

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

**(RE)CRIAR AMBIENTES PEDAGÓGICOS
ALTERNATIVOS: O LÚDICO AO SERVIÇO DA
APRENDIZAGEM**

Por Rita Cruz Moreira dos Santos

Sob orientação

Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves | Mestre
Irene Zuzarte Cortesão Melo Costa

fevereiro 2013

RESUMO

A criatividade é basicamente tudo o que o indivíduo precisa para conseguir fazer face às questões, dúvidas e obstáculos com que se depara no dia-a-dia, sendo que muitas delas são situações imprevistas. E como se resolve tais circunstâncias? Reunindo todos os instrumentos de apoio que o ajudam a desenredar os recursos que lhe permitem colocar o seu talento em prática e a procurar outros percursos para resolver um determinado problema ou situação.

Sabendo que não existe uma fronteira justa entre o ser criativo e o não criativo, todas as crianças devem ter a oportunidade de beneficiar de um encorajamento por parte do educador/professor nas suas áreas de interesse e vocação, promovendo aprendizagens significativas onde o aluno seja participante ativo.

Assim, este relatório nasce da conjugação de labores de pesquisas e reflexões realizadas ao longo dos períodos de intervenção em ambos os estágios, incorporados num mestrado de profissionalização, na qual é inevitável fazer a comparação das diferentes valências – Pré-Escolar e 1º CEB – e o reconhecimento da necessidade da continuação pedagógica entre os dois.

Convida à aquisição de uma postura crítica, relativamente à prática educativa, tendo em conta o seu desenvolvimento pessoal na construção da profissionalização para a dupla habilitação na docência.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Criatividade, Participação Ativa, Aluno, Profissional Reflexivo, Dupla Habilitação na Docência.

ABSTRACT

Creativity is everything the individual needs to be able to solve problems, doubts and obstacles that present themselves daily. However, most of these situations are vastly unpredictable. How can one best solve these situations?

By gathering key instruments of support from available resources, the individual can put their best talents in to practice and search for alternate resources to solve a specific problem or situation.

Without a defining line between creativity and the lack of it, every child deserves the guidance of an educator or teacher to develop their interest in vocational subjects in an efficient, immersive and participatory manner.

This report was developed by a combination of research and reflections from internship experiences and inevitably will lead to a comparison of different education systems in preschool and primary education. It will further reinforce the necessity of pedagogical continuity of both education systems.

Invites you to take a critical posture about the educational process, paying special attention to the personal evolution of professionalism for dual qualification in teaching.

Key Words: Preschool Education, Primary School, Creativity, Active Participation, Student, Reflexive Teacher, Dual Qualification in Teaching.

AGRADECIMENTOS

Todo este trabalho marca o final de uma etapa essencial na minha vida, pelo que gostaria de agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram de forma decisiva para tornar este desejo realidade.

A toda a minha família, em especial à minha mãe Luísa e à minha avó Isabel, por todo o seu amor incondicional, apoio e incentivo ao longo da minha vida académica. Sem as suas palavras sábias e paciência ilimitada nos momentos mais complicados, nada seria possível.

À Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo Costa e à Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves, agradeço do fundo do coração por me terem ajudado a concretizar o meu sonho, pois “o sonho começa com um professor que acredita em ti, que te empurra, te puxa e encaminha até ao próximo nível” (Dan Rather, in Arends, 2008:4).

À Educadora Isabel e à Professora Conceição, por me terem proporcionado momentos de aprendizagens enriquecedoras e por terem aceite com entusiasmo todas as ideias lançadas. Às crianças da sala dos 5 anos e aos alunos do 2ºB, por todas as excelentes vivências que me cederam e por todo o carinho oferecido.

À Inês Lopes, par pedagógico e amiga, pela amizade construída ao longo desta viagem. O meu mais sincero agradecimento, por todos os momentos de trabalho conjunto, pelo apoio incansável e pelo sentido de humor presentes que se tornaram cruciais na concretização deste percurso.

A todos os meus amigos pelo apoio nesta longa caminhada, aceitando as minhas constantes ausências. À Ana Filipa, pela sua incansável amizade a qualquer hora e a qualquer momento. À Sara, pela ajuda valiosa no inglês. À Márcia, à Sara M. e à Rita J., pelas palavras de encorajamento e pelo interesse revelado nas pequenas “aventuras” que ia contando.

À minha professora primária Maria João Schumacher, pela paixão transmitida em exercer a sua profissão no tempo em que eu era aluna, e por me ter inculcido o gosto de querer marcar os meus alunos como me marcou a mim.

Por último deixo um agradecimento muito especial ao Fernando, ouvinte atento das minhas dúvidas, inquietações e sucessos. Pelo apoio infinito, pela paciência e por me acalmar nos momentos de maior tensão, pelos abraços quando por algum motivo desanimava, pela confiança depositada e pela valorização sempre tão entusiasta do meu trabalho, dando-me coragem para contornar todos os obstáculos encontrados.

A todos, um Muito Obrigada!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	7
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
1. Educação	9
2. O papel do educador de infância e do professor do 1º CEB	10
3. Modelo Pedagógico – Metodologia de Projeto na Educação Pré-Escolar	14
4. Modelos Pedagógicos no Ensino do 1º Ciclo.....	16
5. Lúdico/Criatividade na aprendizagem.....	18
6. Comunidade educativa e Envolvimento parental	19
II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	20
1. Tipo de estudo.....	20
2. Participantes do Estudo.....	20
3. Instrumentos de recolha e tratamento de dados	21
III – INTERVENÇÃO	24
a) Caracterização das Instituições	24
b) Intervenção Educativa	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
LEGISLAÇÃO.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS

1º CEB: Ciclo do Ensino Básico

Jl: Jardim de Infância

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG: Projeto Curricular de Grupo

PCT: Projeto Curricular de Turma

PE: Projeto Educativo

RI: Regulamento Interno

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – FICHA DE ANAMNESE

ANEXO II – REGISTOS DE INCIDENTES CRÍTICOS

ANEXO III – AMOSTRAGEM DE ACONTECIMENTOS

ANEXO IV – LISTAS DE VERIFICAÇÃO

ANEXO V – REGISTOS FOTOGRÁFICOS

ANEXO VI – AVALIAÇÕES SEMANAIS PRÉ-ESCOLAR

ANEXO VII – PORTFÓLIO REFLEXIVO 1º CEB

ANEXO VIII – PLANTA DA SALA PRÉ-ESCOLAR

ANEXO IX – GRELHA DE LEITURA 1º CEB

ANEXO X – REGISTO OBSERVAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ANEXO XI – PLANIFICAÇÃO REDE PRÉ-ESCOLAR

ANEXO XII – PLANIFICAÇÃO LINEAR 1º CEB

ANEXO XIII – PLANIFICAÇÃO NÃO-LINEAR 1º CEB

ANEXO XIV – A INTERVENÇÃO NO PRÉ-ESCOLAR

ANEXO XV – REGISTO DE OBSERVAÇÃO 1º CEB

INTRODUÇÃO

Em tempo de formação, o estágio é visto como um processo de construção de aprendizagens. Tal como na maioria dos processos, também carece de um propósito que ajude o futuro profissional de educação na escolha de estratégias, conteúdos, recursos, competências em detrimento de outros meios não tão exequíveis.

Neste sentido, o presente relatório de estágio envolto no tema da criatividade e no modo com esta atua no ensino, segue uma linha de matriz qualitativa. Orientado pela Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo Costa e Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves, apresenta-se sob a forma de elemento de avaliação e enquadra-se no Mestrado na área da Formação de Professores - Especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, ministrado pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

As finalidades subjacentes têm por base compreender como a criatividade está ligada aos vários contextos, histórico, familiar e escolar, apropriando-se das vivências dos alunos e estimulando não só o gosto por aprender, mas também permitindo que soltem “a fantasia e” dêem “largas à imaginação para pensar, inventar ou fazer algo de novo e diferente” (Ferreira, 1994:85). Consideramos, pois, que a criatividade é uma competência que abarca a habilidade de fazer diferente, facultando ao indivíduo o poder de sentir e de encarar a vida de um modo diversificado.

Apesar de ser entendida como uma ferramenta imprescindível na vida de um aluno, nem todos conseguem desenvolver o seu sentido de originalidade e de imaginação, pelo que é papel do educador/professor incentivá-los e encorajá-los de forma a que expandam essas mesmas capacidades.

“Como pôr vontade, gosto, criatividade – paixão – (...) naquilo que se faz e no modo como se faz?” (ibidem, 1994:98) é o dilema que veio a acompanhar a estagiária no decurso da construção da sua profissionalidade.

Assim, o conceito de criatividade foi colocado em ação em duas instituições, ambas com a duração de quatro meses e localizadas na cidade do Porto. A instituição onde decorreu o estágio no Pré-Escolar é uma IPSS sem fins lucrativos e o grupo com que se trabalhou pertence à sala dos 5 anos, enquanto o estágio no 1º CEB aconteceu numa escola de rede pública, numa turma referente ao 2º ano de escolaridade.

Neste contexto, ao longo do trabalho procurou-se perceber de que modo a prática – no Pré-Escolar e no 1º CEB – se desenvolve, salientando a importância do papel do educador de infância e do professor. Reconhecer o aluno como sujeito ativo do processo educativo, agir de modo a que cada aluno se sinta em segurança e

protegido para desenvolver a sua autonomia e autoconfiança, transmitir os seus conhecimentos e valorizar os seus saberes como caminho para novas aprendizagens dos alunos, tendo em conta os seus interesses e necessidades, foram objetivos gerais da intervenção educativa realizada.

Porém, os objetivos destes estágios não consistiam apenas em caracterizar os dois estabelecimentos, mediante os regimes de autonomia, administração e gestão, mas principalmente fundamentar a observação, com a articulação entre a teoria e a prática. Tinha ainda como meta a participação em situações que envolvessem toda a comunidade educativa, desde a equipa pedagógica das instituições em ocasiões de observação, planificação, intervenção e avaliação, a alunos e pais.

Para tal concretização foi necessário recorrer a metodologias de investigação, tendo como intuito compreender quem eram estes alunos, de onde vinham, assim como todo o fenómeno educativo (o modo como aprendem, as condições da aprendizagem, entre outros).

A construção deste relatório visa compilar e interpretar as experiências vividas nos estágios, assim como refletir sobre determinados assuntos, pelo que se encontra dividido em cinco partes para além desta.

No primeiro capítulo, Enquadramento Teórico, reflete-se sobre as perspetivas teóricas que sustentaram a prática nas duas valências, o Pré-Escolar e o 1º CEB. Apresentam-se ainda assuntos relacionados com a problemática da educação e sobre importância do lúdico na sala de aula.

O segundo capítulo, Metodologias de Investigação, refere o tipo de estudo realizado, índole qualitativa, bem como os participantes de estudo nos dois estágios e quais os instrumentos utilizados na recolha e tratamento de dados de investigação.

O terceiro capítulo, Intervenção, subdivide-se em duas partes. A primeira dá a conhecer como se organizam as instituições e, simultaneamente, as características dos alunos, quer ao nível socioeconómico e cultural, quer ao nível do grupo/turma. A segunda parte, pretende analisar as intervenções educativas e caracterizar ambas as experiências, evidenciando os processos de Observar/Preparar, Planear/Planificar, Agir/Intervir e Avaliar.

No quarto capítulo, Considerações Finais, apresenta-se o culminar de todo o trabalho, onde se reflete sobre os aspetos mais significativos da prática pedagógica, as limitações e os obstáculos desvendados, para além de se enunciar os contributos do desenvolvimento das competências num perfil de dupla habilitação.

Consta ainda deste documento as Referências Bibliográficas com todas as obras pesquisadas a fim de sustentar toda a intervenção educativa.

Por último, e já não fazendo parte do relatório, encontram-se os Anexos que remetem para as evidências especificadas no decorrer do trabalho e que procuram ilustrar o que foi sendo afirmado no corpo do texto.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação

Fazendo uma retrospectiva da aprendizagem efetuada na unidade curricular de Temáticas Contemporâneas da Educação, durante a Licenciatura em Educação Básica, averigua-se que a problemática “educação” provém do latim *educare* e *educere*. No seu sentido mais amplo, *educare* significa «alimentar, criar» enquanto *educere* relaciona-se com o ato «extrair de, conduzir para fora», pelo que a palavra na sua totalidade pode ser entendida como um método que tende a formar o indivíduo, com um determinado objetivo a alcançar.

Seguindo a mesma linha de ideias, o dicionário da língua portuguesa (2008:566), define o termo educação como “um [...] processo que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano nos seus aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade”, ajudando-o a desvendar e a expandir as suas capacidades e aptidões.

Como refere 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”, pelo que a educação revela-se uma ação essencial no desenvolvimento da sociedade.

Contudo, não deixa de ser “uma das actividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana, a qual não permanece nunca tal como é mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos” (Arendt, 1961:8), razão pela qual exige dos educadores e dos professores, compromisso e responsabilidade com o ato de educar.

Todavia, sabe-se que a educação é “um processo contínuo que dura toda a vida” (Maturana, 2002:29) mas, o que é educar? Educar é uma função de todos. Deve ter início junto da família e mais tarde cabe à escola assumir tal tarefa, pois educar é “ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes” (Estanqueiro, 2010:13), num trabalho de colaboração com família. Estanqueiro (2010:18), refere também que “ensinar significa ensinar e aprender”, uma vez que o educador/professor transmite os seus conhecimentos aos alunos, de modo

a proporcionar-lhes uma aprendizagem ativa, e ao mesmo tempo, aprende com eles, daí verificar-se que educar é muito mais do que ensinar.

2. O papel do educador de infância e do professor do 1º CEB

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes. (Rubem Alves)

O poema está relacionado com aspetos que realçam a importância de escutar e apreciar algo para se sentir interesse pelo fazer, neste caso musical (interpretação, composição musical) e, portanto, é considerado uma arte e uma linguagem que serve tanto para expressar sentimentos e emoções como pensamentos, ao transpor os limites da palavra.

O mesmo acontece tanto na Educação de Infância como no Ensino do 1º CEB, pois ao interagir com alguma coisa, a criança tem a oportunidade de manifestar as suas ideias e os seus pensamentos. Mas, cabe à instituição decidir aquilo com que pode ou não ter contacto. Por exemplo, quanto à música, a instituição pode ter o poder de seleccionar o que a criança deve ouvir, ajudando-a a construir os seus gostos musicais e alargando os seus conhecimentos neste campo, tendo em conta o que escuta. E o que é escutar? Escutar é mais do que ouvir, é entender, é perceber, é apreciar os sons e, por isso, requer silêncio, dado que

“o sentido da audição não pode ser desligado da vontade. Não existem pálpebras auditivas. Quando dormimos, a nossa percepção de sons é a última porta que se tem de fechar e é também a primeira quando acordamos. (...) A única proteção para os ouvidos é um elaborado mecanismo psicológico que filtra os sons indesejáveis, para se concentrar no que é desejável. Os olhos apontam para fora; os ouvidos para dentro. Eles absorvem informação” (Shafer, 1997:29,30).

Neste sentido, é papel do educador/professor perceber a importância que a linguagem musical tem nas crianças, propiciando-lhes experiências que envolvam vivências musicais e criando as condições essenciais para que estas continuem a aprender pois, segundo a Lei – Quadro nº.5/97, de 10 de Fevereiro, o educador deve:

“promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar o respeito pela pluralidade das culturas; contribuir para a igualdade de oportunidades; desenvolver a expressão e comunicação; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança;

incentivar a participação das famílias e a colaboração com a comunidade” (Lei nº.5/97, de 10 de Fevereiro).

Acredita-se desta forma que, a principal função do educador incide em construir e desenvolver a personalidade da criança, inserindo-a na sociedade.

Assim, e por forma a articular a intervenção educativa – ao longo dos estágios – com todo o percurso desenvolvido, as práticas pedagógicas foram sendo apoiadas pela consulta e reflexão sobre diferentes referentes teóricos. Um dos documentos que orientaram o estágio profissional na instituição A, foi as OCEPE que surgiram no seguimento da Lei–Quadro e funcionam “como um conjunto de princípios destinados a apoiar os educadores nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Despacho nº.5220/97). E, portanto, todas as decisões dos educadores/professores têm de estar relacionadas com as crianças que têm e com o meio em que estão inseridas. Este mesmo documento refere ainda que,

“adoptar uma pedagogia organizada e uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também concentração, esforço e investimento pessoal”. (OCEPE, 1997:18)

Por outras palavras, o educador/professor tem um papel fundamental na aprendizagem da criança, e por isso não deve proporcionar-lhe só momentos significativos de instrução e transmissão de conhecimentos, mas também momentos de brincadeira onde o brincar deve ser encarado como uma forma de expansão dos conhecimentos. Deste modo, ao “participar nas brincadeiras das crianças”, os adultos estão a demonstrar-lhes “que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções” (Hohmann & Weikart, 2009:316), visto que se estabelecem relações próximas, promotoras de amizade e confiança com as crianças, acabando por conhecer o que as motiva e interessa.

Neste sentido, além da Educação Pré-Escolar exigir o “reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo”, partindo do que “a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens” (OCEPE, 1997:14), deve também “criar condições para que o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança”, permita “que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (OCEPE, 1997:18). No entanto, Cannavarro menciona que, “um importante objectivo da educação pré-escolar consiste em favorecer a autonomia da criança, promovendo a mestria de determinados comportamentos (vestir-se, lavar-se, cumprir regras de um jogo) e a aprendizagem que lhe permite fazer as suas escolhas e resolver os seus

problemas” (Cannavarro, 2001:43). Continuando nesta linha de pensamento, e visto que é através da autonomia que a criança se vai desenvolvendo, outro documento que serviu de suporte para a prática pedagógica foi as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, lançado pelo Ministério da Educação e Ciência, que “definem de forma precisa e escalonada o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar” (Isabel Alçada, 2010). E, assim foi possível planificar quais as metas que se pretendia que fossem adquiridas pelas crianças, ajudando a delinear o seu percurso escolar, uma vez que

“facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo” (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>, vista a 02/07/2012).

Porém, como se sabe no seguimento da educação pré-escolar surge o 1º CEB e, por isso teve-se o cuidado de em ambas as intervenções práticas se desenvolver competências com as crianças/alunos, que fossem de encontro aos documentos orientadores dos estágios, as OCEPE no pré-escolar e a Organização Curricular e Programa do 1º CEB, sendo que este exige do papel do professor “experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (MEC, 2004:23), em cooperação com a família.

Contudo, para que os alunos alcancem sucesso em ambos os níveis de ensino, é necessário que os educadores/professores saibam que as OCEPE não só aproximam o trabalho dos educadores aos professores, mas também facultam “a continuidade” e favorecem “a transição entre os dois patamares educativos” (Serra, 2004:70).

Sendo assim, Organização Curricular e Programa do 1º CEB, define o ensino básico como

“a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui, por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, (...) quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (MEC, 2006:102).

Averigua-se também que este programa encontra-se dividido em blocos de conteúdo organizados de forma lógica, na qual se “procurou que a estrutura fosse aberta e flexível (...) de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local” (Ibidem, ibidem).

Relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, e subscrevendo o Decreto-Lei nº.241/2001 de 30 agosto, inserido no Perfil Específico de Desempenho

Profissional do 1º CEB, este deve desenvolver “o respectivo currículo, (...) mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção de aprendizagem dos alunos.”

Mas o que é o currículo? Citando Roldão (1999:47), o “currículo escolar poderá assim entender-se como aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante, necessário na sociedade, num dado tempo e contexto”, sendo que este se caracteriza pela aquisição das aprendizagens elaboradas pelos alunos, pela construção do seu próprio conhecimento, na medida em que o professor começa assumir um papel mais ativo, estimulando os alunos para novas aprendizagens.

Todavia, todos os normativos legais enunciados anteriormente permitem orientar o processo e a intervenção educativa dos profissionais de educação, no que concerne aos atos de observar, planificar, agir e avaliar.

Com o intuito de fundamentar os registos de observação, registos de incidentes críticos e amostragens de acontecimentos realizados na instituição A e grelhas de observação na instituição B, baseou-se em Parente, que vê a observação como “um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças” (Parente, 2002:180).

No que diz respeito à planificação, e segundo o Decreto-Lei nº 241/2001, o educador deve planificar “de forma integrada e flexível”, adaptando as atividades ao grupo e ao contexto, e deve planificar “atividades que sirvam objetivos abrangentes, transversais proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares”. Por sua vez, o Decreto-Lei nº.241/2001 de 30 agosto, inserido no Perfil Específico de Desempenho Profissional do 1º CEB, menciona que este docente conjuga a planificação com “a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências (...) que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens”. Posteriormente, o educador deve “concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (OCEPE, 1997:27), agindo de acordo com os objetivos estipulados.

Seguindo esta linha de ideias e parafraseando Barlow (2006:17), avaliar é fazer “uma comparação entre o que se constata e o que se esperava; entre um real e um ideal”, e, portanto o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, visa que este deve avaliar “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº 241/2001, 30 de Agosto), e

sempre que possível, deve ser elaborada com a criança. Já o Decreto-Lei nº.241/2001 30 de agosto, inserido no Perfil Específico de Desempenho Profissional do 1º CEB, refere que o professor deve avaliar “com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização”. Para tal, utilizou-se, nas duas instituições, avaliação formativa e diagnóstica a fim de perceber as capacidades e dificuldades das crianças, tendo-se recorrido à construção de Listas de Verificação, avaliações semanais bem como Jogos Lúdicos. (ver capítulo da Intervenção, Avaliar). Contrariamente ao Pré-Escolar, no 1º CEB a avaliação também apresentou um carácter sumativo. Através de testes individuais realizados pelos alunos, verificou-se a consolidação dos conteúdos lecionados, na qual foram atribuídas qualificações que detetam os obstáculos sentidos em determinadas conteúdos. Aquando o término do estágio, tornou-se possível assistir a momentos de fichas de avaliação, de final do período, auxiliando ainda os alunos que revelavam maiores dificuldades.

3. Modelo Pedagógico – Metodologia de Projeto na Educação Pré-Escolar

Contextualizando as preocupações do educador, a sua ação deve estar de acordo com modelos pedagógicos claros, definindo posturas, preocupações e princípios orientadores que se considerem a base da intervenção educativa. No que se refere à prática pedagógica ao longo deste estágio, utilizaram-se referenciais teóricos propostos por Vasconcelos e Katz (1997), influenciados por Klipatrik e Dewey, fundadores da Metodologia de Projeto.

Efetivamente, “o Trabalho de Projeto não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é, seguramente, uma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para crianças e jovens de hoje” (Gambôa in Formosinho, Júlia, 2011:49). E, assim, de acordo com Lino (1996), pode-se dizer que os educadores portugueses optam maioritariamente por esta metodologia. Talvez porque vai de encontro às necessidades da criança assim como se consegue trabalhar os objetivos curriculares de uma forma dinâmica e eficaz. Para que o projeto se desenvolva é necessária a participação ativa da criança num contexto de investigação e experimentação em grupo.

Contudo, para a concretização desta metodologia não é somente imprescindível a participação das crianças mas também é essencial o interesse e envolvimento do

educador. Toda a comunidade educativa pode ser abrangida, dado que este método propõe que haja reuniões entre os diversos educadores da instituição, após ser escolhido o tema do projeto a tratar. Estas existem para uma partilha de ideias e discussão da avaliação e conseqüente desenvolvimento das crianças, reportando-se à ideia de que “quantas mais hipóteses levantarem, menores são as probabilidades de os adultos terem que lidar com o desconhecido, sendo-lhes mais fácil aceitar novas ideias ou propostas que possam surgir do grupo de crianças” (Katz, Chard, 1993 in Lino, Dalila 1996:125).

No seguimento desta linha de ideias, e segundo Barbier, “o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã a concretizar, do possível, de uma ideia, é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato” (Barbier, 1996:52). Esta ideia foi complementada por Lilian Katz, que define o projeto como

“um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” sendo que “o tempo de duração (...) depende de vários fatores assim como a idade das crianças e o tema que foi escolhido, pois se houver interesse em trabalhar estas questões o projeto poderá desenrolar-se durante semanas ou mesmo meses” (Katz, Chard, 1997:3).

Deste modo, uma das características desta metodologia é a sua flexibilidade, visto que as crianças podem fazer perguntas, ou querer ampliar pequenos tópicos na execução do projeto principal, o que levará por vezes ao desvio do tema para a realização das necessidades da criança. Outra característica neste método é o facto de serem trabalhados com pequenos grupos em prol do individualismo, ou até desempenhando as tarefas com todos os elementos da sala em grande grupo.

Como objetivo principal desta metodologia menciona-se a preocupação em desenvolver a sensibilidade emocional, moral e estética da criança.

Sabe-se ainda que a aprendizagem é um processo dinâmico e de interação, pois resulta das intenções das crianças que estão voltadas para certas finalidades a decorrer num ambiente próprio. De acordo com o modelo High-Scope, “[...] o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação [...]” (Hohmann & Weikart, 2009:1), pelo que a criança é vista como um ser que vai construindo o seu próprio conhecimento através da manipulação de objetos e da descoberta de novas experiências, tal como se vai desenvolvendo, a nível cognitivo, nas ações sobre as situações e os acontecimentos que lhe vão surgindo. É um modelo que defende a aprendizagem ativa da criança, uma vez que acredita que sejam capazes de extrair algum significado através das vivências do dia-a-dia. Porém, tal aprendizagem depende da interação que exista entre adultos e crianças e, por isso o educador deve apoiar as suas conversas, deve ouvi-las com atenção e ainda fazer

comentários para que a criança se sinta confiante. Ao nível construtivista, este modelo salienta a importância da participação da criança em experiências-chave, onde vai construindo o seu próprio conhecimento mediante as experiências que o educador e a comunidade lhe proporcionem. Como referem Hohmann & Weikart (2009:27), “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças.” Ou seja, é crucial que as crianças façam as suas escolhas e tomem as suas decisões, sendo o adulto visto como aquele que as ensina, orienta e apoia, dando-lhes liberdade de escolha e encorajando-as a encontrar soluções para os seus problemas.

4. Modelos Pedagógicos no Ensino do 1º Ciclo

Em relação ao 1º CEB, existem “duas linhas-base em todos os modelos atuais: os que seguem uma linha essencialmente comportamentalista e os que seguem uma linha essencialmente construtivista” (Maia, 2009:33) pelo que, o docente pode dirigir o seu trabalho para diferentes pedagogias, de acordo com as exigências do processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, os modelos pedagógicos adotados que serviram de base a toda a intervenção pedagógica da estagiária foram a pedagogia diretiva e a pedagogia não diretiva.

A **pedagogia diretiva**, apresenta semelhanças com a escola tradicional, definida como “drama” para Freinet (Freinet, 1975:11), e entende o docente como um ser autoritário, na qual “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.” (Becker, 1992:380). Esta pedagogia defende a forma como o professor pensa que só ele pode transmitir conhecimentos aos seus alunos, e por isso este é visto como um modelo a seguir por parte dos seus alunos, onde as matérias e propostas de atividades são apresentadas de forma clara e respeitando uma sequência lógica para que estes compreendam.

O recurso a esta pedagogia apenas foi efetuado no início do estágio, momento em que ainda não existia uma relação de grande afetividade entre a estagiária e os alunos. Por vezes, foi também utilizada quando se pretendia relembrar algumas regras de sala de aula.

Relativamente à **pedagogia não diretiva**, o seu fundador Carl Rogers designa o professor como um auxiliar da criança, um facilitador, sendo apenas “um animador do grupo”, segundo Cabanas (2002:82). Apesar desta pedagogia não acreditar que o

aluno é “uma mente vazia”, oferece uma educação voltada para o aluno, procurando formar a sua personalidade através das vivências das suas experiências significativas, pois defende que este “sabe muitas coisas, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem” (Perrenoud, 1999:28). Todavia, esta pedagogia ao acreditar que o aluno é capaz de aprender por ele próprio, justifica que a interferência do professor deve ser mínima, visto que “a educação, no pensamento de Rogers, apresenta-se como uma conquista pessoal sempre inacabada, que pode ser adquirida, tanto aprendendo em grupo, como em relações individuais, ou mesmo sozinho” (Vidor, 1974:141).

Constata-se ainda que a prática pedagógica se direcionou, sempre que possível, para a não diretividade.

Abordando agora os métodos, verifica-se que a palavra “método” refere-se ao modo como se transmite certos conhecimentos, certos saberes, pelo que os métodos pedagógicos representam as diversificadas maneiras de favorecer a aprendizagem.

Interligada com a pedagogia diretiva, anteriormente falada, encontra-se o **método expositivo**, que segundo Gouveia se caracteriza pela “transmissão oral de um determinado saber, informações ou conteúdos” onde “a participação dos formandos é diminuta: limitam-se a receber o que lhes é transmitido” (Gouveia et al., 2007:26).

Este método, foi usado nos primeiros dias de estágio, em que se pretendia expôr a atividade à turma e esperar pela sua respetiva resolução. No entanto, conforme os dias foram passando, a auto-estima e a segurança da estagiária aumentaram, pelo que esta se sentia “mais à vontade” em preparar e lecionar uma determinada aula. A discente constatou que o método expositivo ficava muito aquém das suas expectativas e, portanto, optou por usufruir outros métodos, entre os quais o demonstrativo, o interrogativo e o ativo.

O **método demonstrativo** baseia-se “essencialmente na transmissão de técnicas visando a repetição do procedimento através da demonstração [...]” (Gouveia et al., 2007:45). O recurso a este método foi requerido quando os alunos demonstravam dificuldades em entender o que era suposto realizar, sendo mais fácil a sua compreensão com a aquisição de um exemplo. Por sua vez, e segundo o mesmo autor, **método interrogativo** expressa “[...] o desejo sincero do formador de envolver o grupo numa discussão e reflexão conjuntas com sentido”, tendo sido adotado no decorrer de todo o estágio. Este método não era apenas usado em situações que indicassem (des)atenção por parte dos alunos e situações de descoberta de conceitos,

antes pelo contrário, tornou-se numa ferramenta imprescindível para que a sessão fosse “mais interessante para todas as pessoas envolvidas” (Gouveia et al., 2007:34).

Por fim, o **método ativo** é aquele que “permite que o formando seja o agente voluntário, activo e consciente da sua própria educação” (Gouveia et al., 2007:47), pelo que este foi o que mais acompanhou a intervenção pedagógica da estagiária, na medida em que para além de fomentar o espírito de iniciativa e criatividade, também desenvolvia a autonomia, assim como aumentava o interesse e a motivação dos alunos em aprender.

5. Lúdico/Criatividade na aprendizagem

“A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades da criança, sendo por isso, indispensáveis à prática educativa” (citado por Machado, 2011:112). Sendo assim, é necessário que os agentes educativos apliquem estratégias diversificadas na sala de aula, a fim de motivarem e de promoverem nos alunos o gosto por aprender.

Continuando nesta linha de ideias, Robinson (2010:27) cita que “todas as crianças iniciam o seu percurso escolar com uma imaginação brilhante, uma mente fértil e vontade de arriscar”. Sendo a educação pré-escolar “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (MEC, 1997:17), cabe ao educador criar momentos lúdicos, despertando o interesse na criança e propiciando aprendizagens significativas. É através da ludicidade que a criança vence dificuldades, mas também tem a oportunidade de vivenciar regras, de transformar o real em imaginário, de recriar situações do quotidiano, desenvolver o seu raciocínio e a sua linguagem.

No entanto, Robinson afirma que (2010:66), “através da imaginação, não trazemos à mente apenas coisas que experienciámos, mas também coisas que nunca experienciámos” levando os profissionais de educação a “conjecturar, levantar hipóteses, especular e supor” se algo é ou não viável.

Apesar da criatividade ser uma “imaginação aplicada” (ibidem, 2010:73), implica “gerar novas ideias, imaginar diferentes possibilidades, considerar opções alternativas” (ibidem, 2010:77), pelo que no 1º CEB, o professor deve reconhecer a importância que o lúdico tem na sala de aula e, se possível, investir em aulas dinâmicas, de modo a que haja eficácia no processo ensino e aprendizagem.

Deste modo, é estimulado no aluno o desenvolvimento da criatividade, e ao mesmo tempo, vontade de aprender e entusiasmo em participar. Para tal, é necessário que os professores quebrem a educação tradicional, saiam do seu “casulo, na

convicção” de se tornarem “mais flexíveis e produtivos” (Robinson, 2010:31) e arisquem, pois “se não estivermos preparados para errar, nunca faremos nada de original” (ibidem, 2010:27).

6. Comunidade educativa e Envolvimento parental

Tal como já foi referenciado, a criança apresenta-se como “um projeto, um conjunto de necessidades de todo o tipo em cuja a resolução a escola joga [...] o papel primordial juntamente com a família” (Zabalza,1992:47), onde a parceria entre escola-família tem um papel fulcral na educação das crianças, dado que “a aprendizagem dos alunos não depende apenas do que os professores fazem nas aulas, é também muito influenciada pelo que os professores e pais fazem em conjunto” (Arends, 2008:26).

O tipo de família, o tipo de habitação, a situação profissional dos pais, as habilitações académicas, nível económico e o meio envolvente são fatores que variam de criança para criança e que influenciam a mesma no seu percurso escolar. Não importa viver numa família perfeita, numa casa estrondosamente grande, numa zona altamente rica, com um nível económico médio-alto. O que realmente importa é o apoio que a família, seja ela como for, possa oferecer à criança, porque por mínimo que seja este apoio, vai fazer com que a mesma se sinta amparada, ajudando-a a comunicar na sala de aula e a desenvolver-se, já que “quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento”, como enuncia Ramiro Marques (1997:24).

Contudo, é no mundo escolar onde se encontra todo o tipo de pais. Há o pai atento e preocupado que participa nas reuniões de pais e nas atividades escolares; há o pai que só vai à escola quando lhe é solicitado; há o pai que não aparece nas reuniões porque não tem tempo; há o pai despreocupado, que não quer saber como corre a vida escolar do filho e que se encontra distante dos problemas deste e há o pai que apenas fica preocupado quando o filho lhe aparece em casa com um recado da escola. É nesta sociedade que vivemos, e cada vez mais existe a necessidade de envolver os pais em todo o processo de aprendizagem, mas apenas “os bons professores ajudam os pais a participar ativamente na vida escolar dos filhos” (Estanqueiro, 2010:111).

Porém, como não há nenhuma “receita” que insira estes na vida escolar dos seus filhos, cabe à escola e, inclusive, aos professores arranjar estratégias que os atraia, de forma a que ocorra o tão desejado trabalho cooperativo, que segundo Ramiro Marques (2001:20) “aumenta 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.”

Concordamos com Gonçalves (2010:324) quando defende que “urge apostar na qualidade da educação e investigar em que medida a melhoria dessa qualidade se relaciona com o desenvolvimento de capacidades reflexivas”, tendo em conta o envolvimento de toda a comunidade educativa e a participação efetiva de todos.

II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Tipo de estudo

O trabalho realizado incide numa metodologia de investigação qualitativa. Como o nome indica, metodologia consiste “em maneiras diferentes de fazer coisas com propósitos diferentes” (in Kerlinger, 1980:335), facultando a articulação de problemas, objetivos, métodos de observação, recolha, análise e interpretação dos dados de distintas maneiras. Por sua vez, a “expressão investigação qualitativa” é vista “como um termo genérico que agrupa diversas estratégias (...) que partilham determinadas características” (Bogdan & Biklen, 1994:16). Continuando nesta linha de pensamento, constata-se que “a investigação qualitativa, em educação, assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (ibidem, 1994:16).

Assim, para Guba e Wolf (1978) citados por Bogdan & Biklen (1994:17) este tipo de investigação, muitas das vezes, designa-se “naturalista”, pois o papel do investigador recai em frequentar os mesmos sítios em que ocorrem os momentos desejados, revelando maior interesse no decorrer do processo do que no próprio resultado. Por outras palavras e, parafraseando Bell (1997:20), “os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão em vez de análise estatística”, pelo que o objetivo destes especialistas passa por perceber, “com bastante detalhe, o que é que os professores, diretores e estudantes pensam” (Bogdan & Biklen, 1994:16).

2. Participantes do Estudo

A partir de uma metodologia de índole qualitativa, procurou-se refletir sobre a prática pedagógica em dois contextos distintos.

No que concerne a valência do Pré-Escolar, o trabalho desenvolveu-se numa sala de cinco anos e o grupo era constituído por vinte e uma crianças – doze do sexo feminino e nove do sexo masculino – com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. A maioria da população reside na zona do Porto e encontra-se num nível económico médio/baixo.

Em contrapartida, no 1º CEB o estágio procedeu-se numa sala do 2º ano de escolaridade e a turma era constituída por vinte e seis alunos – treze do sexo feminino e treze do sexo masculino – com idades compreendidas entre os seis e sete anos. Por sua vez, a maior parte dos alunos habita na zona da Foz, pelo que apresenta um estrato social médio/alto.

No capítulo III, onde se analisa o contexto organizacional da Instituição, encontra-se uma descrição mais detalhada dos participantes do estudo.

3. Instrumentos de recolha e tratamento de dados

Toda a intervenção educativa fundou-se numa perspetiva qualitativa, visto que foram realizadas observações participantes e não participantes.

Aludindo à complexidade deste processo, tornou-se essencial proceder a diversas formas de recolha de dados, com o objetivo de reunir uma vasta quantidade de informação que possibilite a descrição e a interpretação das realidades em questão.

Em ambas as valências, a técnica da observação direta revelou ser a mais crucial e, de acordo com Henri Peretz (2000:69),

“consiste em ser testemunha dos comportamentos sociais dos indivíduos ou grupos nos próprios locais das suas atividades ou residências sem lhes alterar o seu ritmo normal. Tem por finalidade a recolha e o registo de todas as componentes da vida social que se apresentam à percepção desta testemunha especial que é o observador. Este contacta e estuda as pessoas, presencia os atos e os gestos a que as suas ações dão origem, ouve as trocas de palavras.”

Esta técnica permitiu a aquisição de uma análise não-verbal patente em muitas das situações e, ao mesmo tempo, facilitou a integração da estagiária nos dois contextos, pois à medida em que se iam conhecendo as crianças e os alunos, iam-se observando os seus gostos e preferências.

Para a recolha de dados nas duas instituições serviu-se numa primeira fase, da técnica da análise documental que, como refere Bardin (2009: 122) partimos “de um universo de documentos de análise” e, exploramos o RI, o PCG / PCT e o PE, com o intuito de caracterizar não só os dois contextos, mas também os grupos com que se trabalhou, para se poder agir mediante as suas características.

Seguidamente, na Instituição A, procedeu-se à execução de uma Ficha de Anamnese (Anexo I – Ficha de Anamnese), para uma obtenção quantitativa e intensiva dos dados juntamente com as informações vitais que individualizam as crianças. Tais informações tiveram em conta as profissões dos pais, as suas idades, habilitações académicas, habitação, agregado familiar e doenças que já tiveram ou têm. Para finalizar esta etapa, analisaram-se os dados recolhidos e construíram-se gráficos, com vista a facilitar a sua leitura e interpretação.

Já numa segunda fase, foram utilizados, nos dois contextos, diferentes instrumentos que permitiram registar as observações em várias situações. Na Instituição A, usaram-se registos de incidentes críticos, onde foi possível anotar diversos momentos, desde aprendizagens significativas (Anexo II – Registo de Incidente Crítico 1) a conflitos entre as crianças, uma vez que estes auxiliam o registo de “acontecimentos de forma factual e objetiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito” (Parente, in Formosinho, 2002:181). Todavia, segundo Veríssimo, apesar deste instrumento não ser “passível de uma utilização sistemática, não deixa (...) de ter o seu interesse, pois abre caminho ao registo e à interpretação de comportamentos que, habitualmente, não são perceptíveis com a aplicação dos outros instrumentos de avaliação” (Veríssimo, 2000:32). Uma outra ferramenta elaborada incidiu na amostragem de acontecimentos, que possibilita ao observador focalizar “a sua atenção num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os exemplos ou acontecimentos que aí se inserem” (Parente, in Formosinho, 2002:184), pelo que esta foi útil aquando o registo numa tabela da frequência com que as crianças permaneciam em cada área, num determinado período de tempo (Anexo III – Amostragem de Acontecimentos). Além destas, elaboraram-se, ainda, Listas de Verificação que “têm (...) múltiplas aplicações, uma vez que permitem o registo da presença ou da ausência de comportamentos, assim como de processos ou produtos de aprendizagem” (Veríssimo, 2000 :37). Deste modo, estas foram usadas como forma de avaliação das sessões de movimento e de algumas experiências (Anexo IV – Lista de Verificação 1), pois “ajudam a focalizar a atenção do observador, particularmente quando são muitos os itens a ser observados” (Parente, in Formosinho, 2002:187).

Relativamente à Instituição B, nenhum dos instrumentos acima descritos foram adotados, no entanto sentiu-se necessidade de criar outros, como Fichas de Trabalho e Instrumentos Didáticos (ver Intervenção no capítulo III). Aplicaram-se ainda Grelhas de Observação que, de acordo com Veríssimo (2000:67) “servem (...) para registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos

previamente seleccionados.” Estas grelhas, mais precisamente, grelhas de leitura foram empregadas, mensalmente, com intenção de avaliar a leitura dos alunos segundo indicadores previamente definidos. De seguida, procedeu-se à análise de tais grelhas a fim de verificar se houve ou não melhoria neste aspeto. Por sua vez e, tendo em conta que “a necessidade” destes “registos de observação é designadamente sob a forma de grelhas de análise, dirigidas à hetero e à auto-avaliação” (ibidem,2000:74), averigua-se o seu uso em situações de avaliação do Par Pedagógico, acompanhadas por comentários realizados sob a forma de Registos Contínuos – “relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como correm” (Parente, in Formosinho, 2002:183).

Todavia, constata-se que tanto na Instituição A como na Instituição B, o Registo Fotográfico foi o mais evidenciado, já que “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa” (Bodgan & Biklen, 1994:183). Este é ainda “um método poderoso de preservar e apresentar informações sobre o que e como as crianças estão aprendendo” (Shores&Grace, 2001:54), pelo que a fim de registar todo o trabalho desenvolvido ao longo dos estágios, na valência do Pré-Escolar, foram guardados momentos de elaboração em mini-projetos e em atividades realizadas pelas crianças (Anexo V – Registos Fotográficos, fig.1). Por outro lado, no 1º CEB, conservaram-se situações que demonstrem a participação ativa por parte dos alunos, bem como imagens onde seja visível a criatividade e a motivação.

Contudo, é de extrema importância referir que ao longo dos estágios construíram-se portefólios reflexivos, em seguimento das planificações, numa linha que claramente apoia a figura do professor investigador. Deste modo, estas reflexões fazem pensar sobre a forma como se agiu perante alguma situação, a forma como as atividades são propostas, a forma como se planifica, permitindo assim delinear estratégias com vista a melhorar a intervenção educativa da futura profissional de educação e, a tornar as aprendizagens das crianças e dos alunos mais ricas. Na Instituição A efetuaram-se várias avaliações semanais (Anexo VI – Avaliações Semanais), enquanto na Instituição B deliberou-se sobre o mundo das reflexões (Anexo VII – Portfólio Reflexivo).

É de referir ainda que a técnica utilizada para o tratamento da informação foi essencialmente a análise de conteúdo, porque os dados de investigação eram sobretudo qualitativos. De acordo com Bardin (2009:121), a análise de conteúdo desdobra-se em três etapas, “(..) a pré-análise, a exploração do material e o tratamento de dados: a inferência e a interpretação”.

Portanto, e tendo em conta que “a análise de conteúdo se faz pela prática” (Bardin, 2009:51), é crucial evidenciar que esta foi a técnica mais utilizada para tratar os dados de investigação, uma vez que permitiu à estagiária/ observador selecionar entre uma série de métodos e técnicas, a exigência necessária para que os dados sejam definidos com clareza. Tal é mais evidente no capítulo III – Intervenção Educativa.

III – INTERVENÇÃO

a) Caracterização das Instituições

O documento que é apresentado foi realizado numa instituição cujo ensino pertence à Solidariedade Social (instituição A) e numa escola da rede pública (instituição B). A fim de caracterizar o contexto da prática profissional, considerou-se necessária a análise de documentos que servem de base às duas instituições, como PE, RI e o PCG/PCT. Revelou-se também importante a análise de algumas informações recolhidas através de conversas informais bem como de observações efetuadas.

Assim, a partir da análise destes documentos conseguiu-se perceber que a Instituição A, onde decorreu o estágio na valência do Pré-Escolar, localiza-se no concelho do Porto, oriunda de um meio socioeconómico médio/baixo. Situada na faixa nascente da cidade, esta encontra-se numa zona com boa acessibilidade e bem provida ao nível dos transportes públicos e dos principais organismos da cidade, como por exemplo os bancos, os correios e a Câmara Municipal do Porto.

Uma vez que nesta instituição o PE não existe, constata-se através do RI, que esta instituição visa apoiar as famílias das crianças que frequentam o JI, promovendo o respeito pela diversidade de culturas, proporcionando aprendizagens significativas e diferenciadas, despertando a curiosidade e o pensamento crítico e assegurando o bem-estar e segurança da criança.

Na valência do 1º CEB, o estágio procedeu-se na instituição B que, apesar de também se localizar na cidade do Porto, apresenta um nível socioeconómico médio/alto. Inserida na freguesia de Nevogilde, esta instituição situa-se no extremo Ocidental da Cidade do Porto, bem perto de um dos seus núcleos residenciais mais característicos, a zona da Foz.

Por sua vez, nesta instituição, os valores e princípios defendidos são “a integração social e a igualdade de oportunidades, o respeito pelos outros e a aceitação da diferença, a responsabilidade, a solidariedade e a cooperação, o trabalho em equipa, a curiosidade intelectual e o espírito crítico” (in PE, 2012:29). Atualmente, esta escola sofreu algumas alterações e, por esta razão, os seus documentos encontram-se em fase de reestruturação. Faz parte de um Mega Agrupamento Vertical que contém as valências desde o pré-escolar até ao ensino secundário.

Todavia, sabe-se que as realidades vivenciadas em cada uma destas instituições são diferentes não só no que respeita o tipo de estabelecimento, mas também ao nível da organização que cada ensino exige, como por exemplo; a sala, os órgãos de gestão, o currículo, os documentos, os perfis do educador e do professor, as características das crianças e do meio envolvente, entre outras.

Deste modo, e sabendo que ambas as instituições são detentoras de um RI e de um PCG/PCT, o Decreto-Lei nº 115 – A / 98, caracteriza a autonomia como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados, uma vez que o projeto educativo, o regulamento interno [...] constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas (...)”.

Assim, e de um modo geral, considera-se o PE como um (...) “documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão (...), no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (...)” (Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio), constituindo assim uma referência para a organização da instituição, com vista a sintetizar as suas intencionalidades educativas e a articular a participação de todos os envolventes. Todavia, a instituição B define o PE como “um documento através do qual se pretende construir uma escola mais autónoma, mais participada e mais bem inserida no meio envolvente, apontando para o sucesso dos alunos” (in PE, 2012:4).

O RI é um outro documento onde se encontram detalhadas as normas que devem ser respeitadas para um bom funcionamento da instituição, fazendo ainda alusão ao calendário escolar, horário do estabelecimento em questão e às atividades extracurriculares. Por sua vez, o Diário da República, nº 167– 31 de Agosto de 2011, cita o RI como uma escritura que “define as regras e os princípios específicos do funcionamento de uma instituição”.

Fazendo agora referência ao PCG / PCT, confere-se que mediante o documento de Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, é “um documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares (...) bem como do Projeto Curricular de Estabelecimento / Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma” (MEC, 2007). Desta forma, tanto um documento como o outro procuram caracterizar os alunos dos dois contextos, não esquecendo o nível socioeconómico e cultural a que pertencem, o nível etário e as necessidades específicas de cada criança em particular.

Numa segunda etapa e, tendo em conta que a organização do espaço educativo, deve estar em sintonia com o método de trabalho de cada educador, preconiza-se uma sala que tenha espaços adaptados às necessidades e aos interesses das crianças, pois estes “podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (in OCEPE, 1997:37). Na sala onde decorreu o estágio, na instituição A, averigua-se que a mesma seguia o modelo Pedagogia de Projeto, fundado por Dewey e Klipatrick, (Vasconcelos, 1998:135) que tem como base áreas previamente definidas, mas não têm que ser definitivas dado que o projeto é flexível e por vezes há a necessidade de excluir umas e implementar outras. Sendo assim a sala encontrava-se dividida em seis áreas básicas: jogos, construções, biblioteca, casinha, computadores e expressões (modelagem, desenho/recorte/pintura) (Anexo VIII – Planta da Sala), existindo ainda um palco na sala que surgiu através do interesse pela música. Em cada área existem móveis do tamanho das crianças (Anexo V – Registos Fotográficos, fig.2), permitindo-lhes fácil acesso aos materiais dispostos, não sendo necessária a intervenção constante do adulto. Já em contexto do 1º Ciclo, as mesas estavam dispostas em formatos diferente – em U e em fila – permitindo desta forma ao professor ter uma visão mais ampla de toda a sala e, simultaneamente, facilitando o contacto entre os alunos, que por vezes perturbava a aula. Porém, quando se recorreu a atividades de carácter mais lúdico, foi preciso efetuar modificações no espaço, que foram bem acolhidas pela professora cooperante, como se pode comprovar pela observação da fotografia (Anexo V – Registos Fotográficos, fig. 3).

Relativamente à organização interinstitucional dos estabelecimentos de ensino confere-se que ambas as instituições atribuem grande importância à relação que é mantida com os familiares, já que estes são considerados “os primeiros responsáveis pela educação dos filhos” (Marques, 2001:28) e, portanto, só depois de se conhecer o contexto familiar onde a criança está inserida, é que se torna viável arranjar

estratégias que a ajudem a superar as suas dificuldades. No decorrer da prática de estágio em educação pré-escolar, houve a oportunidade de integrar as famílias no Projeto Lúdico de Sala, pelo que puderam ver não só o trabalho que se estava a desenvolver na sala como também todos os trabalhos realizados ao longo do ano letivo, afixados nos placards das crianças (Anexo V – Registos Fotográficos, fig. 4). Pelo contrário, na instituição B, a interação entre a professora titular e a estagiária com os encarregados de educação é mais formal, uma vez que estes só podiam entrar na sala de aula para reuniões com a docente. Foi ainda visível a sua participação em algumas tarefas, proporcionando um maior acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala.

Caracterização do Grupo

Depois de se analisar os documentos acima supracitados, foi possível efetuar-se a caracterização dos alunos nos dois contextos.

Na instituição A, o grupo era composto por 21 crianças, 12 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Já na instituição B, a turma era composta por 26 alunos, 13 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Em ambos os contextos educativos, residia um grupo heterogéneo, autónomo e responsável, sendo que o primeiro encontrava-se na faixa etária dos 4 e 5 anos, que segundo Piaget (2001), corresponde ao “estádio pré-operatório”, e o segundo na faixa etária dos 6 e 7 anos de idade, referente ao “estádio das operações concretas”.

Pela observação, verificou-se no pré-escolar, que as crianças manifestavam interesse em fazer descobertas, em saber e em representar o mundo através do desenho e da pintura, procurando diferentes estratégias para alcançar o resultado pretendido. Na instituição B, também se pôde comprovar, através da observação, que os alunos tinham curiosidade em querer saber mais, levando-os a participar ativamente nas atividades propostas e nos desafios lançados. Porém, pela interação notou-se que, na instituição A, apesar de ser um grupo bem desenvolvido nas diferentes áreas de conteúdo, algumas crianças possuíam algumas dificuldades. No contexto do 1º Ciclo, a situação é semelhante, visto que há dois alunos com ritmos de trabalho diferentes e que revelam dificuldades acrescidas na compreensão e aplicação de conhecimentos simples, tornando-se necessário um apoio individualizado.

Deste modo, segue-se uma breve síntese de como se encontram os dois grupos nas distintas áreas de conteúdo.

Na área da Formação Pessoal e Social, de um modo geral, todas as crianças já sabiam o seu nome e o dos colegas, a sua idade assim como utilizar corretamente os

talheres e atar os cordões sozinhos. Mas, destacou-se a importância que o grupo do pré-escolar dava à palavra “amizade”, uma vez que já tinham amigos com quem preferiam brincar, fazer atividades em pares e portanto ficavam magoados quando alguma criança dizia que não era sua amiga, pelo simples facto de não gostarem de se sentirem rejeitados. Esta observação foi complementada por Piaget, quando afirma que “à medida que usam a capacidade de classificar para ordenar muitos aspetos das suas vidas, as crianças categorizam as pessoas como [boas], [más], [amigas], [não amigas] e portanto a classificação é uma capacidade cognitiva com implicações sociais e emocionais” (citado por Papalia, 2001:313,314). Em contrapartida, ainda se nota nesta idade o egocentrismo, que mais uma vez na terminologia de Piaget é uma “incapacidade para considerar o ponto de vista de outra pessoa” (citado por Papalia, 2001:326) originando em alguns momentos a existência de conflitos com alguma agressividade sendo, muitas vezes, necessária a intervenção do adulto. No 1º Ciclo, foi necessário relembrar aos alunos as regras da sala de aula, para que todos as compreendessem e respeitassem.

Na área da Expressão e Comunicação, ao nível do domínio da Linguagem e Abordagem à escrita, o grupo do pré-escolar demonstra uma linguagem cada vez mais desenvolvida na reprodução ou invenção de histórias fictícias. Em contrapartida, os tempos verbais em algumas circunstâncias não se encontram no lugar correto, pois de acordo com C. S. Chomsky “as crianças frequentemente cometem erros porque ainda não aprenderam as exceções às regras. Dizer <fazi> em vez de <fiz> é um sinal normal de progresso linguístico” (citado por Papalia, 2001:322). Na instituição B, comprova-se, ao nível da leitura, através de grelhas de leitura efetuadas, que alguns alunos apresentam grandes dificuldades na leitura de um texto (ver Anexo XIX – Grelhas de Leitura), no entanto há uma evolução do mesmo no decorrer do estágio. Houve também melhorias na articulação de palavras para a construção de uma frase e no alargamento do vocabulário. Porém, ao nível da escrita, notou-se que a maioria dos alunos dava erros ortográficos desnecessários, devido ao facto de escrever conforme pronunciava as palavras. Relativamente à Expressão Plástica, o 1º grupo apresenta uma motricidade fina cada vez mais desenvolvida, esmerando-se nos desenhos com mais pormenores, pelo que são capazes de desenhar a figura humana mais completa e proporcionada (Anexo V – Registos Fotográficos, fig.5). Ao nível da Expressão Motora, no pré-escolar verifica-se que o único ponto fraco era a distinção da lateralidade, mesmo até segundo pontos de referência, sendo que em algumas aulas eram as próprias crianças a chamarem a atenção aos colegas (Anexo X– Registos de Observações, nº1). No 1º Ciclo, existe um professor especialista e um horário

específico para Educação Física, pelo que não foi possível intervir em nenhuma aula lecionada.

No que concerne o domínio da Matemática, “o conceito de tempo é, para as crianças, uma noção difícil de compreender” (citado por Delmine e Vermeulen, 2001:106), todavia na instituição A averigua-se que o grupo já tem a noção do desenrolar do tempo, nomeadamente o antes e o depois, a hora do lanche, do almoço e a hora de ir para casa, bem como o que se faz em cada dia da semana. A maioria das crianças já consegue fazer correspondências e interpretar uma tabela de dupla entrada, por exemplo a tabela de presenças. Contudo, e dado que o “número é um aspeto importante da quantidade” (citado por Delmine e Vermeulen, 2001:108), conclui-se que as crianças deste grupo apenas são capazes de fazer contagens simples, na base do 20 (Anexo IV – Lista de Verificação, 2). Por outro lado, na instituição B os alunos demonstraram uma evolução no que respeita a tabela de dupla entrada e as estratégias de cálculo. Com atividades direcionadas para as suas aprendizagens e exemplos de casos concretos, os alunos foram conquistando, lentamente, outras noções matemáticas, como adição, a subtração, a decomposição de números, a simetria, itinerário e plantas.

Por fim, a área do conhecimento do mundo remete, em ambas as instituições, para a curiosidade do grupo, quando o mesmo mostra interesse no que é transmitido, ou quando pretendem saber o porquê das coisas, que “colocados de forma persistente (...) mostram que elas são capazes de ligar causa e efeito” (citado por Papalia, 2001:313), e ainda de perceber que podem provocar os acontecimentos, como é o caso da experiência Escrita Invisível (Anexo V – Registos Fotográficos, fig 6). Gostam ainda de mostrar que sabem as coisas e que percebem as explicações que lhes são transmitidas, mesmo quando se encontram desatentos.

b) Intervenção Educativa

Observar / Preparar

O que é observar? “Observar é a antítese da passividade. Observar não é só ver. É pôr os cinco sentidos em ação (...) Não somente os olhos mas também os ouvidos, o tato, o olfato e o gosto que nos transmitem inúmeras «informações» da criança” (Rigolet, 1998:37).

Paralelamente, Postik e De Ketele (1992) citados por Parente (in Formosinho, 2002:173), apresentam o observador como

“um navegador que constantemente procura a sua situação em relação à rota que deve seguir. Navega em cada momento, reconhecendo os pontos de referência ou marcos e situando uns em relação aos outros, tendo em conta as mudanças de perspectiva que sucedem à medida que se desloca. Entretanto, é para si próprio imprescindível situar-se em relação ao conjunto daquilo que vê.”

Por outras palavras, os autores mencionam como é essencial o observador saber posicionar-se face aos distintos momentos de observação, na medida em que em cada situação, tal como o navegador, também este tem que, regularmente, ir analisando todas as etapas do processo observar e, ir refletindo sobre o que já colocou em prática ou o que ainda lhe falta realizar, em função do seu objetivo primordial.

Mas observa-se para quê? E com que finalidades? De acordo com as OCEPE, observa-se “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 [...] para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (in OCEPE, 1997:25). Este desígnio adequa-se ao contexto no 1º CEB e portanto, constata-se que a observação – realizada ao longo dos dois estágios – foi uma prática diária e fundamental para que se pudesse conhecer não só as crianças e os alunos mas também o grupo e a turma na sua totalidade, quais os seus interesses e quais as suas dificuldades.

Assim, a observação é vista como um instrumento imprescindível no dia-a-dia de um educador/professor, pois para além das razões supracitadas anteriormente, permite-lhes ter uma perceção dos progressos e dificuldades de cada criança/aluno, individualmente, mas também arranjar estratégias que os ajudem a contornar tais obstáculos, na qual “observar deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1990:80).

Desta forma, em ambas as intervenções, usaram-se diversos instrumentos que sustentassem a planificação das atividades. No entanto, como houve uma certa preocupação da futura profissional em conhecer melhor os alunos, efetuaram-se algumas conversas informais, tanto com a educadora como com a professora titular da sala.

No que concerne a valência do Pré-Escolar, previamente abordado no capítulo II – Metodologias de Investigação, os instrumentos que beneficiaram a prática pedagógica apoiaram-se em registos fotográficos, amostragem de acontecimentos e listas de verificação. Quanto ao projeto lúdico de sala, este surgiu após a observação

da educadora perante o interesse que as crianças sentiam pela música. Neste sentido, efetuaram-se registos de incidentes críticos com base nas observações feitas em certas atividades, nas interações entre as crianças e, em períodos de almoço (Anexo II – Registo de Incidente Crítico 2).

Relativamente ao contexto em 1º CEB, para além dos registos fotográficos, técnica crucial para a concretização de todo o trabalho executado, aplicaram-se também grelhas de observação no que respeita a leitura de textos por parte dos alunos. Este instrumento revelou-se essencial, visto que através deste a estagiária conseguiu perceber quais os alunos que sentiam mais dificuldades ao nível da leitura. Por outro lado, conceberam-se Fichas de Trabalho nas diferentes disciplinas, tendo em conta o documento Organização Curricular e Programa do 1º CEB, com o intuito de compreender se a turma foi ou não capaz de adquirir os conhecimentos transmitidos, facultando, à futura profissional de educação, oportunidade de mudar a sua estratégia de ensino.

Contudo, é possível averiguar que todas estas observações efetuadas nas duas instituições foram fulcrais, no sentido de ajudar a inferir o nível de desenvolvimento em que os alunos se deparavam, se consolidaram bem as aprendizagens realizadas e quais os obstáculos encontrados, com o intuito de servirem de base a posteriores planificações de intervenção com o grupo e a turma.

Planear / Planificar

Planificar foi outro dos pilares cruciais no decorrer das práticas pedagógicas e, segundo Arends, “uma planificação cuidadosa dos professores pode fazer com que as aulas decorram de forma regular” (Arends, 2008:96).

Assim, a sua elaboração, na Instituição A, foi baseada no Modelo Pedagogia de Projeto e teve como suporte as OCEPE e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. Na Instituição B, a planificação apoiou-se, exclusivamente, no documento Organização Curricular e Programa do 1º CEB, com o intuito de se planear mediante os conteúdos específicos de um 2º ano.

No entanto, sabe-se que a observação contribui para uma boa planificação, mas como é que se planifica na prática? Planifica-se “a intervenção educativa de forma integrada e flexível”, mas também tendo em conta não só “os dados recolhidos na observação e na avaliação” como “as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei, nº 241/2001, 30 de Agosto).

Por outras palavras, planificar é saber tomar decisões, é ter em consideração as capacidades e os conhecimentos adquiridos pelos alunos, é saber adaptar as atividades previamente pensadas aos seus interesses, é conseguir prever onde vão sentir mais dificuldades e saber orientá-los, é preparar os materiais necessários para as atividades com alguma antecedência, é organizar o tempo e o espaço mediante a intervenção que se pretende fazer, porque “uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo” (Arends, 2008:92).

Abordando o modo como se planificava nos dois contextos, averigua-se que na Instituição A, cabe ao educador “observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, 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” (Decreto-Lei, nº 241/2001, 30 de Agosto). Consta-se então que, durante os quatro meses de estágio, todas as planificações foram construídas semanalmente com a educadora cooperante e em rede (Anexo XI – Planificação em Rede), expondo não só atividades relacionadas com o projeto que estava a ser desenvolvido na sala, mas também atividades que inserissem as rotinas diárias, e que se adequassem às necessidades, aos interesses e aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. No entanto, ao formato inicial optou-se por acrescentar um quadro com as Metas de Aprendizagem, visando dar a conhecer não só as áreas de conteúdo a trabalhar mas também os indicadores de aprendizagem, convertendo-se numa planificação esquemática e simples.

Quanto à Instituição B, tornou-se essencial refletir sobre o que uma planificação deve conter, dado que “normalmente, (...) esboçam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem usadas, os materiais necessários, as atividades, passos específicos e os processos de avaliação” (Arends, 2008:118). Contemplando o pensamento de Arends, verifica-se que todas as planificações foram construídas quinzenalmente com a professora titular e de uma forma linear (Anexo XII – Planificação Linear), na medida em que esta se “centra em definir primeiro as finalidades e depois seleccionar as estratégias específicas para atingir esses fins” (Arends, 2008:93). No entanto, com vista a aperfeiçoar a planificação inicial e, seguindo o conselho da orientadora de estágio, optou-se por elaborar uma planificação não-linear (Anexo XIII – Planificação Não-Linear).

Porém e, tendo em conta que ao longo de todo este processo “os professores podem variar o tempo, os materiais e as atividades de aprendizagem para ir ao

encontro das necessidades de cada aluno da turma” (Arends, 2008:130), foi notória a ponderação da estagiária em conseguir arranjar estratégias motivadoras para os alunos, na qual “as próprias tarefas devem ser estimulantes e, para tanto, precisam ter a característica de desafios” (Bzuneck, 2010:19), desafios estes que não devem ser demasiado fáceis nem muito difíceis, ajustando o grau de complexidade ao nível de desempenho em que a turma de encontra. Contudo, tal como no Pré-Escolar, também neste ciclo foi

“imprescindível modificar a planificação anteriormente utilizada, a fim de ficar mais clara e operacional. Não quer dizer que a primeira estivesse errada, mas as conclusões que se conseguiam retirar eram poucas ou quase nenhuma, e talvez por esta razão se tornou necessário substituir e acrescentar alguns aspetos bem como ser mais específica e (...) sucinta nos objetivos” (Anexo 7, Portefólio Reflexivo, 6 de janeiro de 2013).

Mas porque é que é tão importante planificar?

No que diz respeito à valência no Pré-Escolar, porque após uma interação com as crianças e, conhecendo os seus interesses, é necessário tentar perceber o que, enquanto grupo, gostariam de conhecer e investigar, mas ainda mais importante é fazer com que as crianças participem na planificação, pois “o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (in OCEPE, 1997:26). Deste modo, aquando a vivência do projeto na sala, averiguou-se que a planificação deve ser realizada com as crianças, tanto em grande como em pequeno grupo, dando-lhes a oportunidade de ter “voz ativa”. Nas primeiras fases do projeto, verificou-se que a educadora planificava com as crianças em grande grupo sobre o que estas gostariam de fazer, sendo que as sugestões andavam em volta da construção de um “Teatro” (Anexo V – Registos Fotográficos, fig.7). De seguida e, mediante as atividades relacionadas com o projeto, ocasionalmente, houve a possibilidade do grupo planificar “pequenos teatros”, começando por definir o problema, já que “numa primeira fase as crianças fazem perguntas, questionam. Um projeto pode ser iniciado com um objeto novo (...) partilham saberes que já possuem sobre o assunto a investigar” (Vasconcelos, 1998:139,140). Em grande grupo apresentavam-se ideias sobre o que fazer, distribuíam-se tarefas e, mais tarde planificava-se em pequeno grupo, onde se reuniam com o propósito de decidir mais pormenorizadamente o que fazer, pois “torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde começar, como se vai fazer” (Vasconcelos, 1998:142). Um exemplo a referir é a peça “Os três porquinhos”, visto que primeiro as crianças reuniram-se e planificaram, através de desenhos, em grande grupo (Anexo V – Registos Fotográficos, fig.8), com

o objetivo de distribuir tarefas. Nesta fase, começaram a depreender que nem todas as crianças podiam ter o papel de protagonista, mas que cada uma podia e devia ter um papel ativo na peça, ajudando assim a concretizar o planeado. Após esta conversa, o “pequeno grupo” lançou-se à planificação e entre eles escolheram como dramatizar a peça e quais os instrumentos principais a construir.

Quanto à valência no 1º CEB, sabe-se que a forma de planificar não é tão trabalhosa comparativamente ao Pré-Escolar, contudo não deixa de ter um nível de exigência elevado. Tendo em conta que “a planificação e o uso de objetivos têm um efeito de atracção nos alunos e na sua aprendizagem” (Arends, 2008:92), é papel do professor saber criar expectativas nos alunos, para que fiquem empolgados e motivados com a aula a lecionar. Um estratagema usado ao longo da prática educativa incidiu em pedir, à turma, alguns dos materiais cruciais para a execução das atividades, suscitando assim entusiasmo e curiosidade da parte deles.

Em conclusão, um dos desafios mais árduos da planificação recai em “decidir o que ensinar, (...) porque existe muito para aprender e tão pouco tempo para ensinar” (Arends, 2008:102).

Agir / Intervir

Diretamente associada à observação e à planificação está a ação e, portanto em todas as planificações elaboradas com a educadora e com a professora cooperante, teve-se o cuidado de as tornar flexíveis e de integrar atividades que proporcionassem aos alunos aprendizagens significativas, pois “fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente” (Roldão, 2010:46).

Mas porquê ter este cuidado? Porque a intervenção do adulto e a aprendizagem do aluno estão de tal forma vinculadas, que quanto maior for o empenhamento do adulto, maior será o envolvimento do aluno. Nesta sequência de ideias, pode-se constatar que, nos dois contextos, as estratégias de ensino seguiram uma perspetiva criativa, todavia, “pensar e agir criativamente” exige “ousadia para romper com o convencional, procurar algo ainda não encontrado e fazer aquilo que antes nunca fora realizado”. Ferreira, vê, então, a criatividade como “uma atitude e um acto de ruptura e de divergência, e não de continuidade ou de simples repetição” (Ferreira, 1994:14).

Roldão (2010:29) refere a este propósito que “uma estratégia justifica-se sempre, no plano da concepção, pela resposta às questões: como vou organizar a acção e porquê, tendo em conta o para quê e o para quem? A um segundo nível, instrumental,

operacionaliza-se respondendo à questão – com que meios, actividades, tarefas, em que ordem e porquê?” Segundo a autora, a primeira parte da estratégia está patente no ato de planificar, enquanto a segunda faz parte do intervir, na medida em que se dá início à construção dos materiais, à organização das tarefas a realizar, à estruturação de todo o plano pensado.

Deste modo, na Instituição A, interveio-se em actividades que promovessem a aprendizagem das crianças nas diferentes áreas de conteúdo, segundo uma rotina previamente programada por dias específicos, onde cada dia se destinava a diferentes momentos de ensino. Por outras palavras, à segunda-feira aprendia-se uma nova língua, o Inglês, à terça-feira era o dia da surpresa, a quarta-feira remetia-se para a culinária, à quinta-feira fazia-se ginástica e a sexta-feira envolvia a hora do conto. Atuou-se também na realização do projeto “O Teatro” e na conclusão do mesmo através de um “Concurso de Talentos” (Anexo V – Registos Fotográficos, fig.9). Toda esta ideia começou com a leitura do conto “Concurso de Talentos” às crianças. A futura profissional colocou perguntas, com o intuito de perceber se tinham compreendido a história e, de seguida anunciou ao grupo que estes iam participar num concurso, onde cada criança era um concorrente. Posteriormente e, de forma aleatória as crianças foram divididas em três grupos distintos a fim de dramatizarem um tema e no final divulgarem o projeto aos pais, uma vez que “os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem as suas próprias decisões e fazerem as suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com os colegas, sobre o trabalho a ser realizado” (Edwards et al, 1999:38). No entanto, a nível didático e, de acordo com as diferentes dimensões efetuaram-se várias actividades, procurando abarcar todas as áreas curriculares de forma articulada, mas respeitando sempre a aprendizagem ativa das crianças, a diferenciação pedagógica e o envolvimento parental. São exemplos do que foi mencionado, várias actividades que se encontram descritas e analisadas no Anexo XIV – “A Intervenção no Pré-Escolar”.

Paralelamente, na Instituição B, procurou-se transpor a brincadeira do Pré-Escolar no 1º ciclo, de um modo mais profissional, visto que “a criatividade é a imaginação a sobrevoar a rotina e o comodismo que, a propósito de tudo e de nada, nos levam a inventar mil e uma desculpas para nada fazer e «*deixar tudo como dantes*»”. (Ferreira, 1994:103). Retrocedendo ao capítulo I – Enquadramento Teórico, verifica-se que este assunto já fora refletido e, como refere Robinson (2010) os professores devem ser capazes de arriscar mais e de saber fazer a ponte entre o ensino tradicional e o ensino moderno. É crucial que as aulas se transformem em momentos que proporcionem aos alunos bem-estar e gosto por aprender, contudo,

sabe-se que neste ciclo há uma grande necessidade de cumprir o programa, mas com este estágio comprovou-se que é possível articular estas duas componentes, o programa e o lúdico na sala.

À medida que o tempo avançou, a futura profissional deparou-se com o medo e a angústia da professora titular em conseguir executar os exercícios propostos pelos manuais dos alunos, pelo que muitas das vezes, solicitava às suas estagiárias que se centrassem nos livros escolares referentes ao 2º ano de escolaridade. No entanto, quer em par pedagógico quer individualmente, pensou-se sempre nos alunos e no modo como se poderia oferecer novas e diferentes aprendizagens.

Tendo em conta os autores acima supracitados, e fazendo uma retrospectiva das aulas lecionadas, pode-se constatar que houve sempre a preocupação em respeitar as sugestões dadas pela docente e, simultaneamente, a vontade de querer inovar as estratégias de ensino. Porém, a palavra inovar encontra-se longe de significar jogos e brincadeiras, dado que é exequível motivar os alunos a partir de pequenos objetos, até mesmo de um simples texto. Roldão (2010:46) questiona o leitor “(...) será que expor ou desenvolver ideias ou conteúdos, por exemplo, num texto ou num diário, se pode considerar ensinar?”. É óbvio que sim, visto que uma das intervenções espelhou-se em torno da leitura de um texto acerca do Natal, intitulado “Na terra do pai natal”, pelo que se verifica como

“através de um simples texto de natal, a estagiária conseguiu criar várias atividades extras de forma mais apelativa. O que se pensa ter corrido da melhor forma, foi os chapéus de duendes, na medida em que estes tinham que ser trabalhadores e sossegados tal como os do texto e (...) pôde-se comprovar como um único chapéu os motivou a responderem às questões. Mas, se pensarmos bem, tirando os chapéus (...) era uma aula normal como todas as outras” (Anexo 7, Portefólio Reflexivo, 6 de janeiro de 2013).

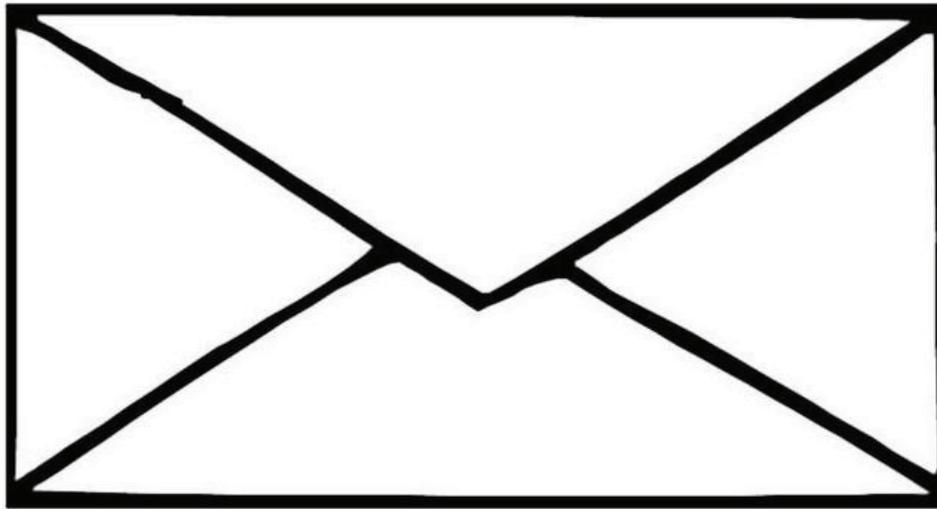
Explicitando a aula mais pormenorizadamente, esta incidiu em trabalhar um texto sobre a época natalícia, procedendo-se à sua leitura e compreensão do mesmo. De seguida, foi-lhes pedido que descobrissem palavras relacionadas com o Natal, com o intuito de preencherem o pinheiro que se encontra no quadro (Anexo V – Registos Fotográficos, fig.10). Num outro momento, foi perguntado à turma como eram apresentados os duendes do texto e no instante seguinte cada aluno recebeu um chapéu de duende a fim de lhes suscitar interesse em responder às questões propostas pelo livro (Anexo V – Registos Fotográficos, fig.11).

Estes princípios educativos estão patentes em mais uma aula, desta vez acerca do Horário. Tal como a anterior, teve como ponto de partida um texto e apenas se diferenciou na parte em que cada aluno obteve um horário individual para preencher e levar para casa. A turma usufruiu ainda de um horário grande, a colocar na sala, com o objetivo de poderem consultar sempre que necessitarem. E como para se aceder a

um horário, é essencial saber as horas, a futura profissional de educação construiu um relógio e cedeu-o à turma, como complemento do horário (Anexo V – Registos Fotográficos, fig. 12).

Novamente a partir de um texto, instrucional, arranjou-se uma forma lúdica de o abordar e, ao mesmo tempo, interligar com as matérias dadas durante a semana, através da introdução do “Jogo da Glória”, adaptado aos conteúdos lecionados. Porém, sendo este de carácter avaliativo, será referido ainda neste capítulo, mas na parte referente ao Avaliar.

Perante estas situações diversificadas que visam a promoção da motivação nos alunos, averigua-se que tal dinamismo não deve ser utilizado “nem nunca sempre nem sempre nunca”.



Avaliar

Segundo o Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto,

“avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento.”

Também o professor do 1º CEB, “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir sua monitorização, e desenvolve hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (Decreto-Lei, nº 241/2001, de 30 de Agosto).

Nesta linha de pensamentos, Roldão (2010:64) considera que

“ao conceber uma estratégia de ensino, a previsão dos momentos e modos de avaliação a introduzir, é indispensável para aferir da validade e adequação da estratégia durante o seu desenvolvimento, quer em termos de processo quer em termos de aprendizagem intermédios e finais”.

Esta ideia foi complementada na medida em que nenhuma das etapas anteriormente referidas será viável, caso não se avalie as aprendizagens dos alunos, num processo contínuo, visto que a avaliação permitirá ao profissional de educação fazer um balanço dos progressos ou regressões dos mesmos.

No entanto, a fim de melhorar a prática pedagógica ao longo dos dois estágios e, refletindo sobre os aspetos que correram melhor ou pior e como ultrapassar as limitações iniciais, foram elaborados distintos registos. Enquanto que no Pré-Escolar, foram efetuadas várias avaliações semanais, no 1ºCEB produziu-se um portfólio reflexivo, que apresenta “uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (Sá-Chaves, 2009:16). Neste sentido, a autora faz alusão ao facto de os portfólios serem importantes, dado que providenciam “oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo que,” evidenciam “para o próprio formando e para formador, os processos de auto-reflexão, permitindo que este último aja em tempo útil para o formando, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de (...) autodesenvolvimento” (ibidem, 2009:16).

Deste modo, na tentativa de documentar as aprendizagens dos alunos, recorreu-se, durante os estágios, a diferentes tipos de avaliação. Em ambos os contextos, o tipo de avaliação – diagnóstica e formativa – é igual, só os instrumentos é que diferem.

A avaliação diagnóstica, na Instituição A, é aquela que

“tem em vista a caracterização do grupo e de cada criança. Com esta avaliação pretende-se conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da ação educativa” (Circular nº 4/ DIDC/DSDC/2011).

Por outras palavras, permite diagnosticar em que nível o grupo se encontra e portanto, para além das conversas informais realizaram-se registos de observação sobre o grupo com o intuito de orientar a intervenção da estagiária, por exemplo usou-se uma Lista de Verificação, numa das primeiras sessões de movimento para avaliar se as crianças eram capazes de distinguir a sua lateralidade (Anexo IV – Listas de Verificação, 3).

Trata-se de um tipo de avaliação que fora utilizado no início do estágio, aquando a caracterização do grupo de crianças, visto que se pretendia perceber os interesses,

as necessidades e competências destas, a fim de ajustar a intervenção o melhor possível ao grupo.

Paralelamente na Instituição B, a avaliação diagnóstica pressupõe “saber se, em dado momento, os formandos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessários para efectuar uma aprendizagem” (Gouveia, 2007:131). Este modo de avaliar foi notório durante os primeiros dias de estágio, que se destinavam à observação da turma, através do preenchimento de uma grelha, com o intuito de se perceber o nível de desempenho em que os alunos se encontravam. Por exemplo, elaboraram-se algumas grelhas de observação quanto à dimensão da leitura (Anexo VX – Registo de Observação 1º CEB) e ao enfoque destes no domínio do Português. De forma a dar continuidade à avaliação, esta grelha foi aplicada, mensalmente, a fim de se entender a evolução da turma quanto a este aspeto, sendo que se “optou por introduzir estas grelhas na sua planificação, uma vez que aquando a leitura de textos, era proposto pela professora cooperante que se promovesse diversas formas de leitura, pois alguns alunos não eram estimulados em casa” (Anexo VII – Portfólio Reflexivo, 6 de janeiro de 2013).

No entanto, já no decorrer das intervenções, a estagiária interrogava os alunos, através do método interrogativo, acerca dos conteúdos que ia abordar com o objetivo de compreender se possuíam ou não alguns conhecimentos sobre o assunto. Porém, muitas das vezes, a avaliação diagnóstica articulava-se com a avaliação formativa.

No que diz respeito à avaliação formativa, Santos (2002:78) menciona que esta é “da responsabilidade do professor, sendo que o aluno é um elemento externo e podem ocorrer em diferentes momentos (...)” visto que “é uma acto avaliativo que tem por intenção intervir sobre a própria aprendizagem”.

Assim, em contexto do Pré-Escolar, a avaliação das crianças foi feita com principal recurso à observação, já que as evidências das aprendizagens foram recolhidas sob instrumentos diversificados, como registos fotográficos onde foi possível avaliar o desenvolvimento do grupo ao nível da representação da figura humana. Os registos de incidentes críticos também facultaram a visualização de aquisições quanto à Área do Conhecimento do Mundo através das atitudes que as crianças haviam tido (Anexo II – Registo de Incidente Crítico, 3) ou resultados que revelavam aprendizagens alistadas ao projeto da sala (Anexo II – Registo de Incidente Crítico, 4). Por sua vez, os registos de observações sobre as histórias narradas, também foram um elemento avaliativo, dado que foram usados com o pretexto de detetar se o grupo as tinha compreendido e se ainda se recordavam da ordem de acontecimentos (Anexo X – Registo de Observações, 2).

Neste processo de análise, Haydt (1995:17) averigua como esta forma de avaliar “(...) permite constatar se os alunos estão, de facto, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efectivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Para tal introduziram-se novas técnicas de avaliar (Anexo V – Registos Fotográficos, fig.13, 14,15,16), em fichas de trabalho (compêndio dos conteúdos lecionados), na realização de experiências (faculta uma aprendizagem simplificada dos conceitos), na elaboração de trabalhos artísticos (construção do presépio). Na mesma linha de pensamento, e de natureza criativa adaptaram-se atividades lúdicas já existentes aos temas lecionados. Por exemplo, a fim de sistematizar conteúdos aprendidos, quer ao longo da semana quer como revisão do 1º Período, executaram-se o Jogo da Glória e o Jogo “Quem quer ser Sabichão?”, respetivamente. Relativamente ao primeiro jogo verificou-se que

“os alunos mostraram-se empenhados em conseguir responder às questões, para adquirir pontos na sua equipa” e portanto, “considera-se que foi alcançada através de uma simples brincadeira, pelo que foi possível rever a matéria toda.” Contudo, “quando não conseguiam dar alguma resposta, ficavam cabisbaixos, mas nas aulas seguintes demonstravam um maior interesse e uma participação mais ativa” (Anexo 7 – Portfólio Reflexivo, 6 de janeiro de 2013).

É ainda de salientar que tanto o último jogo como o lançamento da ideia “Desafios de Natal”, foram realizados em conjunto com o par pedagógico. Os desafios apresentaram-se sob a forma de calendário de advento, previamente construído pelas estagiárias com caixas de fósforos, cujo objetivo recaía em cada aluno responder a um desafio inserido em cada caixa, incorporando toda matéria dada pela docente e pelas aprendizes (Anexo V – Registo Fotográfico, fig.17).

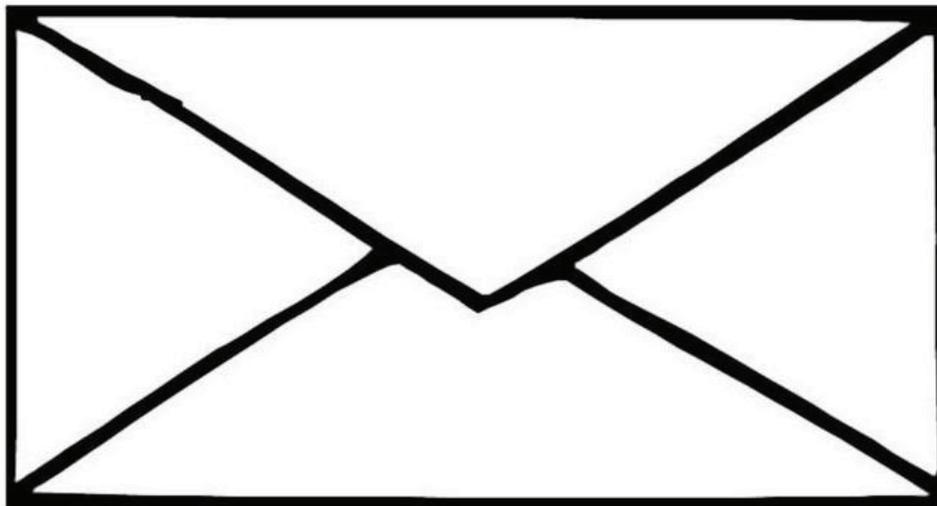
Entretanto, tornou-se essencial a construção de registos de avaliação que fomentassem a autoavaliação diária, no sentido dos alunos estimarem as suas evoluções.

“Inicialmente usufruiu-se de grelhas onde os alunos liam a pergunta e a resposta era dada ao pintarem a cara da cor correspondente à legenda”, no entanto “este modo de avaliarem se entenderam as aulas e, simultaneamente, o seu comportamento apenas foi utilitária nos primeiros dias de estágios, dado que a uma certa altura a turma já não lia as respostas e pintavam da cor que lhes apetecia, pelo que se chegou à conclusão que o facto de ser realizado em todas as intervenções, tornava o momento cansativo e repetitivo. Houve então, a necessidade de se mudar de estratégia, e pensou-se que seria interessante responderem a três perguntas efetuadas. Porém, não foi atingida com êxito, porque os alunos dispensavam imenso tempo a pensar e escrever a sua opinião, atrasando o avanço da matéria” (Anexo VII – Portfólio Reflexivo, 6 de janeiro de 2013).

Todavia, após várias tentativas falhadas, o meu par pedagógico em consonância com um tema a lecionar, arranjou uma estratégia de avaliação simples e lúdica, o Semáforo do Comportamento, na medida em que testava se os alunos estavam

atentos nas aulas ou se mantinham conversas paralelas e, como não gostavam de ver a sua mola na cara vermelha, as aulas seguintes decorreram de forma calma e produtiva. Nesta sequência, e retomando as aulas da futura profissional, ocorreu a ideia de construir um Gorro do Comportamento, com o mesmo propósito, a usar na época Natalícia (Anexo V – Registos Fotográficos, fig.18).

Concluindo, é imprescindível mencionar o quão o sonho de marcar a diferença no processo de aprendizagem (e de ensino) dos alunos esteve implícito e explícito em toda a intervenção educativa. Neste sentido, comprova-se que o trabalho realizado tanto no Pré-Escolar como no 1º CEB, foi concebido e pensado com vista a proporcionar novas e diferentes aprendizagens, onde “o criativo escolhe, arrisca e experimenta. Em vez de se lamentar daquilo que não tem, valoriza o que possui e acredita nas suas potencialidades” (Ferreira, 1994:145).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nenhum vento é favorável para um barco que anda à deriva. E anda à deriva se não existe um projecto concreto de viagem, se não há forma de controlar o barco ou se não estamos a navegar na direcção correcta” (Santos Guerra, 2002).

Contemplando este pensamento, o autor salienta a importância da autoavaliação ao longo do percurso do profissional de educação, uma vez que este processo implica uma análise e uma reflexão, regular, acerca das suas práticas educativas e dos seus resultados, a fim de descobrir novos trajetos e novas soluções a aperfeiçoar.

Neste sentido, e considerando todo o caminho efetuado nos dois contextos – Pré-Escolar e 1ºCEB – torna-se crucial deliberar sobre os momentos de aprendizagem

adquiridos pela estagiária que, na generalidade, se basearam em experiências novas, recompensadoras e repletas de carinho.

Ao nível da intervenção nas instituições, em ambas as valências, foram efetuadas análises documentais com o intuito de se obter um conhecimento mais aprofundado das escolas e agir de acordo com os ideários e os valores da mesma. Porém, ao nível da comunidade, no Pré-Escolar, existiu uma dinâmica institucional, na medida em que se esteve presente em dias festivos como o Carnaval, o Dia do Pai, o Dia da Mãe, o Dia da Família, a Páscoa e o Dia Mundial da Criança, dado que o passeio final de ano não se chegou a realizar devido às condições climatéricas. Por sua vez, no 1º CEB, apenas houve interdisciplinaridade aquando o jogo “Quem quer ser sabichão?”, mais precisamente na ajuda do telefone, ajuda esta que era cedida pelos alunos das outras salas do 2º ano. No que respeita a participação em situações de envolvimento parental e na comunidade educativa, verifica-se que, na primeira valência, a estagiária assistiu a alguma parte da Reunião de Pais, cujo objetivo recaía em chegar a um consenso sobre o modo como estes iriam dinamizar o Dia Mundial da Criança. No entanto, efetuou-se a conclusão do projeto de sala com o intuito de proporcionar não só o envolvimento parental mas também para visualizarem as aprendizagens dos filhos na sala. Juntamente com as outras estagiárias, procedeu-se à dramatização de um teatro de fantoches, para o JI e CATL, assim como uma manhã recreativa onde se ensinou às crianças a coreografia de uma música, que resultou num momento de diversão e alegria. Na segunda valência, o enredar dos pais evidenciou-se quando lhes solicitava algum material para a concretização de uma tarefa, caixas de ovos para o presépio, ou na ajuda que favoreciam aos filhos, seja nas fichas de trabalho, seja na escrita de mensagens do outono, seja o acróstico de Natal.

Ao nível da Intervenção Educativa, este ponto desdobra-se em distintos aspetos. Relativamente à aplicação de forma integrada dos conhecimentos, constata-se que no contexto de Pré-Escolar, sempre se agiu de acordo com a metodologia da instituição, a Metodologia de Projeto, pelo que as atividades basearam-se nesse modelo e foram de encontro aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. No 1º CEB atuou-se em consonância com o Programa Curricular e segundo uma pedagogia não-diretiva, apelando sempre que possível à criatividade do aluno. Todavia, criaram-se momentos que propiciassem regras de convivência social aos alunos, como saber escutar os outros e esperar pela sua vez para falar. Além de incutir “o desenvolvimento do sentido de responsabilidade dos alunos numa perspetiva de melhorar o sucesso escolar e educativo” (PE,2012:28), pretendeu-se, em toda a prática educativa fomentar atividades que promovessem a igualdade de oportunidades, o respeito pelo outro e

aceitação da diferença, responsabilidade, trabalho em equipa, autonomia e espírito crítico. Todos estes objetivos foram conseguidos de um modo criativo, a fim de motivar a turma para estudar e aprender.

Quanto ao domínio de métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, em ambas as instituições, pôde-se comprovar através dos registos fotográficos, que em todas as atividades elaboradas os alunos tiveram uma participação ativa. No Pré-Escolar, eram as crianças que escolhiam os teatros a dramatizar, pelo que não só planificavam em grande e pequeno grupo como também construíam os acessórios fundamentais para cada peça, enquanto no 1ºCEB, teve-se a precaução de permitir que a criatividade e a imaginação invadissem o trabalho dos alunos, seja em tarefas artísticas seja em situações menos lúdicas.

Todavia, a planificação, a concretização e a avaliação da intervenção educativa, na instituição A, são aspetos que se tornaram essenciais no decorrer de todo o estágio dado que se planificou tendo em conta não só o projeto da sala mas também a rotina das crianças, e agiu-se com intencionalidade de acordo com as metas estabelecidas. Já na instituição B, planeou-se consoante o Programa do 1º CEB e a curiosidade dos alunos, experienciando dois modelos de planificação, a linear e a não-linear.

Tanto no Pré-Escolar como no 1ºCEB, as planificações foram realizadas com o objetivo da flexibilidade, tornando-se adaptáveis a suscetíveis mudanças, mediante os interesses dos alunos. Refletiu-se, ainda, sobre como os medos, as expectativas, as limitações e os obstáculos encontrados dominaram as primeiras intervenções.

Alarcão (2000:6) menciona não ser possível “conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, (...) que não faça dos seus planos meras hipóteses de trabalho a confirmar ou informar no laboratório que é a sala de aula...” Sendo assim, na instituição A,

“o maior medo predominava sobre o grupo de crianças com quem iria trabalhar e também sobre a educadora. Será que eles vão gostar de mim? Será que vou ter uma resposta imediata para lhes dar? Será que vão respeitar-me ou me vão ver como uma irmã mais velha? Será que vão gostar das minhas ideias? Será que se vão interessar pelas atividades que levo?” (Anexo VI – Avaliações Semanais, 27 de maio de 2012).

Contudo, na instituição B, os medos persistiram no sentido de “falhar perante os alunos. Será que vou ser capaz de responder às questões? Será que vão aderir às minhas atividades? Será que me vão respeitar? Um outro medo recaiu na professora cooperante, no simples facto: será que vou conseguir criar laços afetivos com a docente?” (Anexo VII – Portfólio Reflexivo, 4 de outubro de 2012).

Todavia, olhando à nossa volta, vemos que a aprendizagem é mais rica quando se estabelece contacto com o aluno, do que aquela que é feita através de livros e baseada na teoria. É claro que esta perspetiva é essencial para se conseguir perceber todo o processo da educação, para ajudar a melhorar as práticas pedagógicas, para sustentar as vivências realizadas nos estágios mas, não é suficiente. Por outras palavras, a teoria é apenas uma parte do que se precisa para se ser um bom profissional de educação, visto que o restante é preenchido através da relação que se tem com os alunos, aqueles seres pequenos que nos ajudam a crescer e nos fazem aprender todos os dias, da relação que se cria com os pais, da relação que se mantém com a comunidade educativa e dos laços afetivos que daí nascem.

Constata-se que na construção deste caminho existiram alguns percalços, uma vez que estes foram os primeiros estágios cuja função primordial incidia em ensinar e aprender com os alunos, interagir com eles e ocupar o cargo de observadora participante – no JI e no 1º CEB – ao invés de ser apenas uma observadora não participante, tal como aconteceu ao longo da Licenciatura em Educação Básica.

No entanto, com as intervenções surgiram os medos, as expectativas, as limitações e os obstáculos. “A expectativa de que tudo tem de correr pelo melhor, de que tudo tem de estar previamente bem preparado para não se sentir uma avalanche de insegurança nos dias que antecedem a aula a dar” (Anexo VII – Portfólio Reflexivo, 4 de outubro de 2012). Duas experiências novas que permitiram entrar em contacto com distintas realidades em que outrora se tinha estado presente, mas no papel de criança e de aluna. E agora, pôde-se vivenciá-las nos papéis de educadora e de professora, “onde as atenções serão focadas em nós e, portanto temos de estar preparadas para qualquer pergunta, para qualquer coisa” (Anexo VII – Portfólio Reflexivo, 4 de outubro de 2012).

Neste sentido, assume-se que apesar de terem acontecido em diferentes períodos de tempo, foram momentos de bastante ansiedade, onde o medo e o nervosismo ocuparam o lugar nos primeiros dias de estágio. Paralelamente, sentia-se uma enorme vontade de conhecer mais estas crianças, saber quem eram, de onde vinham e como eram. Pretendia-se ainda conhecer as instituições e, claro criar laços afetivos com todo o pessoal, docente e não docente, inclusive pais e alunos, para assim alcançar-se da melhor forma possível, o espírito do trabalho em equipa que tanto era fomentado nos dois contextos.

Mas, apesar de toda a determinação, o medo não desapareceu. E com o medo, veio a expectativa de ser bem recebida pelo grupo e pela turma, pela educadora e

pela professora, porque, na realidade as salas eram “delas”, as crianças e os alunos eram “delas” e ser-se vista como uma ameaça não era um objetivo a atingir.

Contudo, no Pré-Escolar, um dos maiores entraves incidiu no desconhecimento mútuo entre educadora e estagiária, dado que ao princípio a educadora demonstrava ser uma pessoa reservada, mas com o passar do tempo a relação foi evoluindo e, apesar do relacionamento não se ter baseado na confiança e na amizade, ganharam-se imensos feedbacks do trabalho realizado. Sabe-se que após uma intervenção, é substancial entender os pontos fracos, os pontos fortes e os aspetos a melhorar. Tal ocorreu em algumas situações, porém apesar de algumas opiniões serem negativas, confessa-se que ajudaram bastante a crescer-se enquanto formanda. Como nos diz Roldão e Alonso (2005:36), “estamos sempre a aprender, quer com os bons exemplos, quer com os exemplos menos bons, porque quando tomamos consciência de que alguma acção/procedimento é menos correcta, estamos simultaneamente a adquirir conhecimentos”. Por sua vez, no 1º CEB, um dos medos também recaiu na professora tendo em conta a experiência do estágio anterior. Entretanto, “este medo evaporou-se rapidamente, porque a professora é de uma enorme simpatia e prontifica-se a ajudar. Desta forma, aprendi que é fulcral as aulas correrem bem, mas caso alguma não corra de acordo com o previsto não há problema, visto que estamos ali para aprender (...)” (Anexo VII – Portfólio Reflexivo, 4 de outubro de 2012).

Ao longo de todas as intervenções, nos dois contextos, detetou-se que antes de agir na prática, é imprescindível interagir(-se) com os alunos, no sentido de estabelecer um diálogo, questionar(-lhes) acerca do que acham que se irá suceder, perguntar se tal assunto já era do seu conhecimento ou uma novidade, pois “o ensino não é simplesmente uma colecção de competências técnicas, um pacote de procedimentos e um amontoado de coisas que podemos aprender (...) o ensino envolve muito mais do que isso” (Fullan & Hargreaves, 2001:42).

Envolve também ser capaz de gerir o tempo, que se centra na importância de preparar o aluno para a vida e para assumir responsabilidades, pelo que quanto maior for a eficácia do educador/professor na gestão do tempo, maior será a aprendizagem do aluno. Tendo em conta que tal organização deve ser exclusivamente preocupação do aprendiz, na medida em que o vai acompanhar no seu desenvolvimento pessoal e profissional, Gonçalves (2010:19) afirma que “tornar-se professor é um processo que se desenvolve no tempo. Começa antes de iniciar a fase de formação formal e prolonga-se ao longo da vida profissional, atravessando múltiplos contextos, vivendo diversos desafios e dilemas e desenvolvendo conhecimento em vários domínios”.

Deste modo, este aspeto foi uma das maiores limitações encontradas ao nível do Pré-Escolar, visto que parcialmente as manhãs é que eram aproveitadas e, tal gestão quebrava não só as atividades diárias, como em muitas ocasiões era a educadora que lhes dava continuidade. Também o pouco à vontade e a falta de experiência prática notórias limitaram a ação, tornando-a mais linear e pouco adaptável, pelo que no que concerne o grupo e a observação realizada pôde-se verificar que apesar de se ter conquistado a maioria das crianças, não deixando de referir o quão educadas e amorosas eram, ainda se sentia uma enorme dificuldade no domínio do grupo.

Em contrapartida, no contexto do 1º CEB, tal perspetiva não foi tão visível, dado que o facto de já se ter providenciado um estágio anterior, ajudou a desbloquear este aspeto menos positivo, no sentido de se ganhar mais autoconfiança em si próprio, e valorizar aquilo de que somos capazes. Às vezes, basta apenas saber que temos ali um porto de abrigo, que não nos julga quando as coisas não correm exatamente como se havia planeado, ou quando nos sentimos inseguros perante os temas a lecionar, para nos transmitir calma e serenidade. No entanto, dado já se ter tido oportunidade de vivenciar uma experiência destas, conduziu a que neste derradeiro estágio, o balanço fosse muito mais positivo, tendo em conta a aprendizagem efetuada com os primeiros erros cometidos.

Além do mais, acumulou-se uma bagagem de conhecimentos consistente, que nos permitiu alcançar com sucesso os objetivos a que nos tínhamos proposto. Mas, nada disto é possível de realizar sem as orientações tutoriais, sem a partilha de saberes ou momentos vividos entre estagiárias, sem uma relação de amizade e ajuda com o par pedagógico, visto que o “feedback obtido (...) tem um efeito de tecto, pois fica confinado às experiências, interpretações e motivações de aperfeiçoamento de um único professor” (Fullan & Hargreaves, 2001: 73), na medida em que nos ajudam a evoluir gradualmente tanto a nível profissional como pessoal.

Sendo a “identidade (...) um lugar de lutas e conflitos, (...) um espaço no qual se (re)constroem modos de ser e de estar na profissão” (Gonçalves, 2010:42), todo este trajeto percorrido foi um processo de aprendizagens essenciais para a construção da da profissionalidade docente, onde num futuro próximo, a estagiária, terá de conseguir encarar e contornar os obstáculos e os desafios patentes no ofício de educadora e professora.

Contudo, nesta profissão o que realmente importa é ter a capacidade para amar cada criança como única e ao mesmo tempo como um todo, para observar os seus interesses, para lhes transmitir conhecimentos que lhes vão ser úteis em toda a sua vida, porque um bom profissional não é aquele que só proporciona excelentes

momentos de aprendizagem, mas sim aquele que também é criativo, que proporciona segurança, que se preocupa com as crianças, na medida em que “fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” assim como se “relaciona com as crianças por forma a favorecer a segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (in Decreto-Lei, nº 241/2001, 30 de Agosto), e ao mesmo tempo, aquele que tem “pulso firme”, que repreende ou que chama à atenção, no sentido de os tornar bons cidadãos e explica os porquês.

Face ao exposto há a necessidade de arranjar estratégias que façam o aluno ter mais respeito pelos outros, dado que “a formação docente constitui um dos pilares essenciais para a mudança de perspectiva em relação ao modo como olhamos para o outro, de como acolhemos a diversidade e a abraçamos como algo possível de enriquecimento mútuo e significativo entre as pessoas” (Afonso&Cavalcanti, 2006:17).

Considera-se então que a dupla habilitação generalista, aprovada no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, é deveras vantajosa, na medida em que

“a conceptualização da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica arrasta imediatamente a questão da sua articulação com a segunda etapa – o [...] 1º CEB. O sucesso da educação pré-escolar depende do modo como for continuada no nível seguinte. Daí que seja essencial articular mudanças na educação pré-escolar com mudanças no 1º CEB” (Serra, 2004:67).

É ainda necessário que se reflita, que se observe, que se analise, que se escute e que se saiba viver e trabalhar numa rede de relações humanas, temporais e espaciais, na qual “compreender que um professor deve ser um investigador, um dinamizador e que deve trabalhar em cooperação e saber comunicar com os mais diversos membros da sua comunidade educativa é, no meu entender, o melhor legado deixado pela minha formação inicial” (Roldão e Alonso, 2005:30).

Todavia, as “opções e intenções educativas do educador e a forma como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem do grupo [...] [enquadrando] as iniciativas das crianças, os seus projectos individuais, de pequeno grupo ou de todo o grupo” (Serra, 2004:82) devem ser continuadas pelo professor no 1º CEB, atendendo aos interesses dos alunos, propiciando-lhes não só aprendizagens significativas mas também tentar (re)criar momentos de instrução lúdicos, no sentido de construir uma ponte entre as duas etapas da educação, facilitando aos alunos o processo de adaptação.

Atendendo à importância desta articulação entre ciclos, a futura profissional de educação manifesta uma vontade de aprofundar esta lógica de continuidade e articulação entre ciclos, essencial a um ciclo de estudo que habilita duplamente, dado que para nós é visto como uma mais-valia para a formação. Contudo, e certamente,

para os agentes educativos que já são profissionais de educação poderão apresentar representações diversas.

Será que esta dupla habilitação nos vai facilitar a integração nas instituições? Como seremos vistas perante os professores/educadores que se encontram efetivos nas escolas? Será que as nossas ideias vão ser aprovadas? Eis alguns dilemas que apenas serão esclarecidos quando estivermos a exercer a profissão. Novos desafios... merecerão o nosso olhar atento e um cuidado especial em procurar soluções em detrimento de focalizar os problemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, C.; CAVALCANTI, J. (2006), “Do Desconhecimento Do Outro À Interculturalidade: A Vida (Re)Escrita No Processo De Formação Profissional”, *Cadernos de estudo n° 4*, Porto: ESE de Paula Frassinetti.

ALARCÃO, I. (2000), “Professor-investigador: Que sentido? Que formação?”, *Cadernos de Formação de Professores*, n° 1, Aveiro: INAFOP.

ALÇADA, I. (2010), *Metas De Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação, Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>., Consultado a 02/07/2012.

ALVES, Rubem. disponível em http://pensador.uol.com.br/poemas_de_rubem_alves/, Consultado a 02/07/2012.

ARENDS, R. (2008), *Aprender a Ensinar*, Madrid: McGraw-Hill.

BARDIN, L. (2009), *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.

BECKER, F. (2001), *Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. Educação e construção do conhecimento*, Porto Alegre: Artmed.

BELL, J. (1997), *Como Realizar Um Projecto De Investigação – Um Guia Para A Pesquisa Em Ciências Sociais E Da Educação*, Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (2010), *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto: Porto Editora.

BZUNECK, J. (2010), *Motivação para Aprender: Aplicações no Contexto Educativo*, Petrópolis/RJ: Editora Vozes.

CABANAS, J. (2002), *Teoria da Educação – Concepção Antinómica da Educação*, Porto: Edições ASA.

CANAVARRO, J.; PASCOAL, P.; PEREIRA, A. (2001), *Diferenciação Pedagógica*, Escola Superior de Educação João de Deus.

CARNEIRO, R. (2003), “Do sentido e da Aprendizagem: A Descoberta do Tesouro”, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. nº 2, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

DE KETELE, J. (1985), *Observar para Avaliar*, Coimbra: Almedina.

Dicionário da Língua Portuguesa (2008), Porto: Porto Editora.

EDWARDS, GANDINI e FORMAN (1999), *As Cem Linguagens Da Criança*, Porto Alegre: Ed. Artmed.

ESTANQUEIRO, António (2008), *Saber Lidar com as Pessoas*, Lisboa: Editorial Presença.

ESTRELA, A. (1990), *Teoria E Prática De Observação De Classes – Uma Estratégia De Formação De Professores*, Porto: Porto Editora.

FERREIRA, P. (1994), *Reinventar a Criatividade: Dirigentes em Tempo de Mudança*, Lisboa: Editorial Presença.

FORMOSINHO, J. (Org.); KATZ, L; MCCLELLAN, D; LINO, D (1996), *Educação Pré-Escolar – A Construção Social Da Moralidade*, Lisboa: Texto Editora.

FREINET, C. (1975), *As Técnicas de Freinet da Escola Moderna*, Lisboa: Editorial Estampa.

GONÇALVES, D. (2010), *Complexidade e Identidade Docente: a Supervisão Pedagógica e o (e) Portfólio Reflexivo como Estratégia(s) de Formação nas Práticas Educativas do Futuro Professor – Um Estudo de Caso*, Universidade de Vigo, Tese de Doutoramento.

GOUVEIA, J. et al, (2007), *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos – Recursos Didáticos para Formadores*, Braga: Expoente – Serviços de Economia e Gestão, S.A.

HAYDT, R. C. (1995), *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*, São Paulo: Ática.

HOHMANN, W., (2009), *Educar A Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KATZ, L. e CHARD, S. (1997), *A Abordagem De Projecto Em Educação De Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KERLINGER, F. (1980), *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*, São Paulo: E.P.U.

MAIA, J. (2009), *Aprender...Matemática no Jardim-de-Infância À Escola*, Porto: Porto Editora.

MATURANA, H. (2002), *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*, Belo Horizonte: Editora UFMG.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientação Curriculares Para A Educação Pré – Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011), *O Trabalho De Projeto Na Pedagogia Em Participação*, Porto: Porto Ed.

PAPALIA, D.; OLDS, S.; FELDMAN, R. (2001), *O Mundo Da Criança*, Lisboa: McGraw-Hill, 8ª ed.

PARENTE, C. (2002), “Observação: Um Percorso De Formação, Prática E Reflexão”, In Oliveira-Formosinho (2002). *A supervisão Na Formação De Professores – Da Sala À Escola*, Porto: Porto Ed.

PERETZ, H. (2000), *Métodos Em Sociologia, Temas E Debates – Atividades*, Lisboa: Editoriais Lda.

PERRENOUD, P. (1999), *Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre duas lógicas*, Porto Alegre: Artmed Editora.

Plano Curricular de Turma 2012/2013 (1º CEB).

Projeto Curricular de Grupo 2011/2012.

Regulamento Interno 2011/2012.

Regulamento Interno 2012/2013 (1º CEB).

RIGOLET, S., (1998), *Para Uma Aquisição Precoce E Optimizada da Linguagem, Linhas De Orientação Para Crianças Até Aos 6 Anos*, Porto: Porto Editora.

ROBINSON, K. (2010), *O Elemento*, Porto: Porto Editora, 1ª Edição.

ROLDÃO, M. e ALONSO, L. (2005), *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*, Coimbra: Edições Almedina.

ROLDÃO, M. (2010), *Estratégias de Ensino: o saber agir do professor*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

SÁ-CHAVES, I. (2009), *Portfólios Reflexivos: Estratégia de Formação e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SANTOS, L. (2002), "Auto-Avaliação Regulada: Porquê, O Quê E Como?" In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.), *Avaliação Das Aprendizagens. Das Concepções Às Práticas*, Lisboa: Ministério Da Educação, Departamento Do Ensino Básico.

SERRA, C. (2004), *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º CEB*, Porto: Porto editora.

SHORES, E. e GRACE, C., (2001), *Manual De Portfolio: Um Guia Passo A Passo*, Porto Alegre: Editora Artmed.

SHAFER, R. M. (1997), *A Afinação do Mundo*, São Paulo: Editoria UNESP.

SPODEK, B. e SARACHO, O. (1998), *Ensinando Crianças De 3 A 8 Anos*, Porto Alegre: Artmed Ed.

VASCONCELOS, T. (1998), “Das Perplexidades Em Torno De Um Hamster Ao Processo De Pesquisa”, In *Qualidade E Projecto Na Educação Pré-Escolar* (1998), Lisboa: ME-DEB-NEPE.

VERÍSSIMO, A. (2002) – *Registos de Observação na Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos*, Porto: Areal Editores.

VERMEULEN, R, & DELMINE, S. (2001), *O Desenvolvimento Psicológico Da Criança*, Porto: Edições Asa.

VIDOR, A. (1974), *Rogers e a Educação Não-Diretiva*, Brasil: P. Berthier.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 5/97, 10 de Fevereiro (consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei bases do Sistema Educativo).

Despacho normativo nº 5220/97, 4 de Agosto (Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

Decreto-Lei 115-A/98, 4 de Maio (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário bem como dos respetivos agrupamentos - artº 3º).

Decreto-Lei nº 241/2001, 30 de Agosto (Aprova os perfis específicos do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º CEB).

Decreto-Lei nº 43/2007, 22 de Fevereiro (Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Básico e Secundário).

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão Do Currículo na Educação Pré-Escolar).

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 (Circular de Avaliação Curricular no Pré-Escolar).

Diário da República nº 167/2011, 31 de Agosto