolvimento dos pais com a escola e respetiva participação, se refletem no facto de “[...] aumentar a motivação dos alunos. Ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores. [...] ajuda os pais a desempenharem melhor os seus papéis[...]estimula os professores a serem melhores professores.” Estas vantagens foram constatadas durante o desenvolvimento do estágio, nos dois contextos de intervenção, em que se verificou cooperação entre família-aluno-Professor/estagiária.

Desta forma, confirma-se o papel positivo do envolvimento parental para o desenvolvimento da criança e conseqüente motivação para adquirir novas aprendizagens. Baseando-se nos conteúdos anteriormente referidos e de acordo com a sociedade atual, constata-se que o serviço educacional se torna bastante mais complexo do que um simples serviço de acompanhamento de crianças.

4- O papel de Professor enquanto profissional investigador, reflexivo e generalista

Nos tempos de hoje “ [...] a escola é apenas um dos veículos de aprendizagem, que, [...] rasgue[m] [nas crianças] caminhos para novas aprendizagens, tornando-os críticos e proporcionando-lhes métodos de trabalho que lhes disponibilizem os instrumentos para continuar a aprender sozinhos ou colaborativamente [...]” (Sim-Sim;2005:15). De forma a complementar à ideia de Inês Sim-Sim, o professor, para corresponder ao desenvolvimento das crianças e acompanhar os diferentes processos evolutivos, deverá ter um papel que vá ao encontro da perspectiva de um Professor-Investigador.

Segundo Alarcão (2001:2), de forma a suprir as necessidades dos seus alunos, o Professor-Investigador deverá ser crítico e investigador da sua ação, como observador participante permitindo garantir a qualidade do nosso ensino. Este deve, tal como refere Alarcão (2001:6), “[...] ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” Desta forma tal como referenciado por Inês Sim-Sim (2005:22), poderá propiciar-se aos alunos capacidades e novas aprendizagens de acordo com as questões que levam para a sala, sendo o professor a dar-lhes oportunidade. Neste sentido, esta reflexão da sua ação, leva a uma construção da sua identidade profissional, na medida em que possibilita refletir sobre a sua prática, metodologias e técnicas usadas. Schön (cit. Alarcão, 1996:23) reflete sobre o professor como “prático reflexivo” que incide em três fases de intervenção: reflexão para a ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Desta forma, como cita Simões (2000:11) “o principal objetivo da reflexão é pensar no que fizemos, qual o processo, estratégias [...] e decidir se a intervenção deve ser reestruturada pensando sempre no bem-estar e desenvolvimento global da criança.” Constata-se, segundo a prática da estagiária, que o profissional de educação ao ter um papel de professor-investigador e como prático reflexivo permitirá enriquecer a sua

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

prática, corresponder às necessidades das crianças e às exigências da sociedade de hoje.

Hoje em dia existe uma cultura de ensino que ultrapassa a sala de aula e não faz do professor um simples transmissor de conhecimento, mas mediador das aprendizagens *que* “sustentam as propostas de ensino, como elas se articulam com a vida escolar e que reflexos têm na interação com os alunos, [...] e a escola em geral.” (Esteves; 2008:80). Seguindo esta linha de pensamento, de acordo com a LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), a escola deve proporcionar uma boa “articulação entre os ciclos”, criando as condições para que o processo educativo decorra numa “perspetiva de unidade global do ensino básico” (Art. 8.º, n.º 2). Desta forma, contacta-se que segundo as OCEPE sobre a articulação entre ciclos, refere 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” (Silva; 1997:28).

A articulação deve ser encarada assim, na progressão entre os dois primeiros níveis de escolaridade, pela valorização de experiências anteriores que tendem à continuidade educativa. Nesta perspetiva, referem-se algumas ideias para a articulação curricular ao defender que “o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória” (Silva; 1997:28). Neste sentido, os dois profissionais de educação em causa, deverão considerar nas suas práticas o desenvolvimento do ciclo seguinte, e o professor do 1.º CEB ter em conta o trabalho educativo que precedeu à entrada para a escola, num processo de articulação e cooperação. Desta forma, está implícito a valorização do profissional generalista, que de acordo com o decreto-lei nº43/2007 [...] promove[-se] o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico[...]. Este profissional como generalista é valorizado na medida em que “Para que a continuidade na transição seja eficaz, é igualmente necessário que profissionais de cada um dos níveis de ensino conheçam o âmbito de atuação dos ciclos vizinhos, para o que muito ajudará uma formação inicial partilhada[...].” (Sim-Sim;2010:113).

5- Perspetivas educacionais e metodologia de projeto

Neste sentido, a ação do professor/educador pode ser baseada numa perspetiva de caráter comportamentalista ou construtivista. O construtivismo assume um papel pertinente, uma vez que segundo a teoria de Piaget (1987:24) realça os processos do pensamento para chegar ao produto final. Pelo contrário, a perspetiva comportamentalista apresentada por Watson e desenvolvida por Thorndike, enfatiza o comportamento observável da criança, valorizando apenas o produto final (Papalia; 2001: 31). Desta forma, as salas de aula construtivistas e uma ação centrada no construtivismo, segundo Edmiaston (2004:69) é um processo pelo qual podemos “[...] observar, documentar e interpretar o que as crianças sabem, o que fazem, como raciocinam e como as atividades e as práticas da sala de aula facilitam ou impedem a sua aprendizagem.”, permite-se assim não apenas basear no comportamento observável mas, em todo o processo usado para chegar ao resultado. Tal como afirma Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001:30) a criança é um ser “[...] ativo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação”. Nesta perspetiva, os profissionais de educação devem perceber o seu papel e dar o espaço necessário à criança para que esta se possa expressar. A referente visão da criança tornou-se o suporte do trabalho realizado ao longo das duas intervenções quer em contexto de educação pré-escolar como em contexto de 1ºCEB. Constatou-se que uma abordagem construtivista potencializou aprendizagens significativas a nível de diferentes parâmetros: o social, moral e cognitivo; tornando-o inteiramente ativo no processo de ensino-aprendizagem e valorizando-se o seu raciocínio e o pensamento crítico.

Conforme o processo de ensino-aprendizagem exija, o Educador pode orientar o seu trabalho segundo diferentes perspetivas pedagógicas. De acordo com Maia (2009:33) existem “[...] duas linhas-base em todos os modelos atuais: os que seguem uma linha essencialmente comportamentalista e os que seguem uma linha essencialmente construtivista [...]”. Desta forma, existem modelos curriculares que são considerados como sendo “[...] simultaneamente, um referencial teórico para concetualizar a criança e o seu processo educativo e um referencial prático para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação” (Formosinho;2002:109), nomeadamente: High/Scope, Reggio Emilia e Modelo da Escola Moderna (MEM). Estes três modelos serviram de base para a intervenção pedagógica da estagiária nos dois contextos de intervenção. Na qual o modelo High/Scope apoia-se “[...] no trabalho

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

cognitivo-desenvolvimentalista de Jean Piaget [...], bem como na educação progressiva de Dewey (Hohman e Weikart;2009:56). Desta forma, baseia-se em cinco pressupostos fundamentais, sendo que a estagiária considerou como relevantes os seguintes: a “aprendizagem a partir da ação” das crianças/alunos, na qual constroem “o conhecimento dando sentido ao mundo” (Hohman e Weikart;2009:5) sendo que esta aprendizagem subentende “interações positivas entre adultos e crianças”. De acordo com o modelo de Reggio Emilia assume-se como não “centrado na criança nem dirigido pelo professor [...] sendo designado de *currículo emergente*” (Maia;2009:40). Assim sendo, este último modelo pressupõe que as crianças são intervenientes ativos com direitos, que intervêm na sua aprendizagem e no mundo que as rodeia, centrando-se a atenção na criança de acordo com a sua iniciativa. Por último, o Movimento da escola moderna (MEM) tal como a estagiária valoriza a escola é vista como “[...] um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza; 1996:44), na qual as crianças/alunos desempenham um papel fulcral na vida da escola e no processo de ensino-aprendizagem.

A Metodologia de Projeto é uma das mais utilizadas por grande parte dos educadores tendo uma base construtivista. De acordo com a perspetiva de Lillian Katz (1997:24) “Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo [...] quer individualmente, quer em grupo, quer por toda a classe”. Na intervenção em contexto de Educação Pré-escolar, a metodologia de projeto foi a base de trabalho, sendo que o projeto desenvolvido pertence a todo o grupo, uma vez que se trata de um tema do interesse de todas as crianças. Com base nas OCEPE (ME, 1997; 19), defende-se a ideia de que “[...] a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo”. Neste sentido a metodologia de projeto assenta no princípio de que a criança deverá ser a principal autora do seu conhecimento. O facto de o profissional de educação utilizar a referente metodologia, depende em muito, dos seus valores ideológicos, enquanto pessoa, e que o leva a ter uma perspetiva e objetivos a nível educacional.

No que concerne aos benefícios de se aplicar a metodologia de projeto esta permite proporcionar à criança a resolução de problemas, ultrapassar dificuldades e enfrentar desafios de forma a resolvê-los. Desta forma considera-se que “[...] é um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto” (Katz; 1997:4)

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

O referente aspeto é valorizado porque se considera serem momentos em que a participação ativa das crianças permite valorizar as suas capacidades e fazê-la como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. O Educador deve estar atento a todo o desenvolvimento de forma a proporcionar e a focar nestes momentos o interesse do grupo. Caso este desenvolvimento esteja incluído em atividades do interesse da criança esta estará, certamente, mais predisposta para as realizar.

As aprendizagens desenvolvidas em contexto de educação pré-escolar foram, nomeadamente, com base na metodologia de projeto que de acordo com o Regulamento Interno da Instituição, “[...] estabelece uma relação entre o saber e a experiência, na articulação entre aprendizagens e o quotidiano da criança.” Segundo Vasconcelos (1998:145) a metodologia de projeto realça a importância do papel do educador, dizendo que ele “[...]incide não apenas nos conteúdos mas também na dinâmica relacional do projeto.”, integrando o conflito de resolução de problemas que leva à construção de novos saberes. A referente metodologia permite conduzir as crianças como investigadores e torná-los ativos enquanto parte integrante do seu desenvolvimento. Permite, de igual modo, levar os Educadores a investigar a sua ação e a promover situações que permitirão à criança questionar-se sobre os seus problemas e interesses, enquanto futuro cidadão reflexivo de uma sociedade. Segundo Castro (1993:12) o trabalho de projeto é, uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas. Estes deverão “[...] para quem procura resolvê-los[...] constituir ocasião para novas aprendizagens[...]”(Castro;1993:12) e possuir pertinência. Por consequente, irão fornecer à criança a possibilidade de se exprimir e de valorizar a sua participação e reconhecê-la como um ser competente. Com base na afirmação de Craveiro (2007:16) a participação da criança tem valor na ação educativa que “[...]passa a não estar centrada no educador, mas na criança.”(2007:16).

Apesar de, na intervenção educativa em estágio, a metodologia de projeto não ser aplicada, constata-se que os objetivos e as finalidades da mesma, correspondem inteiramente com a referida intervenção em contexto de 1ºCEB, na qual se sobrevalorizou a pedagogia ativa fazendo com que os alunos se tornassem principais agentes de todo o processo ensino-aprendizagem e, como refere Rocha (1988:102), “[...]a aprendizagem de todas as matérias se faça de modo que seja quanto possível a criança a aprender e não apenas a ser ensinada.” Nesta linha de pensamento, teve-se em consideração modelos pedagógicos que suportaram a prática, nomeadamente: a “pedagogia relacional”, a “pedagogia não-diretiva” e a “pedagogia diretiva”. Neste sentido, em contexto de educação pré-escolar valorizou-se uma pedagogia não-

diretiva a qual é o aluno o foco da ação do profissional de educação, que segundo Rogers (1986:32) “O professor é um auxiliar [...], um facilitador [...]”, tal como pressupõe a metodologia de projeto aplicada. Em contexto de 1ºCEB a pedagogia valorizada foi a pedagogia relacional e por alguns momentos a pedagogia diretiva na medida em que, a primeira defende que “[...] tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la; ele descobre isto por construção”(Becker; 1992:380), assim valoriza-se a relação entre o professo-aluno, sendo que o adulto é considerado um *construtivista*; a segunda pedagogia valorizada tal como é referido por Becker (1992:380) “[...] O professor fala, e o aluno escuta. O professor dita, e o aluno copia. O professor decide o que fazer, e o aluno executa. O professor ensina, e o aluno aprende”. O recurso a esta última pedagogia raras vezes foi efetuado, uma vez que, nos momentos de indisciplina, esta, por vezes, foi o recurso mais vantajoso, sendo que se enaltece e privilegia por parte da estagiária, enquanto futura profissional de educação, a pedagogia relacional por ter por base o aluno e as relações entre os dois intervenientes do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com a pedagogia promovida por um docente, esta reflete o tipo de professor que se conjuga. Neste sentido, pode ser “[...]um líder autoritário, democrático ou não intervencionista”(Becker;1995:45). A intervenção foi essencialmente centrada nos pressupostos teóricos de um líder democrático na qual o professor compromete-se “com os alunos na marcação dos objetivos e dos métodos de trabalho” (Oliveira; 2007:28), permitindo-se que tenham voz no seu processo de ensino-aprendizagem.

6- Diferenciação pedagógica

Independentemente das metodologias e perspetivas pedagógicas seguidas, no processo educativo, os profissionais de educação de acordo com Perrenoud (2001:37) têm os seus próprios “[...]sonhos de diferenciação”. Os professores sonhariam com [...]outra escola, com turmas menos numerosas, com uma organização mais flexível das classes e dos graus, com um sistema de avaliação mais individualizado, com uma divisão do trabalho entre as equipas pedagógicas, com programas menos rígidos[...]” (Idem:Idem). Em compensação, Tomlinson refere que “ [...] enquanto esculpimos turmas, damo-nos conta de que os alunos aprendem de maneiras diferentes – uns

ouvindo, outros fazendo, alguns sozinhos, outros na companhia dos colegas, alguns num ritmo acelerado e outros à custa de alguma reflexão” (Tomlinson; 2008:7). Na verdade, a diferenciação pedagógica é considerada um desafio de possibilidades e que de acordo com Afonso (2004:35) uma turma heterogénea proporciona um currículo diversificado, sendo mais focado na aprendizagem do aluno do que na atividade do professor (ensino).

De acordo com o enquadramento legal, a Lei nº49/2005 de 30 de agosto, este enuncia a diferenciação pedagógica na qual os profissionais de educação deverão adotar estratégias de diferenciação, concentrando-se, não só nos alunos que têm necessidades educativas especiais nem “pensar a diferenciação de um ponto de vista estritamente cognitivo pois ai importam também as emoções [...]” (Perrenoud cit. Duarte; 2004:47). Considera-se dentro desta temática todo o grupo, no qual se deve estimular “[...]as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação[...]”(Lei nº49/2005).

Segundo Tomlinson (2008:10), os professores podem “[...]criar um ambiente “amigo do utilizador”, que lhes permita adotar ritmos de ensino flexíveis, abordagens e meios de expressão de aprendizagem que correspondam às diferentes necessidades dos alunos.” Podem possuir uma prática essencialmente individualizada atendendo às características individuais de cada aluno. Em suma, o ensino diferenciado “exige que o professor crie um número razoável de diferentes abordagens educativas” (Tomlinson; 2008:35).

7- Aprendizagem cooperativa

Em compensação da diferenciação pedagógica, constata-se que uma sala de aula cooperativa permitirá a transmissão de conteúdos de acordo com as suas crenças e atitudes, mas também promover a disciplina na sala de aula e o êxito ensino. Sendo que, “a liderança de um Professor tem a ver diretamente com o problema da disciplina, depende da sua personalidade [...] e ainda do modo como gere os conflitos na sala de aula (Oliveira-Formosinho; 2007:73).

Segundo Estanqueiro “a cooperação é um sinal de qualidade na educação” (Estanqueiro;2010:21). Também Bessa e Fontaine (2002:85) defendem esta perspetiva referindo que “[...] a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz

sistematicamente a melhores resultados[...]”. Desta forma, tal como foi possível aplicar e constatar em intervenção da educação pré-escolar como de 1ºCEB “alunos com menores capacidades aprendem mais trabalhando ao lado daqueles que têm maiores capacidades” (Arends;2008:351). Daí se constata a importância de se formar grupos heterogêneos.

Citando Arends (2008:345) este modelo de aprendizagem cooperativo “[...] foi desenvolvido para satisfazer, [...] três importantes objetivos educacionais: realização escolar, tolerância e aceitação da diversidade e desenvolvimento de competências sociais”. Desta forma pode-se dizer que existem várias vertentes educacionais sem que se perca a sua essência. Tendo por base a ideia de um professor-investigador, esta pode ser aplicada em atitudes de aprendizagem cooperativa, ou seja, o professor deve ser autónomo e responsável na decisão e na escolha do melhor caminho para que haja benefícios nos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem (Cochito;2004:43).

CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que concerne aos procedimentos metodológicos, realizou-se um estudo de índole qualitativo e intensivo com características de investigação-ação, uma vez que foi apoiada durante todo o desenvolvimento do estágio tendo em conta a análise profunda nos contextos de Educação Pré-escolar e o 1ºCEB que determinou as escolhas dos procedimentos efetuados pela estagiária. Segundo Máximo-Esteves (2008:19) a investigação-ação é considerada um “[...]processo de articulação simultânea da prática e da teoria, com vista à mudança pretendida [...],além disso, é a necessidade de avaliar não só o processo como também as próprias mudanças pela referida intervenção”. Considera-se de caráter qualitativo, uma vez que se compreende, descreve e estuda uma realidade (Quivy;1998:43). Desta forma, foi possível orientar a intervenção da estagiária centrada num processo de reflexão e introspeção. Assim, formularam-se questões e encontraram-se soluções, atendendo à especificidade envolvida nos dois contextos de intervenção. Consequentemente, desenvolveu-se todo o processo num contexto específico que procurou entender essa realidade e modificá-la. Neste sentido, a metodologia em causa teve a finalidade de refletir sobre a dinâmica implícita na intervenção educativa da estagiária com o objetivo de a melhorar ou alterar.

Desta forma, tal como afirma Oliveira-Formosinho (2007:8) “O conhecimento profissional prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características coletivas que cada profissional experiencia [...]”, sendo que a prática da estagiária foi confrontada por tais fatores referenciados e pelos quais se tornaram um ponto de partida para o desenvolvimento das ações. As intervenções foram incididas em dezassete crianças com faixa etária compreendida entre os quatro/cinco anos de idade e a Educadora Cooperante na primeira intervenção. Na segunda intervenção, o grupo tinha vinte e quatro alunos com idades compreendidas entre os sete/oito anos de idade e a Professora Titular de Turma. Estes contextos consideram-se os principais fatores da ação da estagiária, tratando-se dos sujeitos de estudos.

Antes de aplicar a metodologia no estudo em causa, a estagiária teve em conta todo o processo, no que concerne a: proceder a uma pesquisa documental que permitiu orientar e fundamentar a prática no que concerne a documentos que regem as Instituições de intervenção (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Projeto Curricular de Sala, Projeto Curricular de Turma – construído pela estagiária e par

pedagógico) e documentos que orientam a intervenção (Perfil específico do desempenho profissional do Educador de Infância e Professor do Ensino Básico, Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem, Currículo e Programa do Ensino Básico – Ministério da Educação); determinar as técnicas que se utilizou de forma adequada ao contexto do PE e 1ºCEB às características do grupo em que se interveio; utilizar procedimentos alternativos quando o que se planifica e o que se prevê não surte o efeito desejado e organizar os materiais e prever as circunstâncias para assegurar uma adequada aplicação dos procedimentos metodológicos (Sousa,2005:34). Os procedimentos envolvidos na investigação-ação para realizar as diferentes fases do processo não se consideram lineares, daí que seja visível uma certa flexibilidade de acordo com os fatores envolvidos nos dois contextos.

O trajeto da intervenção incluiu as seguintes fases: “*planificação com flexibilidade*”, que implicou reflexão como professor-investigador sobre as atividades e as propostas desenvolvidas, formulação de questões colocadas ao longo do processo e que permitiram orientar a prática, na medida em que estas estão relacionadas com a organização do espaço, organização do grupo, interesses/necessidades do mesmo, interdisciplinaridade de conteúdos, entre outras; a *ação* que envolveu situações de pesquisa do contexto, confrontação da prática e utilização de estratégias; a “*reflexão*” que permitiu orientar e realizar uma análise crítica sobre a intervenção da estagiária, confrontando a fundamentação teórica com as suas crenças e valores; “*avaliação/validação*” que possibilitou a análise dos dados recolhidos, permitindo refletir, simultaneamente, sobre a prática da estagiária e as aprendizagens desenvolvidas com os alunos/crianças; por fim, o “*diálogo*” que se resumiu ao uso de estratégias através da partilha de ideias e pesquisas fundamentadas até se conseguir concluir o processo realizado. (Fisher cit.Máximo-Esteves, 2008: 82)

Este processo pressupõe um rigor e um encadeamento de etapas definidas, que permitiu reavaliar a prática implicada. Sendo assim, segundo Marilyn Cochram-Smith cit. por Alarcão (2001), o processo investigativo tem um carácter planeado, uma vez que consiste nos “[...]processos organizados para recolher informações, documentar experiências dentro e fora da sala de aula, registar por escrito observações realizadas, e repensar e analisar acontecimentos” (2001:5).

As fases referidas estabelecem a base fundamental da postura investigativa do profissional da educação.

Com base na prática, a ação da estagiária teve em conta as Metas de Aprendizagem e as áreas curriculares implicadas na construção do saber em contexto

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

de Educação PE e de 1ºCEB. De acordo com o presente documento do Ministério da Educação (2010) verifica-se que estas Metas são, “[...] definidas para cada área de conteúdo[...] em que na prática dos jardins-de-infância se deve procurar sempre privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas.” Neste sentido, orientou-se a intervenção de acordo com um “[...] processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes[...]” (Máximo-Esteves; 2008: 82), sendo realizado no seu desenvolvimento ajustes, consequentes das avaliações semanais (anexo 4) realizadas e reflexões da estagiária. Realizou-se uma observação direta do contexto em que estava inserida que levou a uma planificação, na qual se interveio e comunicou consoante as intencionalidades educativas/necessidades do grupo e, posteriormente, se avaliou. Desta forma, o estudo com características de investigação-ação, permitiu analisar em profundidade o grupo com que se interveio, com recurso a variadas técnicas e instrumentos. Em contexto de 1ºCEB a estagiária construiu o Projeto Curricular de Turma que permitiu analisar, refletir e conhecer em profundidade as características do grupo bem como a Instituição em cooperação. De acordo com Sousa (2005:88) os instrumentos e técnicas de investigação são um “procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente.”

Este processo foi orientado segundo uma observação e um conhecimento prévio do grupo, organização de ideias, formulação de questões aos orientadores e supervisores e realização de pesquisas para fundamentar a prática, validando hipóteses a partir de intervenções e dinamizações.

Para se conseguir determinar e registar todos os procedimentos realizados durante a prática, procedeu-se à elaboração de instrumentos que permitiram registar e reunir ideias subjacentes à prática implicada. Nesta metodologia de carácter qualitativa, não há objetividade (Sousa, 2005) na medida em que envolve crenças, *representações sociais* (Fernandes, 1990) e opiniões que são confrontadas com os restantes elementos deste estudo e fundamentação teórica.

Neste sentido, para orientar o processo com características de investigação-ação procedeu-se à utilização e construção de instrumentos e técnicas de recolha de dados, nos dois contextos de intervenção, nomeadamente:

- registos de incidente crítico usados semanalmente que são considerados o “registo de observação de incidentes inesperados” (Sousa, 2005: 244). Este tipo de registos, segundo Parente (2002:22) descrevem um

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

incidente importante para ser registado, de forma objetiva, relatando o que aconteceu, quando, onde e o que foi dito (ver anexo 12);

- grelha de análise de indicadores sobre a organização do espaço e materiais para a educação PE (anexo 14);
- grelha de análise das estratégias implicadas na ação do professor titular em contexto de 1ºCEB, permitiu analisar a prática profissional do mesmo de forma mais aprofundada e apurar em que medida os aspetos em análise permitem melhorar a intervenção da estagiária (anexo5);
- listas de verificação de conteúdos ou de controlo (anexo 6) que são consideradas listas de “traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica (anexo 6). O observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento enquanto observa ou fá-lo posteriormente quando reflete sobre as observações realizadas.” (Parente, 2002:187);
- registos fotográficos diários (anexo 8 e 9) que de acordo com Máximo-Esteves (2008:91) pretendem ser “documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo.”;
- inquérito por questionário dirigido à Educadora e Professora titular responsável pelo estágio (anexo 10).

Somente no contexto de educação pré-escolar utilizou-se:

- entrevistas dirigidas às crianças (anexo11) e alunos (anexo 12) dos grupos de intervenção que, segundo Alberto B. Sousa “*é um instrumento de investigação cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações questionando diretamente cada sujeito.*” (Sousa, 2009: 247). Desta forma facultaram informação importante no sentido em que a prática da estagiária fosse simbólica e de encontro às dificuldades e limitações dos dois grupos;
- registo de amostragem de acontecimentos (anexo 13) que de acordo com Parente (2002:185) “o observador focaliza a sua intenção num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os exemplos ou acontecimentos que aí se inserem”;
- registos de portfólio de criança (anexo 14).

No contexto de 1ºCEB optou-se por usar:

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

- questionários em forma de *checklist* para os alunos que permitiram documentar e analisar diferentes momentos da intervenção (anexo 15);
- construção de um diário de turma por parte da estagiária para orientar a prática e permitir a reflexão e autoavaliação dos alunos diariamente (anexo 16).

Torna-se relevante referir que, as entrevistas dirigidas às crianças e alunos permitiram saber a perspetiva das mesmas sobre o espaço sala e de cada área e no 1ºCEB sobre determinados conteúdos e atividades desenvolvidas. Desta forma, permitiram orientar a intervenção realizada no espaço e o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, em relação ao inquérito, este permitiu reunir questões de resposta direta cujos resultados acabaram por orientar conteúdos envolvidos na prática da estagiária. Na sua elaboração teve-se em conta o critério que diz respeito à apresentação do questionário, na medida em que possuía um pequeno texto sobre a finalidade do mesmo, de forma a elucidar o inquirido sobre o conteúdo do documento (anexo 10).

De modo a pôr-se em prática os instrumentos utilizados, procedeu-se à observação direta, aplicação e posterior reflexão/avaliação dos critérios analisados. O processo de análise de dados dos instrumentos utilizados permitiu reunir ideias e regular a intervenção prática da estagiária.

Durante o desenvolvimento da intervenção verificaram-se algumas alterações, quer em termos da prática da estagiária, que foi sendo adaptada consoante as suas limitações e os interesses/necessidades dos sujeitos de estudo, quer no processo de desenvolvimento dos alunos, no qual se constatou um crescimento efetivo dos mesmos, evidente no estabelecimento de relações, na abordagem e na aquisição de alguns conteúdos curriculares.

De acordo com Formosinho (2002:44), a formação do Educador é encarada como um processo de ação e, de conseqüente reflexão, no sentido de reestruturar as suas práticas para melhor responder às necessidades das crianças. Assim, Vasconcelos (2000: 3) afirma-se que a reflexão é um elemento estruturador da formação do Professor e deve atender a várias destrezas. Além disso, segundo a autora, este processo de reflexão implica por parte do educador certas atitudes, entre as quais, *a mentalidade aberta, a responsabilidade intelectual e o entusiasmo*. Constata-se com a intervenção efetuada que o educador e professor de 1ºCEB devem deixar o conformismo de parte e confrontar/avaliar as suas práticas de forma a poder

aperfeiçoá-las. No entanto, esta reflexão deve ir além de uma simples descrição de acontecimentos. Torna-se importante que, para a conseguir, o profissional de educação trabalhe neste sentido a partir da experimentação. Assim sendo, destacou-se o carácter fundamental da construção de um portfólio reflexivo, ao longo da prática profissionalizante, no sentido de promover uma reflexão para melhorar a respetiva ação. Por outro lado, as planificações semanais em grelha (anexo 17 e 18) e avaliações semanais (anexo 2) construídas em ambos os contextos, bem como as reflexões semanais, permitiram orientar e avaliar a respetiva intervenção educativa. Estes instrumentos de trabalhos possibilitaram um auto questionamento e busca de soluções concretas e fundamentadas. Por outro lado, estas soluções vieram sustentar e ligar o saber pedagógico à prática da estagiária naquela realidade.

Para concluir, tal como afirma Alarcão (2001:8) “a investigação assenta, primeiro de tudo, em atitudes”, atitudes essas, que devem ser despertadas logo na formação e acompanhar a vida do profissional de educação. Assim, segundo Dewey cit. por Alarcão (2001), “Cumpre-nos estar dispostas a manter e prolongar o estado de dúvidas, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas” (Dewey: 1971: 9).

Capítulo III – Contexto Organizacional

1- Caraterização dos contextos

O contexto de uma organização permite verificar e caracterizar o meio que envolve toda uma organização/Instituição que tende a corresponder às necessidades educativas e que deverá acompanhar as características do público que abrange. Considera-se, desta forma relevante a análise do Projeto Educativo das Instituições cooperantes, o seu Regulamento Interno, o Projeto Curricular de Grupo/Turma. De igual modo, considera-se relevante a análise de algumas informações recolhidas a partir de conversas informais e inquéritos por questionários dirigidos aos profissionais de educação que cooperaram, assim como, observações efetuadas. Neste sentido, com o intuito de se realizar uma análise precisa sobre os dois contextos, apresenta-se uma análise comparativa em grelha que refere eventuais semelhanças e diferenças entre estes, tendo por base os documentos anteriormente referidos.

Tabela 1 – Quadro comparativo entre os contextos de educação PE e 1ºCEB

Aspeto em análise	Educação Pré-escolar	1ºCEB	Análise comparativa
Definição e objetivos do Projeto Educativo	<i>[...]o documento que consagra a orientação educativa da escola, [...] se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.</i>	<i>[...]procura-se mobilizar a atenção e preocupação, por parte da direção pedagógica e de toda a comunidade educativa para o aprofundamento reflexivo e, [...]para reforçar atitudes e dinâmicas de implementação de culturas organizacionais e pedagógicas inclusivas.</i>	Nos dois contextos é considerado o documento que possui as dimensões e ideários que baseiam a prática educativa da comunidade. No 1ºCEB existe maior detalhe das vertentes teóricas que sustentam a mesma. (Decreto-Lei n.º 75/2008)
Definição dos objetivos do Regulamento Interno	<i>[...]visa reger a vida interna da instituição, para que todos os seus elementos caminhem para o seu bom funcionamento.</i>	<i>[...]visa coordenar e regular a participação dos diversos elementos da Comunidade Educativa, integrada por alunos.</i>	Os dois documentos são apresentados com rigor e objetividade. Pretendem reger o funcionamento interno das Instituições.
Definições e objetivos do Plano Anual de atividades (PAA)	<i>[...]documento de planeamento, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades[...]</i>	<i>[...]instrumento de planeamento que define as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, a sua organização e recursos, para concretizar os princípios constantes do PE de Escola.</i>	Considera-se que ambos são objetivos e sucintos. Constatase que o PAA em formato de grelha, os acontecimentos cronologicamente, os objetivos e intervenientes são fundamentais nos objetivos deste documento
Tipo de instituição	Instituição Particular de Solidariedade social e de utilidade pública sem fins lucrativos	Estabelecimento de ensino particular	Constata-se que existem classes socioeconómicas divergentes.
Princípios em	<i>Acolher com afeto e educar para a</i>	<i>[...]estabelecer uma estreita relação com a família,</i>	Ambos os princípios explanados no PE.

vigor na Instituição	<i>responsabilidade, bem como preparar para a vida ativa é a missão [...].</i>	<i>favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado das crianças[...], olhar crítico construtivo.</i>	Constata-se que o principal objetivo visa criança como futuro cidadão.
----------------------	--	---	--

a) Caracterização das Instituições e meio envolvente

Como já referido, as Instituições nas quais decorreram as intervenções, são de diferentes tipologias, uma vez que a Instituição onde decorreu a intervenção em educação pré-escolar é uma IPSS e a Instituição de 1ºCEB é considerado um estabelecimento de ensino particular.

A partir dos princípios em vigor nos dois contextos constata-se que no de educação pré-escolar o princípio implícito é relevante a importância da construção de um futuro cidadão onde estão implícitas as bases para a vida futura. Em compensação, na Instituição do 1ºCEB valoriza-se o papel da família enquanto interveniente fundamental para o desenvolvimento do aluno com uma visão crítica e construtiva.

O contexto de intervenção na educação pré-escolar é um centro que acolhe crianças e jovens em perigo, detendo paralelamente duas valências autónomas, a Creche e o Jardim de Infância que acolhe crianças dos 3 meses aos 6 anos de idade e desempenha um papel fulcral no meio envolvente. De acordo com o Regulamento Interno da Instituição, as duas valências foram inauguradas no ano de 1987, com o intuito de dar resposta às necessidades de um meio social carenciado, com famílias de fracos recursos e mães trabalhadoras. O Centro está inserido num meio socialmente citadino e bastante pobre, com famílias de fracos recursos económicos e culturalmente carenciado. No contexto de 1ºCEB, a Instituição caracteriza-se por deter os níveis de ensino de Educação Pré-escolar e 1ºCEB desde 1977 e está inserido num meio urbano caracterizado essencialmente pelo comércio. Ao contrário do contexto de intervenção em Educação Pré-escolar, a Instituição de 1ºCEB faculta aos alunos atividades extracurriculares como é o exemplo do ballet, xadrez e teatro, entre muitas outras.

Os dois estabelecimentos educativos organizam-se segundo um organograma vertical, presente em cada Regulamento Interno, que representa a respetiva hierarquia do estabelecimento de educação. Em relação aos recursos materiais, este centro da educação pré-escolar é capacitado de zonas de recreio e convívio, incluindo campo de futebol, campo de basquete, campo de equitação e quinta (Regulamento

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

Interno;2007:16). Na sala onde foi realizada a intervenção profissionalizante em educação pré-escolar, a Auxiliar de Ação educativa encontrou-se de baixa médica desde o início ao fim do estágio, o que impossibilitou o exercício de algumas propostas e respetiva utilização de espaços que implicava maiores deslocações e maior necessidade de supervisão para segurança das crianças. No contexto de 1ºCEB, a Instituição possui espaços comuns entre as duas valências que favorece a interação entre os dois contextos. Estes espaços comuns são dotados de campos de jogos como zonas livres de recreio com alguns jogos em ponto grande (Xadrez) para os alunos usarem livremente.

A nível de projetos ou parcerias educativas deve salientar-se nos dois contextos o intercâmbio existente com escolas e com algumas empresas. No contexto de educação pré-escolar algumas empresas realizam voluntariado (anexo 10) possibilitando dar resposta em termos de recursos e materiais de acordo com as necessidades da Instituição.

Relativamente à organização interinstitucional dos estabelecimentos de ensino averiguou-se que a relação com os pais é um ponto primordial da relação com os seus filhos, pois só conhecendo o contexto familiar em que está inserida a criança é que se consegue ajudá-la a superar as suas dificuldades e problemas que são, também, relativos ao seu grupo etário. Neste sentido, na prática de estágio em educação pré-escolar, o contato com os pais foi realizado pela Educadora Cooperante e estagiária a partir de contatos informais diários ou através do envio de cartas apelando à participação em algumas atividades, de modo a conseguir interação com os Encarregados de educação, mesmo que o interesse não seja na íntegra mútuo. Foi possível constatar que o facto de a Teia do Projeto lúdico da sala (anexo 19) estar visível para os pais e de se ter apresentado a mesma por via de mensagens escritas (cartas) e fotografias, proporcionou o acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala e o acompanhamento das crianças. Assim, tornou-se possível refletir na curiosidade existente por parte dos encarregados de educação para visitarem a sala e no questionar das crianças. Desta forma, conclui-se que é importante e positiva, a presença e envolvimento parental na vida escolar das crianças pois influencia, decisivamente, a sua educação e o desenvolvimento das suas aprendizagens (anexo 20), uma vez que são considerados “[...] os primeiros responsáveis pela educação dos filhos.” (Marques:2001:28). Pelo contrário, no contexto de 1ºCEB a interação professora titular/estagiária-encarregados de educação foi muito mais formal, na medida em que os pais não podiam entrar nas zonas de sala de aula, exceto para

reuniões com a professora-titular. Desta forma, a falta de interação foi colmatada de acordo com o que era planificado para que os pais tivessem, em determinados momentos, a presença e conhecimento da realização de algumas atividades, tal como foi possível, na construção do *blog* da turma que fomentou o intercâmbio de opiniões entre os pais e os profissionais de educação.

b) Caraterização do espaço-sala

O espaço concreto onde decorreu a intervenção em contexto de educação pré-escolar denomina-se sala dos 4 anos, situa-se no 2º andar do Centro, onde também se encontram as crianças dos 3 aos 6 anos de idade e que favorece a interação entre as diferentes faixas etárias. Localiza-se numa área pouco movimentada da Instituição, situada entre o corredor de acesso à zona de higiene e à sala dos 5 anos e na proximidade do refeitório. No referido andar existe ainda a sala dos 3 anos, bem como a sala da televisão, a sala de permanência e um espaço exterior em forma de “L” usada como recreio das faixas etárias referidas.

A sala de atividades do grupo dos 4 anos é um espaço com bastante luz natural, acolhedor e amplo, permitindo às crianças circularem livremente (ver anexo 14). Tem a forma de um L, o que, por vezes, apesar da sua extensão, na hora das atividades livres limita a visão do adulto sobre todas as crianças quando estas se encontram a brincar nas diferentes áreas. De acordo com Zabalza (1992:120) o espaço educativo constitui-se como uma “[...]estrutura de oportunidades” sendo considerado uma “[...] condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento de atividades instrutivas.” O ambiente da sala, enquanto contexto de aprendizagem, estava organizado em 9 áreas distintas, sendo que com o desenrolar do Projeto desenvolvido, algumas áreas mudaram a sua configuração. Assim sendo, tal como é possível verificar nas plantas da sala antes e depois das intervenções (anexo 22), denota-se diferenças na organização dos espaços e do nome das áreas. As áreas foram modificadas partindo, fundamentalmente, das ideias que o grupo foi sugerindo com o desenvolvimento do Projeto trabalhado em sala e seguindo sempre um processo de negociação no que concerne à predisposição das áreas, os nomes escolhidos, as cores usadas para decorar cada uma, entre outros pontos que foram tidos em conta com todo o grupo. A partir da análise da planta da sala verifica-se que, de acordo com as diferentes áreas

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

que contempla, bem como com os recursos materiais disponíveis, envolve as áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE.

No que concerne ao espaço-sala em contexto de 1ºCEB, este está localizado no mesmo espaço onde todos os outros anos de escolaridade do ensino básico se encontram e próximo do Jardim de Infância. Desta forma, ao contrário da intervenção em contexto de educação pré-escolar foi possível constatar e aplicar dinâmicas que articulassem os dois níveis de ensino/aprendizagem (anexo 23). Assim, o contexto de 1ºCEB durante o processo de ensino-aprendizagem facultou a interação entre salas, no sentido de partilha e cooperação (anexo 9 e 23). O jornal de parede foi um dos exemplos que possibilitou a partilha de conhecimentos e valorização do trabalho realizado em sala com os outros níveis de escolaridade (anexo 24). Por sua vez, a sala de aula do 3ºano de escolaridade, grupo de intervenção, é um espaço amplo que é organizado de acordo com as diferentes paredes da sala pelas áreas curriculares trabalhadas (anexo 28) tendo sido alteradas consoante a intervenção. A planta da sala foi modificada de modo a reorganizá-la para melhoria do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e de forma a promover a aprendizagem cooperativa entre pares de alunos específicos e superar as situações de indisciplina (anexo 28).

c) Caracterização socioeconómica

No que concerne ao grupo de crianças, este também pode ser caracterizado a partir do nível do meio socioeconómico e cultural, tendo em conta o contexto onde vivem, o local de residência, as habilitações dos encarregados de educação e a situação profissional dos mesmos.

De acordo com a análise do grupo de crianças da sala de educação pré-escolar, dos dados recolhidos, e segundo os gráficos construídos (anexo 25), constata-se que a nível das habilitações literárias dos encarregados de educação, a maioria tem formação até ao 9ºano (12 elementos), existindo discrepância com o número de elementos que possui grau de licenciado, somente dois pais. No que concerne às profissões desempenhadas, verifica-se que no presente ano letivo grande parte dos pais está desempregado (6). Esta análise demonstra-nos que existem famílias carenciadas e que necessitam de alguns apoios financeiros como formações sociais, para poderem dar uma melhor educação aos seus educandos (Projeto Curricular de grupo, 2010:18).

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

No contexto de 1ºCEB de acordo com a análise das fichas do processo individual do aluno, constata-se que a nível das habilitações literárias dos encarregados de educação, a maioria tem formação até à licenciatura (31 elementos), existindo discrepância com o número de elementos que possui grau de doutoramento e 12ºano de escolaridade (anexo 26). No que concerne às profissões desempenhadas, verifica-se que, no presente ano letivo, grande parte tem qualificação de professor e engenheiro. Desta forma, comparando-se as duas valências constata-se que no que concerne às profissões desempenhadas pelos encarregados de educação e conseqüente nível socioeconómico, os contextos são totalmente divergentes. Estas diferenças não implicaram segundo o que foi constatado, em ambas as intervenções, a aprendizagem e empenho dos alunos, verificando-se que as intervenções dos encarregados são similares, independentemente das classes socioeconómicas.

d) Caraterização dos grupos

Quando nos referimos à caraterização de um grupo de crianças, para a sua análise torna-se importante “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem [...]”(Silva:1997:25). Neste sentido, desde o início, para os dois contextos de intervenção a estagiária analisou os pontos anteriormente referidos de forma a adequar a sua prática de acordo com as caraterísticas e necessidades de cada criança e do grupo.

O grupo de crianças com o qual se teve a oportunidade de interagir, brincar, acompanhar, trabalhar na educação pré-escolar foi um grupo com faixa etária entre os 4 e 5 anos de idade sendo composto por 17 crianças, 7 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Uma das crianças é acompanhada duas vezes por semana por uma Educadora de Educação Especial, uma vez que possui atraso de desenvolvimento psicomotor. Segundo as OCEPE (1997:19), “[...] as crianças diagnosticadas como tendo necessidades educativas especiais são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos.” Desta forma, verifica-se que se trata de uma “escola inclusiva” uma vez que o planeamento é “[...] adaptado e diferenciado de acordo com as caraterísticas individuais[...]”(Silva:1997:19) sendo que o conceito abrangente de escola para todos implica a responsabilidade do maior

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

número de intervenientes do processo educativo como é o exemplo da família, escola e sociedade, como um todo.

Neste grupo heterogéneo no contexto de educação pré-escolar verificou-se através da observação e interação, que é um grupo bem desenvolvido nas diferentes áreas de conteúdo, embora haja alguns elementos que acabam por se afirmar nas diferentes atividades que lhes são atribuídas. Nota-se algumas diferenças entre eles a nível do desenvolvimento da linguagem escrita e oral e no que concerne à área do Conhecimento do mundo e da Matemática. Considera-se ser um grupo bastante questionador e autónomo (anexo 20 – registo nº3), existindo sempre algumas divergências entre pares.

Uma vez que estão todos juntos desde os três anos, todas as crianças têm grande empatia entre si e com a Educadora. Este conhecimento permite que haja bom ambiente entre o grupo de crianças, o que favorece a relação entre a Educadora e o grupo, estabelecendo-se fortes relações de confiança e afetividade que se consideram importantes fatores para o desenrolar das atividades e espírito de iniciativa.

No contexto de 1ºCEB, a turma é constituída por 24 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 13 do masculino, sendo que a idade do grupo varia entre os 7 e os 8 anos de idade. No que concerne à aprendizagem, a referente turma, além dos alunos médios, é caracterizada por alunos que se distinguem de maneira positiva, devido à sua capacidade de organização, empenho e motivação. Considera-se tratar-se de um grupo heterogéneo uma vez que possuem ritmos muito diferentes de trabalho, mas também, revelam dificuldades para compreender e aplicar conhecimentos básicos sendo importante e necessário um apoio individualizado e explorar a autonomia em alguns casos. Alguns alunos revelam pouca autonomia na realização de tarefas, existindo também alunos que manifestam grande resistência às aprendizagens e que não têm qualquer tipo de acompanhamento extraescolar. Em compensação, existem alguns alunos que têm acompanhamento de uma psicóloga repartido por três dias durante a semana. Em relação ao comportamento, considera-se ser um grupo com alguns casos especiais de indisciplina, sendo que na sua maioria o comportamento é satisfatório.

Para melhor análise dos dois grupos em termos do seu desenvolvimento, procede-se a seguir a uma breve análise sobre aspetos evidenciados no estágio que enunciam os diferentes níveis de desenvolvimento, nomeadamente:

- *Desenvolvimento cognitivo:*

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

Baseando-se nas considerações de Jean Piaget sobre os estádios de desenvolvimento intelectual, inclui-se o grupo de educação pré-escolar no “estádio pré-operatório” (2-8anos), caracterizando-se pelo “[...]desenvolvimento da linguagem, pensamento mágico e intuitivo e por outro lado, realização de representações simbólicas a partir do desenho e jogo simbólico[...]”(Monteiro e Santos:1995:22). No contexto com do grupo de 4 anos “[...]a criança é capaz de acompanhar ideias mais complexas, conduzindo essas a novas ideias. (BRAZELTON; SPARROW; 2006:105).” Este aspeto é possível constatar-se num registo de um incidente crítico:

No momento em que se construía um dos lados do camião dos bombeiros, o J. referiu: sem o volante e as mudanças nós não vamos conseguir conduzir o nosso camião.[...] Luísa vou tentar construir sozinho com aquele cartão [...] (anexo 21)

Por outro lado a criança também começa perceber que “[...]pode lidar com coisas reais como com coisas imaginárias; que as pessoas podem estar a pensar numa coisa ao mesmo tempo que fazem ou olham para outra coisa[...]”(Papalia; 2001:320). É neste momento que começam a distinguir o faz-de-conta do real. Por outro lado, tal como foi possível constatar em estágio e de acordo com a Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar verificou-se que começavam a aplicar termos e palavras novas de acordo com o contexto - Meta nº18.

No contexto de 7/8 anos, de acordo com as considerações de Jean Piaget o grupo “estádio das operações concretas” (7-12 anos), na qual é caracterizado por verem o “mundo com mais realismo” e deixam de confundir o real com a fantasia, sendo que nesta idade a criança já consegue realizar operações na sua ação (PAPALIA; 2001:403). Foi possível verificar este aspeto na maior parte da turma, tal como é registado no seguinte exemplo da intervenção:

Após uma atividade realizada na sala da educação pré-escolar, no grupo dos 5 anos, o aluno do grupo do 3ºano referiu:[...] - aqueles meninos da sala da Educadora X não sabem que as nossas histórias, que escrevemos para eles, não são verdadeiras[...], eles pensam que é tudo verdade e que existe. (anexo 20)

Por outro lado, nesta faixa etária, foi possível verificar que “A compreensão das crianças de sintaxe [...] se desenvolve pelo menos até a idade dos nove anos [...] a interação [...] auxilia o desenvolvimento da alfabetização” (Idem: Idem). Esta interação foi possível verificar entre os colegas da turma e o vocabulário que a professora titular e estagiária usavam.

- Desenvolvimento social:

No que concerne ao grupo do contexto de educação pré-escolar, confirma-se que a relação com os pares é fulcral porque são “[...] as interações nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia,

iniciativa, empatia e autoestima) que lhes permite criar imagens construtivas de si e dos outros (Hohman e Weikart; 1997:574). Por sua vez, no desenvolvimento social permite que as crianças “[...] aprendam como se espera que elas se comportem [...], isto porque o processo de socialização requer que as crianças aprendam os comportamentos apropriados para uma série de situações” (Spodek;1998:80). No seguinte registo de incidente crítico é possível confirmar os aspetos analisados:

Durante as atividades de caráter livre na sala dos 4 anos o J. veio ao encontro da estagiária e referiu: O A. atirou para cima dos carrinhos o livro da biblioteca e eu fiz também, mas parti o volante do camião. (anexo 21)

Em contexto de 1ºCEB, o desenvolvimento social é realizado com o grupo de pares e profissionais de educação no dia-a-dia. Sendo que “[...] à medida que as crianças começam a afastar-se da influência parental, o grupo de pares abre novas perspetivas e liberta-as para fazerem juízos independentes” (Idem; 284). Esta situação verificou-se bastante neste contexto, tal como é possível verificar no seguinte exemplo:

Durante as atividades de caráter livre na sala de aula, a estagiária perguntou a T. porque andava a circular na sala e não se sentava no lugar para terminar as atividades que lhe faltavam, e o T. referiu: O F é que me pediu para vir buscar esta folha[...]. (anexo 20)

O desenvolvimento cognitivo e social são os únicos analisados, na medida em que, embora se tenham abordado outros parâmetros de desenvolvimento, estes foram os mais observados e avaliados. Após a intervenção, análise e comparação do desenvolvimento dos dois grupos, considera-se que no geral se enquadram nas características enaltecidas pelas perspetivas pedagógicas como a de Piaget, como sendo o padrão normal das referidas faixas etárias.

e) Caraterização de rotinas

A autonomia dos discentes e o seu espírito de iniciativa estão relacionados com o conhecimento da rotina estabelecida, tanto na sala como no espaço exterior. Verificou-se que grande parte das crianças e alunos tinham conhecimento da rotina da sala (anexo 20 - nº5) o que proporciona “[...]a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças.” Relativamente à rotina e horários pré-estabelecidos (1ºCEB), constata-se que existe na sala e na Instituição, sendo que, diariamente há flexibilidade tanto por parte da Educadora/estagiária e Professora titular do 1ºCEB como da Instituição, e está incutida nas próprias crianças.

Desta forma, apesar de a rotina ser organizada de acordo com horário pré-estabelecido para o 1ºCEB (anexo 27), constata-se que, na educação pré-escolar, não existe tanto rigor uma vez que não existe um horário fixo. Em contexto do 1ºCEB há maior limitação devido ao horário estabelecido desde o início do ano letivo, embora exista flexibilidade por parte da professora titular e da estagiária, o que permitiu realizar uma intervenção pertinente e simbólica, tal como é possível verificar-se na intervenção educativa.

2-Intervenção educativa

Na base da prática de um profissional de educação está subjacente uma intencionalidade educativa que “[...] caracteriza a intervenção profissional [...] e passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando.” (Silva; 1997:25). O trabalho com base numa intencionalidade educativa assenta em cinco pilares da Educação Pré-escolar e do Ensino do 1ºCEB: a observação, a planificação, a intervenção e a avaliação sendo que a comunicação também está subjacente em todo o processo, tal como é referido no enquadramento teórico.

Na prática desenvolvida, a intervenção educativa foi focada tendo em conta as opções metodológicas referenciadas anteriormente. As OCEPE e o Programa nacional do ensino básico serviram como referência para a preparação prévia da estagiária, sendo que as OCEPE constituem “[...]um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.” (Silva, 1997: 13) tendo também as Metas de Aprendizagem orientado uma vez que enunciam, tal como o título refere, as aprendizagens que os alunos deverão concretizar no final dos dois contextos de intervenção. Posteriormente ao conhecimento prévio e análise dos documentos que regem a ação de um Educador de Infância e de um Professor de 1ºCEB, e de acordo com as bases que foram adquiridas na Licenciatura, procedeu-se ao conhecimento do contexto no qual a estagiária estava inserida, em relação às reais capacidades do grupo de crianças/alunos e de cada criança/aluno em particular e pontos de referência comuns, no que concerne ao contexto em que estão inseridas e às suas necessidades. A observação e preparação permitiram uma recolha ampla de informação que orientou a teoria na prática (anexo 4 e 5). Nesta perspetiva, o Perfil Específico de desempenho profissional do educador e professor de 1ºCEB enuncia

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

que “[...] no âmbito da observação, da planificação e da avaliação, observa[-se] cada criança, [...] com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.” (Educação; Decreto-Lei n.º 241/2001).

Foi também necessário consultar nos dois contextos de intervenção documentos orientadores das Instituição, tais como o Projeto Educativo, Regulamento Interno, Projeto curricular de sala/turma e Plano Anual de atividades de forma a conseguir perceber e a atuar respeitando as dinâmicas e ideários em vigor e valorizados pela Instituição e profissionais de educação dos dois contextos de intervenção.

De modo a ter pleno conhecimento do grupo e respetivas necessidades, procedeu-se ao registo de algumas informações e consulta dos documentos inerentes ao processo individual do aluno/criança para se conseguir realizar uma caracterização mais precisa dos dois grupos (anexo 14 e 20). Em contexto de 1ºCEB a estagiária construiu, com o par pedagógico, o Projeto curricular de turma (anexo 3), que possibilitou recolher e analisar informação mais precisa sobre as características individuais dos alunos e da turma. Por outro lado realizou entrevistas às crianças (anexo 11) e alunos (anexo 12) e questionários (anexo 15) para o 1ºCEB de forma a enaltecer o papel ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. A análise destas técnicas de recolha de informação foram bastante conclusivas tendo permitido dirigir a prática da estagiária de forma simbólica e pertinente, para determinados aspetos como é o caso das limitações dos alunos. Considerou-se importante esta fase, na medida em que ao planear-se o processo educativo consoante o que se conhece do grupo e de cada criança/aluno é fundamental para se desenvolver um ambiente motivador que promova aprendizagens significativas e diversificadas, valorizando a igualdade de oportunidades (Silva;2007:22). A observação foi realizada diariamente por forma a ser recolhida informação, a partir dos registos de incidente crítico (anexo 20 e 21) e grelhas de observação sobre o grupo (anexo 6), e para se decidirem as estratégias a pôr em prática, como é o exemplo de algumas atividades que foram desenvolvidas com flexibilidade da planificação tendo em conta as limitações observadas em cada aluno e na rotina da sala. No seguinte excerto de uma avaliação semanal realizada pela estagiária em contexto de educação pré-escolar verifica-se a flexibilidade implícita:

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

[...] Inicialmente a construção dos órgãos do corpo humano, terminaria na quarta-feira segundo o que foi planificado. Contudo, pelo facto do tempo disponível ser insuficiente, de todas as crianças quererem participar simultaneamente, e de terem surgido ideias pertinentes por parte das crianças, os prazos alargaram-se, tendo-se dividido por grupos ainda mais pequenos de forma, a ir de encontro aos seus interesses e necessidades. (anexo 1)

Constatou-se que os profissionais de educação, ao efetuarem a planificação, devem ter em conta as aprendizagens já adquiridas pelas crianças para que as posteriores sejam significativas e diversificadas. Neste sentido, a planificação deve ser flexível mas as atividades planeadas devem possuir uma intencionalidade e uma finalidade (Silva;1990). Desta forma, o cuidado do profissional de educação ao planificar permite que este tome consciência do que faz e porque o faz, possibilitando avaliar se o trabalho que é desenvolvido tem uma função educativa e se existe interdisciplinaridade, tendo estes pontos sido constatados e refletidos durante a prática da estagiária tal como se pode verificar num excerto de uma avaliação semanal da sua intervenção:

Na intervenção, de forma a motivar os alunos, continuou-se a ter em conta a interdisciplinaridade de conteúdos nas diferentes áreas curriculares existindo flexibilidade de acordo com o horário pré-estabelecido para cada área. Tendo em conta a história A Menina do Mar (Sophia de Mello Breyner), optou-se por, na área de língua portuguesa analisar-se a história a partir de uma pequena dramatização; na área de matemática no algoritmo da subtração recorreu-se a personagens da mesma como motivação e na área de expressão plástica cada aluno construiu um mobile sobre os momentos principais da história com um pequeno resumo atrás de cada imagem, sendo no final apresentado cada dispositivo à turma. (anexo 2)

Este é um dos exemplos de uma planificação que inclui a interdisciplinaridade, na qual se constatou que possibilita desenvolver um leque variado de competências a partir de um fio condutor coerente.

A planificação realizada, nos dois contextos de intervenção, foi realizada semanalmente em grelha (anexo 17 e 18) tendo em conta as competências e objetivos a atingir, e permitiu ser direcionada para os interesses e dificuldades do grupo focalizada no construtivismo e pedagogia ativa centrada na criança/aluno. Foi, de igual modo, ao encontro do Plano Anual de atividades. Inicialmente, a estagiária pensou em planificar algumas atividades específicas para certas crianças/alunos, no entanto, optou-se por seguir uma “[...]perspetiva de escola inclusiva, [...]adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que incluía todas as crianças, [...] e ao mesmo tempo responde às necessidades individuais (Silva; 2007: 19). Por conseguinte, no 1ºCEB para dar resposta aos ritmos diferentes de trabalho do grupo construiu-se um dispositivo (anexo 35), tal como é referido no seguinte excerto de uma avaliação semanal:

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

Para dar resposta aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, optou-se por se construir caixas para cada área curricular (Matemática, Estudo do Meio e Língua Portuguesa), as quais contêm diversos exercícios para consolidarem conteúdos e estão disponíveis no fundo da sala e acessíveis a todos os alunos. De forma a motivar todos os alunos, cada caixa possui uma espécie de “folha de ponto” para assinarem o nome e colocarem a data como maneira de comprovar que conseguiram fazer exercícios adicionais[...].

O espírito de cooperação também foi aplicado, de acordo com as estratégias da estagiária, nos momentos em que durante a realização de tarefas os alunos que têm ritmos de trabalho mais rápido, ajudam os que ainda terminam a tarefa e que possuem dificuldades em determinados conteúdos (anexo 28).

Desta forma, em conjunto com os profissionais que cooperaram com a estagiária, planificou-se tendo em conta o Perfil específico do desempenho profissional de educação (Educação; Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto), as Metas de Aprendizagem e, substancialmente, de semana para semana, os interesses e dificuldades das crianças surgidas diariamente. Teve-se ainda em conta a articulação das diferentes áreas de conteúdo/curriculares – interdisciplinaridade - para que cada atividade desenvolvida se tornasse desafiadora para as crianças/alunos e, ao mesmo tempo, possibilitasse emergir um leque diversificado de aprendizagens (anexo 18 e 29).

No que concerne à ação/intervenção desenvolvida, esta realizou-se com base numa perspetiva construtivista na qual se privilegiou a ação construtiva da criança/aluno na consecução das atividades, o envolvimento dos pais e as intenções educativas como é o exemplo do espírito crítico, adequando-se às propostas feitas pelas crianças/alunos e “[...] tirando partido das situações e oportunidades imprevistas[...]” (Silva, 2007: 27) (anexo 29). Esta situação das propostas feitas pelos alunos foi sobretudo levada a efeito na Educação pré-escolar, uma vez que em contexto de 1ºCEB, existe menos flexibilidade em termos de horários, objetivos e conteúdos a alcançar para cada semana (conferir capítulo I). Desta forma em ambos os contextos, a intervenção teve em conta os interesses, opinião e participação das crianças/alunos, tal como é possível confirmar na transcrição de um excerto de uma das avaliações semanais realizadas pela estagiária durante a sua intervenção em contexto de educação pré-escolar:

Nesta semana, constatou-se que, sem dúvida, o fator tempo foi uma condicionante para se conseguir dar continuidade às atividades e ao que nos propomos realizar com o grupo e com cada criança. Também se verifica que é importante focar a planificação nos interesses das crianças, uma vez que lhes permite dar resposta às suas questões e tornar as atividades ainda mais interessantes e

pertinentes, independentemente das intenções pedagógicas que são delineadas[...]
(anexo 1 – Avaliação semanal)

No que concerne ao desenvolvimento das atividades da sala em contexto de educação pré-escolar, esta adequou-se à metodologia usada na instituição, a metodologia de projeto. O projeto da sala foi iniciado a meio do ano letivo com a Educadora e estagiária de acordo com os interesses e expectativas do grupo de crianças, tendo como tema central “As Profissões” (anexo 19). O projeto desenvolvido pertence a todo o grupo, dado ser um tema do interesse de todas as crianças. No que concerne aos benefícios de se aplicar a metodologia de projeto, constou-se que permitiu proporcionar à criança a resolução de problemas, ultrapassar dificuldades e enfrentar desafios de forma a resolvê-los (anexo 14 – registo nº3). Desta maneira, considera-se que “[...]é um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto”(Castro, 1993: 27). No desenvolvimento do projeto lúdico da sala, que já foi desenvolvido, decorreram diversas atividades alusivas às profissões, no geral, mas também dirigidas para as profissões que as crianças decidiram analisar. As atividades desenvolvidas foram desde contos, a experiências, jogos de expressão motora e dramática, entre outros (anexo 29). No decorrer do projeto, as crianças demonstraram muito interesse apesar de ser um grupo heterogéneo com 4 anos e do projeto se ter começado a desenvolver apenas no início do estágio, constatou-se que em todos os momentos colocavam questões e sugeriam sempre novas ideias (anexo 30). Constatou-se a partir do desenvolvimento do mesmo, que independentemente do Projeto “[...]prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade e da natureza do tópico [tema]” (Castro;1993: 28), o aspeto mais importante é o interesse das crianças e a adequação das atividades para a faixa etária em questão.

No desenvolvimento da prática da estagiária nos dois contextos de intervenção, o importante era a motivação e conseqüente participação dos alunos que permitiu averiguar a compreensão dos conteúdos adquiridos (anexo 15 e 23). Este aspeto é possível confirmar-se também em contexto de 1ºCEB, na qual se valoriza a pedagogia ativa e o construtivismo, tal como apresenta o seguinte excerto:

Após a participação ativa do aluno na revisão da numeração romana, o F. disse: “Quando me vesti de Romano para explicar aos meus colegas a minha numeração, eles ficaram a perceber ainda melhor.[...] gostei muito de ter sido eu e a S. a darmos a aula. Amanhã também podemos?[...]” (registo de observação)

De igual modo a intervenção, subentendida pela planificação, foi também evidenciada tendo em conta o espaço físico e a organização do espaço da sala e organização do grupo (anexo 13). De acordo com Spodek (1998:29), a criança tem

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

liberdade para escolher o que quer fazer, no entanto o Educador precisa de criar áreas que atraiam as crianças para atividades que proporcionem aprendizagens significativas e que acompanhe os seus interesses. Verificou-se que quando as áreas estão bem organizadas e planificadas, oferecendo diferentes opções para as crianças permitem evitar problemas de indisciplina e centrá-los nas atividades que estão a desenvolver (anexo 21). Assim, na intervenção educativa em contexto de educação pré-escolar, a partir dos registos de amostragem de acontecimentos em algumas áreas (anexo 13), de entrevistas dirigidas às crianças (anexo 11) e de uma grelha de análise sobre a organização do espaço e materiais (anexo 4), verifica-se a importância em realizar dinamizações em algumas áreas da sala. Esta organização é possível confirmar-se na rede curricular – organização do espaço (anexo 29). Constatou-se que as dinamizações foram ao encontro das sugestões do grupo, nas reuniões de acolhimento, de forma a compreender-se e analisar as lacunas do espaço físico e recursos. Por outro lado, de acordo com o Projeto desenvolvido na sala (anexo 30) foram alteradas também outras áreas como é possível verificar no registo fotográfico (anexo 8). Em contexto de 1ºCEB o espaço-sala também foi considerado como elemento de auxílio, para complementar as atividades que iam sendo desenvolvidas e de acordo com os conteúdos adquiridos, em que no fundo “[...]a sala é o espelho do trabalho desenvolvido” (anexo 16 e 32). Desta forma, tendo em conta as temáticas desenvolvidas, os materiais que eram construídos e posteriormente expostos na sala, forneciam ao grupo a possibilidade de interação na rotina da sala (problema da semana, caixas com exercícios, diário da turma, entre outros) como de consolidação e revisão de conteúdos (anexo 27). Por outro lado, de acordo com o que se planificava, as dificuldades encontradas e situações de indisciplina, procedeu-se à mudança da planta da sala, no sentido de a reorganizar para melhoria do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e de forma a promover a aprendizagem cooperativa entre pares de alunos específicos (anexo 28).

A intervenção da estagiária fez com que existisse um processo contínuo de avaliações que, na verdade, foram realizadas a partir de utilização de técnicas e instrumentos de observação. O ato de avaliar possibilitou organizar informação importante sobre as crianças/alunos de maneira a que, posteriormente, fosse possível adaptar e refletir sobre a intervenção da estagiária e as aprendizagens desenvolvidas.

Os registos de observação, como de incidente crítico, as grelhas de avaliação de conteúdos usados nos dois contextos (anexo 6 e 7), o diário da turma usado no 1ºCEB (anexo 16) e os portfólios de crianças (anexo 14) somente na educação pré-

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

escolar, permitiram averiguar evoluções dos alunos mas, ao mesmo tempo, orientar a planificação consoante os interesses e dificuldades apresentados consoante é verificado no exemplo de um excerto de uma avaliação semanal:

[...] no momento da visita do Carteiro, como não tinha onde colocar as cartas dos pais para a sala dos 4 anos, quando ele (estagiária) perguntou onde é que podia colocá-las, a criança S. refere: “Temos que construir um Marco do Correio para termos cartas e enviarmos cartas para as pessoas que quisermos e para as profissões que sabemos [...]” (contexto de educação pré-escolar – anexo 20)

Através deste momento, verificou-se que a criança tem bem saliente o que exige a profissão de carteiro e uma vez que, não existia qualquer local para as cartas, a criança sugeriu uma ideia para dar rumo ao Projeto trabalhado e explorar a referente temática.

As listas de verificação de conteúdos nos dois contextos foram efetuadas em pequenos e grandes grupos para que fosse possível analisar as atividades consideradas relevantes para o processo (anexo 6). As grelhas de avaliação das sessões de psicomotricidade em contexto de educação pré-escolar, realizadas em todas as sessões permitiram diagnosticar as dificuldades e necessidades nesta área, de forma a orientar posteriores planificações (anexo 31). Constata-se que ao contrário da educação pré-escolar, o 1ºCEB é mais direcionado para o nível cognitivo, uma vez que no pré-escolar são privilegiadas as relações e as áreas de conteúdo como um todo (ME:2010), sendo que no 1ºCEB existe menor flexibilidade no sentido de corresponder-se com as competências a alcançar no final de cada nível de ensino do 1ºCEB.

Relativamente ao processo avaliativo realizado na educação pré-escolar torna-se importante verificar que a avaliação “[...] assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se [...] de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem,[...](Silva;2007). Constata-se que a recolha de dados efetuada na avaliação e, posterior análise, se tornam relevantes nesta valência.

Reconhece-se que “a avaliação comporta vários momentos: planificação, recolha e interpretação da informação e adaptação das práticas e processos que serão objeto de reformulação sempre que necessário” (idem: ibidem:). Neste sentido, a reflexão por parte da estagiária, sobre a sua prática, no que concerne à planificação permitiu adaptá-la e alterá-la, consoante o necessário de forma a avaliar formativamente tendo em conta o ambiente, a intervenção, os processos educativos, bem como, o desenvolvimento e aprendizagens do grupo e de cada criança. (Educação; Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto). De forma a se avaliar

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

procedeu-se a instrumentos de grelhas de avaliação e listas de verificação de conteúdos que permitiram avaliar o grupo sobre conteúdos desenvolvidos em diferentes atividades como é exemplo em contexto de educação pré-escolar nas horas de conto dinamizadas, sessões de psicomotricidade e atividades livres (anexo 6 e 31). Em contexto de 1ºCEB utilizou-se: grelhas de avaliação de conteúdos (anexo 7); listas de verificação; os “problemas da semana” (anexo 32); fichas de consolidação de conteúdos; diário da turma que permitia que os alunos autonomamente e diariamente refletissem sobre o que mais e menos gostaram na aula, o que aprenderam no dia e refletirem sobre o seu comportamento (anexo 16). Este último dispositivo foi bem recebido pelos alunos e facultou à estagiária averiguar diariamente as necessidades do grupo e o que poderá melhorar na sua intervenção e ao mesmo tempo, possibilita ao grupo realizar uma retrospeção sobre o seu dia. Em termos da avaliação neste contexto, constata-se que o seu processo não foi na totalidade conseguido, uma vez que não foi possível proceder à construção e respetiva correção das fichas sumativas. Para colmatar este facto, a partir de conversas informais com a professora titular, obteve-se uma análise geral sobre os resultados dos alunos, para que as planificações posteriores fossem dirigidas para determinados conteúdos no sentido de melhorar e de tornar o processo de ensino-aprendizagem pertinente e significativo. Este aspeto é possível verificar-se no seguinte excerto de um registo de incidente crítico:

Durante a realização de uma atividade do manual de matemática para revisão de conteúdos, o aluno A. refere: [...]no teste de matemática não consegui resolver um problema parecido com este. [...]agora que já explicaste e eu resolvi outro, já consegui. (contexto de 1ºCEB – anexo 21)

Por outro lado, no contexto de educação pré-escolar para conseguir-se analisar e controlar o projeto lúdico desenvolvido, procedeu-se por parte da estagiária, a uma avaliação segundo alguns critérios de uma grelha concreta para este fim (anexo 36). Esta permitiu realizar uma avaliação no que concerne às competências adquiridas no grupo de crianças e também caracterizar o desenvolvimento efetuado pela equipa pedagógica. De outra forma, a avaliação do projeto também foi possível ser avaliado pelas crianças, a partir de alguns jogos de carácter simbólico e do jogo do cubo das profissões (anexo 8), o qual permitiu averiguar os conhecimentos apreendidos e, de uma forma indireta, as dificuldades encontradas no processo de construção das áreas relacionadas com o jogo desenvolvido. Para que o grupo conhecesse a opinião e a avaliação dos pais do trabalho desenvolvido no Projeto, enviou-se cartas personalizadas (anexo 33) pelas crianças aos pais, com fotografias e desenhos da criança e uma mensagem geral para todos. Neste processo alternativo de avaliação

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

do projeto pelos encarregados de educação verificaram-se opiniões bastante positivas acerca do que foi desenvolvido, nomeadamente a maior parte designou-o como sendo o trabalho “sobre o qual é bastante falado pela criança, em casa, com a família”, que “suscitou a busca de materiais para levar para a sala para construções do projeto”, cujo “conhecimento das profissões dos pais importante para aceitação da criança”, “gratificante e motivador nas ideias aplicadas”. Embora não se tenha recebido a resposta de todos os pais, verificou-se que estes tinham conhecimento sobre o que era trabalhado em sala e, de uma maneira geral, considera-se positiva a avaliação realizada pelos encarregados de educação.

No papel do educador de infância como do professor do 1ºCEB também faz parte a comunicação das aprendizagens desenvolvidas e o que é vivenciado na sala. Tanto os profissionais de educação como a estagiária, foram dando feedback acerca do que foi sendo desenvolvido. Em contexto de educação pré-escolar foi realizado a partir de conversas informais com os pais, exposições na entrada da Instituição, como envio de cartas para a participação e descrição de algumas atividades bem como o pedido de opiniões sobre o trabalho desenvolvido aos pais. A comunicação foi desenvolvida tendo em conta o envolvimento parental e posterior conhecimento da vida da sala, de forma a se criar interação recíproca entre Educador/Estagiária-Família-Criança. Em contexto de 1ºCEB a comunicação das aprendizagens foi partilhada tanto com o aluno como com os pais. Desta forma os alunos tiveram acesso ao *feedback* das suas avaliações por parte da estagiária, quer em termos das leituras realizadas como das grelhas de verificação de conteúdos (anexo 7). Os encarregados de educação participaram em algumas atividades com os alunos (anexo 34), cooperando com as rotinas da sala e atividades desenvolvidas, permitindo-lhes terem conhecimento do que ia sendo feito e torná-los ativos e participativos como é o exemplo do *blog* construído e apresentado aos pais, o termo de responsabilidade para aquisição de um livro e outras atividades na qual tiveram participação. A comunicação também foi direcionada para a comunidade escolar, na medida em que se construiu um jornal de parede com duas edições (anexo 24), para partilhar e valorizar o trabalho desenvolvido em sala.

Durante as intervenções educativas constatou-se, a partir de um processo de análise e reflexão, e tendo como base a observação e os instrumentos de registo da prática, que ocorreram mudanças no grupo tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo e áreas curriculares delineadas no documento das OCEPE e no Currículo definido para o 1ºCEB.

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

Neste sentido, estas mudanças estão centralizadas em situações que, nomeadamente:

- as crianças/alunos tinham limitações e conseguiram superá-las:

Pré-escolar - Excerto de um exemplo de registo de incidente crítico (anexo 20):

A criança S., na reunião de grupo, quando a estagiária a questionou sobre o que menos gostou na sessão de psicomotricidade, respondeu: “Foi de estar de olhos fechados agora [...] de noite não consigo dormir por causa das sombras porque tenho medo das sombras e dos pesadelos.”

Através do registo referenciado, teve-se em conta, na planificação semanal, realizar uma atividade que focasse este aspeto. Assim, realizou-se um teatro de sombras no qual se abordou o referido tema através da exploração das sombras. Posteriormente à dinamização efetuada, verificou-se que:

[...]no momento em que se encontravam na sala da televisão, a criança S. veio ao encontro da estagiária e afirmou: “De noite tive coragem. Deitei o pesadelo ao lixo como o Luís na história.

Este exemplo permitiu verificar uma limitação referenciada pela criança, mas a partir da dinamização realizada permitiu-se superar.

1ºCEB - Excerto de um exemplo de registo de incidente crítico (anexo 21):

Durante a análise e classificação dos números o M. estava a ter dificuldades em distinguir as classes e as ordens dos algarismos.[...] Na semana seguinte, após a explicação e apresentação do dispositivo lúdico construído pela estagiária – comboio em que cada carruagem pertencia às classes e as janelas às ordens (anexo 9)- o aluno afirmou: [...]com este comboio já consigo dizer qual é o nome de cada,[...]e fazer os outros exercícios.

Através deste exemplo a estagiária solucionou a dificuldade de alguns alunos construindo um dispositivo lúdico, possibilitando superar a limitação que um dos alunos tinha.

- as crianças/alunos tinham competência e conseguiram melhorá-la:

Pré-escolar – Excertos de registos de portfólio a partir de uma fotografia (anexo 14):

Nesta fotografia eu estava a recortar o cartão para o camião dos bombeiros, mas como não ficou bem, estive muito atenta e com outra tesoura consegui direito [...] (G. – 2/05/2011 – fotografia selecionada pela criança)

[...]Jeu estava a contar a história da lua com S.M. [...] depois não sabia que animal ajudava o leão a chegar à lua.[...] Depois fiz sozinha e consegui ajudar o ratinho a comer a lua como era na história[...] (S. – 06/04/2011 – fotografia selecionada pela criança)

Estes registos demonstram mudanças nas crianças, as quais adotaram pelos seus próprios meios uma atitude de melhoria face a uma competência já desenvolvida.

1ºCEB: Excerto de um exemplo de registo de incidente crítico (anexo 21):

Após uma observação cuidada, constatou-se que o T. tinha vergonha em falar na frente da sala nas apresentações dos trabalhos. Posteriormente sugeriu-se que a turma apresentasse os trabalhos com o seu colega de carteira para ajudarem-se

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

mutuamente. No dia 7 de dezembro pediu-se ao T. para apresentar o trabalho e automaticamente referiu: Luísa já sei ir sozinho apresentar o que fiz. A R. não precisa de vir comigo porque fui eu que fiz. (anexo 21)

- as crianças, autonomamente, conseguiram reconhecer as suas capacidades em determinadas áreas enquanto intervenientes ativos no processo da sua aprendizagem:

Pré-escolar - Excerto de registos de incidente crítico (anexo 20):

[...] eu hoje já consigo fazer as bolinhas de chocolate, faço pequenas e maiores[...] (C. – 4/04/2011)
[...] eu sei pôr as joaninhas nas casas porque conheço todos os números que existem. (J. – 24/05/2011)

Os excertos referidos anteriormente permitem constatar que a criança reconhece o que é capaz de realizar, numa atividade de culinária e num jogo de matemática.

1ºCEB: Excerto de um exemplo de registo de incidente crítico (anexo 21):

Durante a realização das fichas de consolidação de conteúdos, constatou-se que existem alunos com diferentes ritmos de trabalho. Neste sentido, optou-se por usar a estratégia dos alunos que terminarem primeiro, ajudam os que têm mais dificuldades. Neste momento, uma das alunas referiu: [...] fiz todos os exercícios e sei que estão bem porque já vi tudo outra vez. Posso ajudar a S.?

A partir do registo anterior, consegue-se perceber que a aluna percebeu o sentido da estratégia utilizada pela estagiária, sendo que autonomamente reconhece as suas capacidades neste contexto e usa-as para ajudar os colegas.

Considera-se um privilégio presenciar e evidenciar estas mudanças, a partir destes exemplos, e de muitos outros que não foram explanados, na medida em que permitiram valorizar, de certo modo, as dinâmicas implicadas pela equipa pedagógica da qual a estagiária foi membro ativo.

Em suma, este processo envolvido nas duas intervenções acaba por se tornar um ciclo, na qual cada “pilar” está dependente um do outro, complementando-se. Desta forma, verifica-se que as opções pedagógicas e metodológicas seguidas pelo agente interveniente de uma sala de Educação Pré-escolar e de 1ºCEB transformam, decididamente, o processo de ensino-aprendizagem, tornando-se fulcral para o desenvolvimento das crianças/alunos e ação dos profissionais de educação.

3- Avaliação das aprendizagens

As avaliações das aprendizagens foram efetuadas para reflexão da prática da estagiária e fundamentalmente para aferir as aprendizagens das crianças/alunos. A

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

avaliação foi realizada de acordo com uma conceção construtivista da avaliação, “[...]aprender a aprender[...]” (Ferreira;2007:25). Estas foram especificamente direcionadas para um tipo de avaliação formativa e diagnóstica. A avaliação diagnóstica permite “[...]determinar se o aluno possui os pré-requisitos[...]para iniciar uma nova aprendizagem[...]determinando a tomada de decisões iniciais relativas aquele processo [ensino-aprendizagem]” (Ferreira;2007:24). Desta forma, na intervenção em contexto de pré-escolar como de 1ºCEB esta avaliação consistiu para determinar o grau de preparação do aluno antes de iniciar-se um novo conteúdo. Por conseguinte, a avaliação formativa, incide “[...] no processo de ensino-aprendizagem e não nos resultados” facultando ao aluno/criança “[...] a tomada de consciência e a reflexão [...] de modo a procurar estratégias alternativas e a reforçar-se os êxitos dos alunos”(Estanqueiro; 2010:84). Confirma-se que ambas as avaliações dependem uma da outra, de forma a se ter uma ação pertinente e significativa.

No decorrer das intervenções nos dois contextos, procedeu-se em distintos momentos à avaliação de modo a diagnosticar e registar as dificuldades e aprendizagens das crianças/alunos. Sendo realizadas num processo contínuo e interpretativo, tentou-se que a criança/aluno se tornasse protagonista da sua aprendizagem para se aperceber das dificuldades com que se vai confrontando e do modo como as vai ultrapassando. No que concerne ao contexto de 1ºCEB, existe outro tipo de avaliação para além da diagnóstica e formativa. Estes tipos de avaliação associam-se a uma avaliação sumativa que foi apenas realizada em 1ºCEB. Estas avaliações são realizadas em formato de exercícios escritos – fichas de avaliação sumativa, ou em alguns casos, a aquisição de conhecimentos a nível de conteúdos programáticos.

A fim de garantir uma maior coerência e fiabilidade nas avaliações realizadas, optou-se por recorrer a algumas estratégias avaliativas, nomeadamente: observação direta como sendo a técnica de avaliação; aplicação de instrumentos para avaliação em grupo e de forma individualizada; registo das evoluções das crianças (anexo 14); aplicação da avaliação em diferentes contextos quer em ambiente de sala de aula como em atividades de carácter livre ou formal e proporcionar momentos de autoavaliação às/aos crianças/alunos. O desenvolvimento das estratégias foi efetuado de acordo com a intervenção a que a estagiária se propôs e adequado às características de cada criança e do grupo, numa perspetiva de regular a ação da estagiária e da construção evolutiva da criança/aluno.

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

Os instrumentos que foram construídos para se conseguir avaliar as aprendizagens, permitiram, conseqüentemente, à estagiária avaliar e refletir sobre a sua prática foram as seguintes:

- no contexto de educação pré-escolar: as grelhas de avaliação para as sessões de psicomotricidade (anexo 31) facilitaram no processo de avaliação diagnóstica das capacidades e limitações de cada criança e no desenvolvimento das mesmas; as listas de verificação que foram fundamentalmente direcionadas para conteúdos desenvolvidos em diferentes atividades para verificar se as crianças conseguem ou não desenvolver determinadas competências (anexo 6 e 7); os registos de incidente crítico (anexo 20 e 21) possibilitaram o registo de situações de aprendizagem do dia-a-dia das crianças e permitiu orientar a planificação semanal e os registos individuais das evoluções das crianças para portefólio permitiram reunir aprendizagens e a evolução da criança no processo de ensino-aprendizagem e enquanto avaliação formativa. Por outro lado, o registo de amostragem de acontecimentos foi direcionado para verificar-se o tempo de permanência em algumas áreas da sala (anexo 13), possibilitando verificar-se o tempo antes e depois das dinamizações nas áreas que conseqüentemente possibilitou o desenvolvimento e avaliação das aprendizagens desenvolvidas em cada área.

- no contexto de 1ºCEB: as grelhas de avaliação de conteúdos permitiram reunir avaliação de competências a desenvolver para determinados conteúdos enquanto instrumento de avaliação formativa uma vez que acompanhou todo o percurso (anexo 7); o “diário da turma” que facilitou aos alunos realizar uma autoavaliação e reflexão sobre o seu dia de acordo com alguns tópicos (comportamento, conteúdos, entre outros) e assegurar a avaliação da estagiária enquanto elemento interveniente – avaliação formativa (anexo 16); exercícios sobre determinados conteúdos de avaliação diagnóstica como forma de averiguar os conhecimentos prévios dos alunos e regular ação da estagiária; fichas de consolidação/aplicação enquanto avaliação formativa; os “problemas da semana” eram avaliados dando feedback a partir de uma grelha com cores para identificar quem não fez, acertou e errou sendo apresentado e afixado um gráfico todas as semanas (anexo 32) e por fim, os registos de incidente crítico (anexo 21) possibilitaram o registo de situações de aprendizagem do dia-a-dia dos alunos e facultou a orientação da planificação semanal.

De acordo com Pacheco (1994:65) a avaliação das aprendizagens tem função pedagógica, de controlo e crítica. Desta forma em ambos os contextos se constata que

todas as funções fizeram parte da intervenção e da avaliação das aprendizagens. A função pedagógica resumiu-se ao percurso de aprendizagem do aluno a partir de um processo de avaliação, verificação e acompanhamento do mesmo, de acordo com as estratégias que foram aplicadas. A segunda função, foi executada por parte do professor titular como da estagiária, na qual se pretendeu estabelecer um clima propício em que avaliação possibilita controlar as aprendizagens e, desta forma, estimular o trabalho dos alunos. No contexto de 1º ciclo os resultados/notas também permitiu aos encarregados de educação controlar a situação escolar dos alunos, sendo sempre comunicada a todos os pais. Por fim, a avaliação teve também a *função crítica* no sentido em que a partir da análise dos processos de aprendizagem, existiram momentos de autoavaliação que facultaram uma reflexão ao aluno e regulação do processo de ensino-aprendizagem ao profissional de educação e estagiária.

Em conclusão, alguns dos instrumentos que foram produzidos permitiram à estagiária nos dois contextos de intervenção, refletir e planear sobre alguns conteúdos, de forma a serem realizadas, com os alunos, atividades de carácter lúdico e simbólicas que permitiram realizar posteriores avaliações.

CAPÍTULO IV: REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

De acordo com o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professor do Ensino Básico (Educação; Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto), para a conceção e desenvolvimento do Currículo, estes profissionais da educação devem, não só organizar o ambiente educativo de maneira a selecionar e a diversificar materiais, utilizar recursos variados, promover o bem-estar e segurança das crianças e alunos, planificar e avaliar as atividades educativas e o projeto curricular de turma/sala, como também utilizar documentos que sustentem o contexto no qual está inserido. Tal como o educador de infância, o professor de 1ºCEB tem que observar cada criança no seu grupo, deve planificar as atividades, de acordo com os objetivos que pretende alcançar, adequando-as às necessidades e desenvolvimento de cada criança e aluno, e adequar a sua intervenção educativa à observação.

Durante a prática profissionalizante, todos os pontos anteriormente referidos foram, consideravelmente, analisados e tidos em conta, de forma a corresponder a todas as exigências implicadas na prática de um Educador de infância e de um Professor de 1ºCEB a atuar em contexto de Educação Pré-escolar e de 1ºCEB. Nesta intervenção educativa verificaram-se algumas limitações e constatações que, de certa forma, fizeram parte integrante de um crescimento individual da estagiária, levando a refletir, a investigar a sua ação e a cumprir competências e objetivos delineados antes e durante as intervenções profissionalizantes.

De acordo com o crescimento alcançado e a análise da prática, verifica-se que os objetivos delineados previamente foram atingidos nas duas intervenções. Desta forma, considera-se que se caminhou no sentido de:

- conhecer e caracterizar os contextos a partir dos documentos que regem as instituições de intervenção para entrar em conformidade com os seus valores e princípios, bem como, os dos profissionais de educação responsáveis pelas intervenções;

- aplicar conhecimentos fundamentados importantes para concretizar uma intervenção pedagógica pertinente, sendo sobretudo orientada pelo Currículo e Programa Nacional do Ensino Básico, Perfil Específico de Desempenho do Profissional do Educador de infância e Professor do 1ºciclo, Metas de Aprendizagem e as OCEPE;

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

- utilizar métodos e técnicas diversificados e inovadores de apresentação que orientaram a prática e suscitaram motivação no grupo de alunos. Desta forma, a estagiária tentou colocar-se sempre do lado do aluno para perceber as suas motivações e limitações no desenvolvimento dos conteúdos a lecionar e nos aspetos da rotina da sala em ambos os contextos;

- orientar a prática segundo os pilares essenciais na ação, no que diz respeito a planificar de acordo com os interesses e necessidades do grupo e conteúdos/competências a desenvolver, avaliar para permitir uma reflexão sobre a prática da estagiária e das aprendizagens desenvolvidas nos alunos, sempre no sentido de que, de semana para semana, se verificasse evolução;

- centrar a ação nos alunos, mas tendo sempre em conta o envolvimento parental, na medida em que permitiu conhecer melhor o grupo a partir da participação dos pais em algumas atividades e haver cooperação no processo de ensino-aprendizagem, suscitando maior motivação do grupo e empenho;

- sustentar a intervenção e as atividades desenvolvidas visando a necessidade de continuidade pedagógica entre a educação pré-escolar e o contexto do 1º ciclo do EB;

- recorrer a uma metodologia com características de investigação-ação de índole qualitativa que permitiu analisar e orientar as intervenções pedagógicas de acordo com o que era refletido, planeado e avaliado quer por parte da estagiária quer pelos intervenientes avaliadores.

É de salientar que, os objetivos referidos anteriormente permitiram orientar e determinaram o crescimento favorável da estagiária durante a sua intervenção.

As evidências que comprovam um crescimento favorável durante o desenvolvimento da intervenção educativa da estagiária baseiam-se, fundamentalmente, nos objetivos que foram atingidos e nas limitações e receios que foram constatados e superados durante a prática profissionalizante.

Desta forma, em relação às evidências, revela-se de extrema importância referir que se optou por ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, mas também, não menos importante, dos profissionais que cooperaram na intervenção da estagiária. Inicialmente, a abordagem e desenvolvimento das aprendizagens pareciam bloqueados e controlados pelo receio da estagiária em agir mas também, em parte, devido ao desconhecimento inicial de cada grupo. Este aspeto, encarado como condicionante, foi ultrapassado e considera-se uma clara evolução na postura e implicação da estagiária no desenvolvimento da rotina da sala, na medida em que

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

permitiu que se colocasse no lugar do aluno para ir ao encontro dos seus interesses, analisar todo o processo de desenvolvimento das aprendizagens e aplicar estratégias para superar os momentos de indisciplina de alguns alunos e dificuldades de outros. Contudo, a partir do respeito e conhecimento mútuos, a estagiária conseguiu superar este nível, possuindo o dinamismo necessário durante a intervenção e o consequente controlo do grupo.

De outra forma, no grupo em que se interveio em contexto de educação pré-escolar existia uma criança que era acompanhada por um Educador de Educação Especial, o que fez com que a estagiária, no início, se sentisse um pouco intimidada na maneira como se relacionar e desenvolver atividades que fossem pertinentes para a criança. Desta forma, tornou-se importante conhece-la e a partir da análise documental e de conversas informais com a educadora cooperante, obteve-se um envolvimento sem receios e adequado às características da criança em causa. Por outro lado, o envolvimento parental considerou-se um fator importante para o crescimento e desenvolvimento da prática da estagiária. Desta forma, desde o início do processo tentou-se conhecer a família de cada elemento do grupo, quer a partir de conversas informais com a Educadora Cooperante ou através de conversas com os próprios Pais/Avós e envio de cartas aos mesmos. A partir do conhecimento das famílias tornou-se possível desenvolver uma prática centrada nos interesses e necessidades do grupo, o que permitiu, consequentemente, a motivação por parte das crianças e um desenvolvimento centrado nas necessidades, de acordo com o contexto em que a estagiária se integrou, melhorando e tornando pertinente a sua prática.

Deste modo, outra das evidências que comprova a evolução da estagiária, está relacionada com o dinamismo e o controlo de grupo. Estes conteúdos implicados durante a ação, permitiram verificar uma evolução na sua confrontação, na medida em que o grupo já estava bem integrado na rotina da sala e metodologia da educadora cooperante como da professora titular de turma, o que de certa forma se tornou um receio na intervenção da estagiária. Contudo, a partir do respeito e conhecimento mútuos, a discente conseguiu superar este nível, possuindo o dinamismo necessário durante a intervenção e o consequente controlo do grupo.

As evidências comprovam o crescimento da estagiária, o qual se centrou num processo desenvolvido a partir da reflexão, investigação e introspeção da mesma.

Durante o desenvolvimento da prática deparou-se com determinados aspetos, considerados como limitações e constrangimentos que foram refletidos e se transformaram também num crescimento da estagiária e numa consequente evolução

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

de acordo com as áreas exigidas na prática de um profissional em educação. Considera-se que a organização do tempo foi uma limitação por parte da estagiária, na medida em que, tendo conhecimento das competências a desenvolver para a referente prática e o tempo como algo de limitador, poder-se-ia não conseguir corresponder aos objetivos a desenvolver, de forma a dar resposta às necessidades implicadas na prática do grupo e dinâmicas implicadas no processo. É disto exemplo algumas atividades que acabaram por não serem realizadas devido ao pouco tempo disponível, mas que foram geridas com flexibilidade. Todavia, a partir da planificação semanal e entreajuda entre estagiária-profissional de educação foi possível colmatar esta limitação. Desta forma, no contexto de 1ºCEB apesar de ser, por vezes, difícil devido ao tempo controlado e disponível, constatou-se que é possível haver apoio individualizado aos alunos, tal como acontece na Educação Pré-escolar.

No que concerne aos sucessos e insucessos verificou-se que no desenvolvimento da intervenção, de acordo com a realização das atividades, constatou-se que algumas foram bem-sucedidas e outras menos bem-sucedidas. Desta maneira, confirma-se que para que sejam bem-sucedidas, é necessário que haja uma preparação prévia dos materiais, uma noção concreta de como se vão abordar e o rumo da atividade, para que caso surjam imprevistos se consiga superá-los e, ao mesmo tempo, desenvolver segurança na estagiária. Considera-se que ao introduzir as atividades de forma a provocar o aluno a partir do seu espírito crítico e fazê-lo chegar ao tema, autonomamente, e não de uma forma abstrata, permitiu, sem dúvida, cativar o grupo e permitir que as atividades e conteúdos a serem desenvolvidos tivessem o rumo certo, independentemente de ser em contexto de educação pré-escola ou de 1ºCEB.

Os aspetos que se consideram importantes como objetivos de aprendizagem/formação é o controlo de grupo que, apesar de partir de técnicas de relaxamento, dispositivos lúdicos construídos pela estagiária, bem como da realização de jogos, conseguiu superar todas as situações, embora se considere que, com mais experiência, se conseguirá melhorar este aspeto, particularmente nos pequenos casos de crianças e alunos indisciplinados. No que concerne à gestão do tempo, de forma a corresponder aos interesses e às atividades a que se proponha, considerou-se, no início, um fator condicionante que foi sendo ultrapassado com bastante flexibilidade. Para além disso, a experimentação e uso dos diferentes recursos necessários às atividades desenvolvidas, possibilitou uma maior e eficaz destreza no uso dos mesmos.

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

A partir das intervenções nos dois contextos, contactou-se que o crescimento da estagiária também se refletiu no fato de existir uma percepção diferente entre as duas valências, na qual se constatou que, independentemente do modelo curricular adotado, o currículo na educação pré-escolar é visto como mais amplo, na medida em que no momento em que as crianças iniciam o jardim de infância, estas vão progredindo e avançando “[...]até ao ponto em que cada criança pode ir [ao contrário de outros níveis] a tendência é a de alcançar geralmente, num ano escolar, determinado produto final”(Carvalho; 1995:40). Estas diferenças, tal como se pode comprovar distinguem-se essencialmente nas funções que acabam por assumir em cada contexto, mais especificamente na organização, legislação e documentos que os sustentam.

Por outro lado, o educador de infância como o professor de 1ºCEB deve ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos, desta forma se torna importante o conhecimento dos outros níveis de ensino, mais concretamente valorizar-se o papel de um profissional generalista. Este aspeto foi tornado relevante na prática profissionalizante uma vez que, os conhecimentos adquiridos na licenciatura e no mestrado, facultaram à estagiária bases teórico-prática que permitiram beneficiar a intervenção em ambos os contextos de escolaridade com a intenção de se agir de uma forma pertinente, inovadora e significativa.

Independentemente das diferenças verificadas e constatadas ao longo da prática profissionalizante, contactou-se que o profissional generalista tem um papel preponderante para evolução das práticas e de articulação das diferentes valências. Desta forma, este profissional tem em mãos como seu benefício, dar ênfase à continuidade educativa, sobretudo nos níveis de transição entre ciclos como é o caso da educação pré-escolar para o Ensino 1ºCEB. Este aspeto trás benefícios para a criança enquanto elemento que transita e muda de contexto e deixa de ter os cuidados da pessoa que a acompanhou na primeira fase do seu crescimento, como é o exemplo do educador de infância.

Desta forma, considera-se que se tornou fundamental para a aprendizagem e respetiva formação no desenvolvimento dos objetivos a atingir pela estagiária, orientar-se por um processo reflexivo e com base num estudo de caráter de investigação-ação que possibilitou refletir e orientar a prática tendo como base o papel de um professor-investigador, reflexivo e generalista no sentido de aplicar uma prática profissionalizante coerente e de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento da prática profissionalizante da estagiária, torna-se fator essencial analisar os aspetos mais relevantes da sua experiência nos dois contextos de intervenção que contribuíram para a construção do seu desenvolvimento pessoal como futura profissional de educação generalista. Desta forma, considera-se essencial refletir sobre as aprendizagens e os modelos que foram adquiridos e desenvolvidos através da prática profissionalizante.

A reflexão sobre a intervenção educativa possibilitou transpor e ilustrar o que foi vivenciado o que, muitas vezes unicamente na teoria, não é possível verificar mas, na prática produz muito mais sentido. Os aspetos vivenciados e constatados, nomeadamente, o envolvimento parental, a flexibilidade, o domínio de grupo e o papel das crianças e dos alunos foram alvo de um processo de desenvolvimento ao longo da prática. Durante esta experiência profissionalizante, conseguiu-se evidenciar uma maior flexibilidade na maneira como se conduziam as atividades e na atenção face aos interesses originados por cada criança e pelo grupo, o que levou a uma prática oportuna e com mais dinamismo. Estes aspetos conseguiram ser aperfeiçoados através de uma reflexão por parte da estagiária, da aceitação da crítica e conseqüente reformulação da prática, tendo sempre em conta as necessidades evidenciadas, o bem-estar físico, cognitivo e emocional das crianças e dos alunos. Desta forma, foi possível constatar quanto o trabalho de um educador de infância e professor de 1ºCEB é complexo e multifacetado.

Na intervenção surgiram algumas dúvidas sobre como ultrapassar receios e incertezas, contudo a estagiária ultrapassou-os, respondendo a vários desafios que não só permitiram um crescimento, mas a tornaram mais ciente dos problemas em causa. A estagiária tentou introduzir-se em dois grupos coesos onde a vinculação entre a educadora de infância e a professora titular de turma e as(os) crianças/alunos se revelou muito grande. Este aspeto foi naturalmente conquistado e, assim, conseguiu ser aceite pelo grupo e compreender o quanto esta relação é essencial para conseguir estabelecer um processo de ensino-aprendizagem pacífico e coerente.

O envolvimento parental, no início também foi alvo de algum receio, mas ultrapassado com o tempo, uma vez que se foram verificando as inúmeras vantagens do conhecimento por ambas as partes e o conseqüente ganho de confiança. Por outro lado, o trabalho de projeto desenvolvido em contexto de educação pré-escolar constituiu um desafio em si, uma vez que se iniciou com a intervenção da estagiária.

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

Este foi acompanhado e desenvolvido na íntegra pela estagiária com o acompanhamento da Educadora responsável pelo estágio, o que possibilitou a partilha de ideias, estabelecimento de objetivos, levando conseqüentemente à resolução de problemas o que contribuiu para o aperfeiçoamento e crescimento. No contexto de 1ºCEB, embora a metodologia adotada não tivesse sido dirigida para a metodologia de projeto, as orientações e implicações da estagiária foram bastante semelhantes ao contexto anterior. O outro dos aspetos que contribuiu para a construção do desenvolvimento profissional foi a descoberta da importância do trabalho em equipa e do envolvimento na Instituição.

A referente prática profissionalizante permitiu analisar e comparar a teoria com a prática, mas também alertar a estagiária para o facto de existirem muitas aspetos importantes além do contexto da sala. Constatou-se ainda na intervenção a importância da observação e dos processos que estão implicados, a conseqüente planificação, avaliação e comunicação. Assim, sentiu-se a necessidade de obter um conhecimento prévio e aprofundar este conteúdo, no sentido de orientar e fundamentar a sua prática e utilizar as técnicas e a metodologia mais adequadas. Estas componentes essenciais, que fazem do Educador e do Professor de 1ºCEB um profissional investigativo e reflexivo, revelaram-se essenciais no desenvolvimento profissional da estagiária. Esta experiência profissionalizante contribuiu para a construção do modelo profissional, a qual a estagiária valoriza uma perspetiva construtivista com base na pedagogia ativa das crianças e dos alunos, fomentando-se o espírito crítico dos mesmos de modo a permitir valorizar o aluno e a torná-lo ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Constatou-se ainda que a ação da estagiária tendo por base um estudo com características de investigação-ação se tornou fulcral, de forma a responder às exigências implicadas no processo de ensino-aprendizagem e no sentido de melhorar a sua prática diariamente.

A organização e o recurso a dinamizações por parte da estagiária fez com que se tentasse acompanhar o desenvolvimento do grupo e reajustá-las, para que continuasse a despertar e provocar o interesse, aprendizagens significativas e diversificadas, de acordo com as suas necessidades e interesses implicados, bem como com as competências a desenvolver. Em compensação, privilegiaram-se determinados métodos e estratégias no sentido de se corresponder às limitações implicadas na ação e para se registar conteúdos essenciais na prática. Neste sentido, os métodos e técnicas aplicados foram o recurso a instrumentos de observação, planificação e de avaliação que facultaram registos essenciais para fundamentar a

De criança a aluno: a intervenção educativa no panorama do profissional generalista

prática profissionalizante de forma pertinente; e as estratégias aplicadas foram desenvolvidas de acordo com as observações e as limitações encontradas tanto nos alunos como na estagiária, de forma a dar respostas às exigências do processo de ensino-aprendizagem.

A intervenção no contexto de Educação Pré-escolar e ensino do 1ºCEB apresentou-se durante o seu processo como sendo imprescindível para despertar a construção e desenvolvimento da estagiária, que tentou superar os obstáculos encontrados, que enfrentou os desafios de uma forma positiva e que aceitou a crítica como construtiva. Este crescimento revelou-se possível com a ajuda dos profissionais de educação que orientaram a estagiária e que, através de uma visão evolutiva crítica, conseguiram incentivar e consciencializar todo o processo vivido. Enquanto a prática profissionalizante foi avançando, conseguiu-se adquirir confiança no processo, quanto ao que se afirmou, selecionou, optou e realizou. Estes ganhos pessoais influenciaram positiva e diretamente a prática, na relação com as crianças e alunos bem como na forma como a estagiária conseguiu evoluir.

De facto, esta prática profissionalizante foi marcada, essencialmente, pelo trabalho realizado com o grupo de crianças, pelos métodos e estratégias adotadas e pelas escolhas ideológicas e pedagógicas que sustentaram a prática. Neste sentido, tentou-se que as crianças e os alunos adquirissem autonomia, espírito crítico, e responsabilidade pela sua aprendizagem, com valores morais, através das experiências proporcionadas na sala e fora dela.

Possuindo-se uma visão generalista dos dois contextos, e analisando-se a prática profissionalizante, a estagiária constata que para se educar e ensinar é necessário haver um processo de reflexão e investigação da ação no sentido de melhoria e evolução da mesma. Tendo por base a prática educativa, a discente valoriza uma “[...]articulação curricular ativa” (SERRA:1997:89), na qual existe a necessidade de haver um conhecimento profundo das duas valências, enaltecendo-se o trabalho cooperativo entre os dois contextos, no sentido de haver aprendizagem mútua e considerando-se como sendo uma mais-valia para todo o processo de ensino-aprendizagem. Neste também se valoriza o papel da criança e do aluno no sentido de serem participantes ativos da sua aprendizagem.

Em suma, esta experiência de estágio permitiu obter um maior conhecimento dos contextos em causa e compreender as razões que fazem destas valências um momento essencial para o desenvolvimento da criança e do aluno. A respetiva intervenção tornou-se fundamental para a estagiária, devido ao grupo de crianças,

alunos e profissionais que encontrou, na medida em despertaram e confirmaram a certeza do seguimento deste caminho profissional. A intervenção nos dois contextos será, sem dúvida, preponderante para a escolha, desenvolvimento e exercício da profissão futura.

Para concluir, referencia-se um pensamento de Estanqueiro (2010:121), o qual condensa e orienta a ação da estagiária:

“Os bons professores sabem que a sua competência científica e pedagógica é um fator decisivo para a qualidade da educação nas nossas escolas. Por isso, investem na formação contínua. Refletem, de forma crítica e sistemática, sobre as suas práticas. Partilham saberes e experiências. E mostram abertura à inovação e à mudança.”

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Carlos Peixoto (2004) - *Formação de professores para a(s) diferença(s)*. Saber e Educar. Nº 9;
- ALARCÃO, Isabel (2001) - *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In: Campos, Bártolo Paiva (org.) *Formação profissional de professores no ensino superior* - Porto: Porto Editora, p.21-30;
- ALARCÃO, Isabel (1996) - *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora;
- ARENDS, Richard I. (2008) - *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill;
- BECKER, Fernando (1992) - *Epistemologia subjacente ao trabalho docente*. Porto Alegre: FAGED/UFRG;
- BECKER, F. (1995) - *Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos*. In: SECRETARIA Municipal de Porto Alegre. *Paixão de Aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BESSA, Nuno; FONTAINE, Anne Marie (2002) - *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. 1ª ed. Porto : Edições Asa;
- BRAZELTON, T. Berry; SPARROW, Joshua D. (2006) - *A criança dos 3 aos 6 anos: o desenvolvimento emocional e do comportamento*. 3ª Ed. Barcarena: Editorial Presença;
- BRONFENBRENNER, Urie (2002) – *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto alegre: Artmed;
- CARNEIRO, R. (2003) - *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. 2ª Ed. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão;
- CARVALHO, Adalberto Dias de, (1995). - *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora;
- CASTRO, Lisete Barbosa de; RICARDO, Maria Manuel Calvet (1993) - *Gerir o trabalho de projeto: um manual para professores e formadores*. 2ª Ed. Lisboa: Texto Editora;
- COCHITO, Maria Isabel (2004) - *Cooperação e aprendizagem: educação intercultural*. Porto: ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas;
- CRAVEIRO, Maria Clara; FERREIRA, Iolanda Florbela Pinheiro (2007) - *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. nº 6 p.15-21;
- CRAVEIRO, Maria Clara; PEQUITO, Paula; NEVES, Maria Ivone (1997) - *O projeto em jardim-de-infância: da construção das ideias à construção do futuro*. Saber (e) Educar. N.º 2, p. 77-82;
- CRUZ, SILVA, (2008) - *A qualidade da Educação Infantil na perspetiva das crianças*, In OLIVEIRA-Formosinho, Júlia, ed. lit. - *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora;
- DEWEY, John (197) - *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional;
- DUARTE, José B. (2004) – *Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência*. Revista Lusófona de Educação (nº4);

- EDMIASTON, Rheta [et al.] (2004) - *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre: Artmed;
- EDUCAÇÃO, Ministério - Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril - *Regime de autonomia, administração e gestão*;
- EDUCAÇÃO, Ministério da - Decreto-Lei n.º 18 de 2 de fevereiro de 2011 - *Organização das componentes Curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico*;
- EDUCAÇÃO, Ministério da - Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto - *Perfil Geral de Desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*;
- EDUCAÇÃO, Ministério da - Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto - *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*;
- EDUCAÇÃO, Ministério da - *Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Organização Curricular e Programas de Ensino Básico - 1º Ciclo*;
- EDUCAÇÃO, Ministério da - *Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*, 2009; Disponível em: www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt (Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional);
- EDUCAÇÃO, Ministério da - *Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Metas de Aprendizagem para O 1º Ciclo Do Ensino Básico*; 2009; Disponível em: www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt (Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional);
- EDUCAÇÃO, Ministério da - LBSE. *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, 1986.
- EDUCAÇÃO, Ministério da - *Lei-quadro*, Lei n.º 5/97 de 10 de dezembro, 1997;
- EDUCAÇÃO, Ministério da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - *Avaliação na Educação Pré-Escolar - procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-Escolar*, Portugal. Lisboa, 2007;
- ESTANQUEIRO, António (2010) - *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ferreira, Carlos Alberto (2007) - *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora;
- FERNANDES, Evaristo (1990) - *Psicologia da adolescência e da relação educativa*. 1ª ed. Rio Tinto : Edições Asa;
- FIGUEIRA, M. (2001) - *A educação de infância em Portugal* in Associação de Profissionais de Educação de Infância. *Pensar o Currículo em Educação de Infância* (pp.25-32); Actas do sétimo Encontro Nacional da APEI. Lisboa: APEI;
- FORMOSINHO, Oliveira, J., (2002) - *O Desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os desejos, entre a sala e o mundo*; In FORMOSINHO, J e KISHIMOTO, *Formação em contexto: Uma estratégia de integração*; São Paulo, Thompson Ed;
- GAMELAS, Ana Madalena (2003) - *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa: Departamento da Educação Básica;
- HOHMANN, Mary e WEIKART, David P. (2009) - *Educar a criança*, 5ªEd. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- KATZ, Lillian; Chard, Sylvia, (1997) *A abordagem de projeto na educação de infância*, Lisboa, fundação Calouste Gulbenkian;

- MAIA, João Sampaio (2009) - *Aprender...matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora;
- MARQUES, Ramiro (2001) - *Educar com os pais*. 1ª Ed. Lisboa: Editorial Presença;
- MÁXIMO-ESTEVES, Lídia (2008) - *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) - Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>, disponível em 10/06/2011;
- NIZA, Sérgio (1996) - Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. Inovação.- Lisboa: IIE. Vol. 9, nº 1 e 2,
- OLIVEIRA-FORMOSINHO (2007) – Modelos Curriculares para a educação de infância (3ªEd.) Porto: Porto Editora (pág. 13-40)
- PACHECO, J. (1999) – *Componentes do processo de desenvolvimento o currículo*, Braga: Livraria Minho;
- PARENTE, Cristina – (2002) - *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, In: Formosinho, Júlia. A supervisão na formação de professores: da sala à escola. Porto: Porto Editora;
- PAPALIA, Diane E.; Olds, Sally Wendkos; Feldman, Ruth Duskin (2001) - *O mundo da criança*. 8ª ed. Lisboa: McGraw-Hill;
- PERRENOUD, P (1999) – *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*, Porto Alegre: Artmed;
- PERRENOUD, Philippe (1986) - A avaliação formativa num ensino diferenciado: actas do colóquio realizado na Universidade de Genebra, Coimbra: Livraria Almedina;
- PERRENOUD, Philippe (2001) - A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2ª ed. Porto Alegre : Artmed;
- PIAGET, Jean; CHOMSKY, Noam (1987) - Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem. Lisboa: Edições 70,
- POSTIC, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. 1ª Edição, Lisboa: Padrões Culturais Editora;
- ROCHA, Filipe (1988) - *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora;
- ROGERS, Carl Ransom (1986) - Liberdade de aprender em nossa década. 2ª ed. Porto Alegre : Artes Médicas;
- QUINTANA CABANAS, José María - (2002) - *Teoria da educação: concepção antinómica da educação*. 1ª ed. Porto: Asa;
- QUIVY, R.; Gampenhoudt, I. V. (1982) – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva;
- QUIVY, Raymond; Van Campenhoudt, Luc – (1998) - Manual de investigação em ciências sociais. 2ª ed. Lisboa: Gradiva;
- SERRA, Célia Maria Almeida Matos - Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico. Porto: Porto Editora, 2004
- SILVA, M. Isabel Ramos Lopes (1997) - Educação pré-escolar: *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete Pré-Escolar;
- SIM-SIM, Inês (2005) - *A investigação ao serviço de uma educação de qualidade. Da Investigação às Práticas* - Estudos de Natureza Educacional.- Lisboa, CIEESESEL, nº 1 p. 13-22;

- SIM-SIM, Inês (2010) *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica*. Atas do I EIELP (Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa);
- SIMÕES, Gonçalo Augusto Gomes (2000) - A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica. 1ª ed. Lisboa: Texto Editora;
- SKINNER, Burrhus Frederic - O mito da liberdade. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1983
- SOUSA, Albert B. (2005) – *Investigação em Educação*, Lisboa: Livros Horizonte;
- SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. (1998) - *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed;
- TOMLINSON, Carol Ann (2008) - Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, Teresa - (2007) - *A importância da educação na construção da cidadania*. Saber e Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti, nº 12 p.109-117;
- VASCONCELOS, Teresa (2000) – Educação de infância em Portugal: perspetivas de desenvolvimento num quadro de Posmodernidade, La Revista Iberoamericana de Educación, número 22, Janeiro-Abril;
- VASCONCELOS, T., (1991) – *Planear: visões de futuro* in Cadernos de Educação de Infância (17/18), pp.44-47, Lisboa, Ed. APEI;
- ZABALZA, Miguel Angel (1992) - *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Asa/Clube do Professor;
- ZABALZA, Miguel Ángel (1994) - Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora.