

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

Princípios pedagógicos promotores de sucesso educativo

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

Mestranda: Ana Rita dos Santos Dias Borges Moura

Orientadoras: Doutora Brigitte Carvalho da Silva e Doutora Daniela
Alexandra Ramos Gonçalves

Porto

fevereiro, 2015

RESUMO

O presente relatório pretende ilustrar a experiência da prática pedagógica desenvolvida em contexto da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, serão abordadas, ao longo do relatório, as perspetivas teóricas sobre ambos os contextos procurando referenciar, de acordo com a intervenção educativa, fundamentação teórica de diversos autores. É referido, nas metodologias de intervenção, utilizadas ao longo do processo de estágio, as opções metodológicas utilizadas, as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados selecionados. Foi realizada uma articulação entre a teoria e a prática educativa, apoiada numa constante reflexão no que respeita o ato de observar, planificar, agir e avaliar.

Este relatório espelha também o envolvimento de uma estagiária ao longo da sua prática educativa e apresenta algumas evidências que retratam o perfil de um profissional. Assim, a intervenção educativa, em ambos os contextos, pautou-se por pedagogias, modelos, métodos pedagógicos e por quatro princípios pedagógicos cruciais: princípio da procura constante, princípio da coerência, princípio da diversidade e princípio da motivação, através dos quais, procurou criar um clima harmonioso, promotor de aprendizagens eficazes e de sucesso.

Este documento contém ainda um balanço final com o intuito de se realizar uma autoavaliação e reflexão de todo o processo desenvolvido ao longo da prática pedagógica bem como das dificuldades e lacunas demonstradas. Este processo foi fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional pois contribuiu para a construção da profissionalização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, princípios pedagógicos, motivação, sucesso educativo.

ABSTRACT

This report seeks to illustrate the teaching practice experience developed in the context of pre-school education and 1st cycle of basic education.

In this way, the theoretical perspectives will be addressed by this report, on both contexts looking for reference, according to the educational intervention, theoretical foundation of several authors. It is referred to in the intervention methodologies used throughout the internship process, the methodological options used, the techniques and tools for collecting and selected data analysis.

It was made an articulation among the theoretical and practical education, supported by a constant reflection by observing, planning, acting and making an evaluation.

This report shows the involvement of an internship along her way and presents some evidences which are similar to a professional. Like that, the educational intervention, on both contexts, has some pedagogies, models, pedagogic methods and for four main pedagogic principals: constant looking, coherence; diversity and motivation. Through out them, it is looking for a calm state of mind, which promotes a good learning and success.

This document also has a final balance made in order to do a self assesement and a reflection of all process made during the pedagogic practical as well as the difficulties and gaps showned. This work was a great suport to my personal and professional growing.

Keywords: Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education, pedagogic principals, motivation, educational success.

AGRADECIMENTOS

Nesta etapa tão importante da minha vida não poderia deixar de agradecer às pessoas que caminharam ao meu lado e que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal:

Aos meus pais e à minha irmã por todas as palavras de carinho e força, por valorizarem as minhas conquistas, por vivenciarem todos os momentos comigo e, sobretudo, por tornarem possível o concretizar desta etapa.

A todo o corpo docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti pela dedicação e profissionalismo na formação de profissionais de qualidade.

Agradeço também à Doutora Brigitte Silva e à Doutora Daniela Gonçalves pelo apoio, pela disponibilidade, pela exigência, pela partilha de conhecimentos, pelas orientações prestadas e por exercerem, em mim, um incentivo e motivação ao longo da prática educativa.

A ambas instituições, à educadora e à professora cooperante pelas oportunidades de aprendizagem que concederam, por toda a amizade e por toda a colaboração.

Agradeço, ainda, a todas as crianças que me receberam, que me acarinharam e que contribuíram para o meu crescimento profissional. Ao meu par pedagógico, Tânia Soares, pela amizade, apoio e acompanhamento prestado ao longo deste percurso.

Um agradecimento especial às minhas amigas Filipa Martinez, Marta Silveira, Vanessa Pinto, Mafalda Baeta Cruz, Clara Leite, Sara Paiva e a todos os amigos e colegas de curso pelo carinho, por toda a amizade, disponibilidade, paciência e pela partilha ao longo desta caminhada.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	8
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
1. Intencionalidade Educativa.....	10
2. Pedagogia, Modelos e Métodos Pedagógicos.....	12
2.1 Modelos.....	12
2.2 Metodologia de Trabalho de Projeto.....	15
2.3 Métodos pedagógicos.....	17
3. Princípios pedagógicos promotores de sucesso educativo.....	18
II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	21
1. Tipo de estudo.....	21
2. Participantes do estudo.....	23
3. Procedimentos, Técnicas e Instrumentos de recolha e análise de dados.....	23
III – INTERVENÇÃO.....	27
1. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	27
1.1 Caracterização do grupo/turma.....	32
2. Intervenção Educativa.....	36
2.1 Observar/Preparar.....	36
2.2 Planear/Planificar.....	39
2.3 Agir/Intervir.....	42
2.4 Avaliar.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Exemplos de Registos de Incidentes Críticos

Anexo 2 – Registos fotográficos

Anexo 3 – Lista de Verificação

Anexo 4 – Grelhas de Observação e Avaliação

Anexo 5 – Reflexões EPE

Anexo 6 – Reflexões 1º CEB

Anexo 7 – Portefólio da Criança: Registos

Anexo 8 - Gráficos: Caracterização Socioeconómica e Cultural dos Grupos

Anexo 9 – Quadro das presenças

Anexo 10 – Planificação EPE

Anexo 11 – Planificação 1º CEB

Anexo 12 - Planificação 1º CEB

Anexo 13 – Descrição do Projeto

Anexo 14 – Casa dos Mochos

Anexo 15 – Sistema Respiratório 1º CEB

Anexo 16 – Sistema Digestivo 1º CEB

Anexo 17 – Jogo da Glória

Anexo 18 – Quem quer ser aprendiz do corpo humano

Anexo 19 - *Edilim*

Anexo 20 – Fotografia 1º CEB

Anexo 21 – Trabalhos em grupo

Anexo 22 – Avaliação Quinzenal

Anexo 23 – Registo de Atividades realizadas com as crianças

Anexo 24 – Planificação da Manhã Recreativa

Anexo 25 – Ficha de trabalho 1º CEB

Anexo 26 – Inquérito por questionário: Casa dos Mochos

Anexo 27 - Fotografias

LISTA DE ABREVIATURAS

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

IPSS – Instituição de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

RI – Regulamento Interno

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e da Ciência

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A sua construção é baseada na prática educativa em estágio, na valência de Educação Pré-Escolar, sob orientação da Doutora Brigitte Silva, e na valência do 1º CEB, sob orientação da Doutora Daniela Gonçalves. Este tem como finalidade apresentar o processo de profissionalização em Educação Pré-Escolar e 1º CEB apresentando uma descrição e reflexão sobre o estágio pedagógico.

O contexto educativo onde decorreu a prática profissional em Educação Pré-Escolar integra a rede de instituições particulares de solidariedade social (IPSS), localizada no concelho do Porto. Já o contexto educativo onde decorreu a prática profissional no 1º CEB caracteriza-se por uma instituição privada, localizada no concelho da Maia.

O contacto com a prática pedagógica foi estabelecido com o objetivo de mobilizar saberes científicos e pedagógicos aprendidos ao longo da formação académica baseados em modelos conceptuais adequados. Através deste contacto, onde se construiu uma atitude profissional, reflexiva e investigativa, pretendia-se que a ação educativa tivesse em conta os documentos estruturantes da instituição, nomeadamente, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades assim como o conhecimento das características individuais das crianças a fim de potenciar a capacidade de intervenção com todos os sujeitos que intervêm no contexto educativo, promovendo situações de aprendizagens ativas, motivadoras, significativas, diversificadas e socializadoras com o grupo.

O relatório que agora se apresenta está organizado nos seguintes capítulos: o primeiro referente a esta introdução. Seguidamente segue-se o enquadramento teórico onde se apresentam as fundamentações teóricas que sustentaram a prática educativa em estágio. Num terceiro capítulo, metodologias de investigação, é enunciado o tipo de estudo realizado e os instrumentos e procedimentos utilizados. No quarto capítulo, intervenção educativa, é caracterizado o contexto educativo com base na análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão, assim como outros documentos orientadores da prática educativa. Ainda no ponto da intervenção educativa é também apresentada a caracterização/descrição da intervenção no

estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, de ambos os grupos, evidenciando o essencial do processo: observar/preparar; planear/planificar, agir/intervir, avaliar.

Por fim, nas considerações finais, procedeu-se à autoavaliação e reflexão da ação pedagógica bem como se evidenciaram as experiências úteis reveladoras para a construção da profissionalização.

É ainda de realçar que, para a execução deste relatório, foi necessário, ao longo dos estágios, a construção de um portefólio reflexivo e um caderno de registos, ambos fundamentais na articulação entre a teoria e a prática, na medida em que promoveram uma reflexão sobre a prática pedagógica favorecendo, assim, uma intervenção educativa significativa.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Intencionalidade Educativa

O termo educar faz parte dos temas comuns discutidos na sociedade devido à evolução dos tempos e acontecimentos. A generalização do conceito e a quantidade de significados que lhe são atribuídos, nem sempre facilitam uma definição exata do termo. Definir o conceito de educação é algo complexo pois não existe uma definição unívoca. A etimologia do termo educação provém do latim *educere* que significa, extrair, trazer à luz a riqueza da pessoa, mais *educare* o que significa nutrir, alimentar para que a pessoa possa ser. Muitos autores definem educação a partir de diferentes perspetivas/premissas. Vejamos: para Dewey a educação é “uma constante reorganização ou reconstrução da experiência” (Cabanas, 2002:57); para Freire (1996), a educação deve assumir uma conceção libertadora ou problematizadora, com o intuito de estimular a criatividade dos educandos, favorecendo o diálogo e a aprendizagem efetiva quer do formando, como do formador. Educar é “criar, ensinar e formar” (Reboul, 2000:18) bem como dar a oportunidade de proporcionar às crianças momentos onde possam colaborar na própria produção de saber e desenvolverem-se socialmente definindo as suas competências.

Atendendo ao valor da educação na sociedade, cabe ao educador/professor desenvolver nas crianças competências e destrezas, normas e valores, promover atitudes úteis e, sobretudo, torná-las seres competentes capazes de colaborar na sua produção de saber. Partindo deste pressuposto, o conceito de educar engloba o ato de ensinar e aprender. Atendendo à globalização e à evolução da sociedade, importa que os profissionais de educação estejam munidos de uma constante atualização de conhecimentos podendo, posteriormente, dar resposta à diversidade de crianças com que se irão deparar. “É preciso educar, instruir, nutrir o espírito de discernimento, formar para a complexidade” (Lyotard, citado por Gonçalves, 2006, p.107).

Deste modo, exploradas as diferentes conceções do conceito de educação, importa referir as diversas etapas da intervenção de um educador/professor bem como os modelos, métodos e princípios pedagógicos que utiliza para promover o sucesso escolar nas instituições onde exerce a sua prática.

Para ocorrer uma aprendizagem intencional e diferenciada a intervenção profissional do educador/professor deve passar “por diferentes etapas interligadas que

se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular” (Ministério da Educação, 1997, p. 25). A observação é um procedimento importante para que o educador/professor tenha oportunidade de conhecer as necessidades de cada criança individualmente bem como os seus interesses. “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, reconhecer as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25). Conhecendo bem o seu grupo/turma, o educador/professor poderá obter informações que podem auxiliar nas atividades que pretende trabalhar com ele, “com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança” (ME, Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto). Esta observação permitirá que o educador/professor reflita e proceda a uma planificação motivadora e estimulante para todas as crianças. Assim, tanto o educador como o professor devem planificar de forma flexível e integrada, de acordo com tudo o que observaram e avaliaram ao longo da sua intervenção educativa, servindo-se das OCEPE, Programa do Ensino Básico, das Metas de Aprendizagem e das Metas Curriculares como ponto de apoio.

Após a planificação, o profissional parte para a ação onde coloca em prática todas as suas intenções educativas, “adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

Segundo Becker (2001, p.6),

a acção que dá significado às coisas [...] a acção que, num primeiro momento, realiza os desejos humanos, as suas necessidades e, num segundo momento, apreende simbolicamente o que realizou no primeiro momento [...] numa palavra, não só prática, mas prática e teoria.

Todas as situações que partem de imprevistos no quotidiano educativo, é responsabilidade do profissional de educação adequá-las à planificação, agindo, posteriormente, com o objetivo de proporcionar novas aprendizagens às crianças. É importante que o profissional, depois das atividades, execute uma avaliação ao seu desempenho para assim “tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). Assim, terá consciência daquilo que correu bem ou que poderá ser melhorado/modificado, sempre com o objetivo que as crianças evoluam nas suas aprendizagens.

Relativamente à etapa de comunicar, esta centra-se principalmente na relação entre o educador/professor, encarregados de educação e na comunidade educativa. Esta etapa é importante na medida em que a troca de opiniões entre eles permita “um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). Por fim, a última etapa da intencionalidade educativa passa pela articulação. A noção de continuidade e articulação deve estar bem presente no quotidiano dos educadores e dos professores, sendo seu dever criar “iniciativas variadas conducentes de sequencialização dos dois níveis educativos, tornando-se necessário uma construção de transição” (Griebel & Niesel *cit.* Vasconcelos, 2007, p. 46), para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte.

2. Pedagogia, Modelos e Métodos Pedagógicos

2.1 Modelos

A pedagogia é, segundo Marques (2000, p.145), “uma reflexão sobre as teorias, os modelos, os métodos e as técnicas de ensino”. A partir da pedagogia um profissional da educação tem a oportunidade de apreciar os valores pedagógicos bem como procurar e relacionar a eficácia, desses valores, à sua prática.

Consciente das características que contemplam o perfil docente, um educador/professor também tem à sua disposição um conjunto de modelos pedagógicos disponíveis. É importante que um educador/professor interligue a ação com os aspetos que considera importantes para o desenvolvimento dos alunos, durante toda a prática educativa. Mediante os modelos pedagógicos, o educador/professor optará por aquele que mais se identifica, uns com cariz mais tradicional e outros mais ativos.

Um educador/professor, ao longo da sua prática, deve procurar formar não apenas indivíduos com competências, mas formar futuros adultos que sejam capazes, no futuro, de viver civicamente, cultural e socialmente. Por isso, através do Movimento da Escola Moderna, verifica-se um forte investimento no que concerne ao desenvolvimento social e moral da criança onde, nesta escola, se pratica a cooperação e a solidariedade de uma vida democrática. Freinet considerava necessário aproximar a escola da vida, ou seja, relacionar a escola com a realidade e

fazer a integração entre o trabalho e a educação. Nesta pedagogia valorizam-se as estratégias de descoberta – problemas e projetos. Neste sentido, o papel da escola e dos educadores é de “proporcionar situações por meio das quais as crianças sintam necessidade de agir, ou seja, fazer com que elas se dediquem intensamente à descoberta de algo que conseguiu despertar seu interesse” (Costa, 2006, p.27). Assim, a pedagogia Freinet centra na criança, na vida e no trabalho como motor da ação educativa, baseando-se em alguns princípios básicos, tais como: a cooperação, a responsabilidade, a expressão livre, a documentação e a afetividade (Craveiro, 2007, p.130). Os educadores/professores devem proporcionar à criança momentos para que estas tenham oportunidade de pensar, refletir e opinar, isto é, que possam ter, na sala, um papel ativo na sua aprendizagem para que encontrem sempre soluções para os problemas. Para tal, é necessário estimular as crianças tendo sempre em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem e motivações das mesmas criando ambientes favoráveis onde estas se sintam confortáveis.

A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador [e professor] se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planejar e fundamentar as razões dessa organização (Ministério da Educação, 1997, p.37).

Assim, relativamente à organização dos espaços e dos materiais, no modelo pedagógico High Scope, é importante referir que estas seguem uma orientação construtivista onde existem “áreas diferenciadas das atividades para permitir aprendizagens curriculares” (Formosinho, 2013, p.83). A forma como o espaço está organizado reflete as intenções do profissional de educação, sendo que este deve ser devidamente planeado e organizado mediante os interesses das crianças. Um espaço bem estruturado, flexível, etiquetado, iluminado, seguro, acolhedor e com materiais diversificados e estimulantes ao acesso de cada educando, favorece as suas aprendizagens. Deste modo, é esperado que a sala esteja dividida em áreas de interesse, bem diferenciadas, com móveis e materiais ao acesso das crianças e que estes sejam materiais estimulantes e do interesse das mesmas, promotores de aprendizagens diversificadas.

Em relação às rotinas estas atuam como “as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, subsistem a incerteza do futuro (Zabalza, 1998, p. 52). As rotinas são de extrema importância para as crianças na medida em que estas aprendem a planear, desenvolvem o sentido de controlo e responsabilidade nas suas

escolhas e decisões. Assim, a rotina diária “proporciona às crianças um ambiente psicologicamente seguro e com significado” (Homann & Weikart, 2011, p. 225).

No modelo High Scope, a avaliação é feita pela equipa pedagógica “através da observação, da interação com as crianças e do registo diário de notas ilustrativas, apoiando-se naquilo que veem e ouvem quando observam as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.9). É através da análise destes registos que a equipa pedagógica avalia o grupo de crianças e planifica de acordo com as suas necessidades e os seus interesses.

Existem três grandes teorias de entender o ato educativo: a pedagogia diretiva, a pedagogia não-diretiva e a pedagogia relacional.

O modelo da pedagogia diretiva, segundo Marques (2000, p.105),

refere-se a um modelo de ensino que privilegia a abordagem de competências e conhecimentos básicos através de aulas altamente estruturadas e basicamente orientadas para metas e objetivos definidos com rigor.(...) O objetivo é dotar o aluno de um repertório de respostas cada vez mais adequadas aos objetivos de instrução definidos previamente com rigor.

Na pedagogia diretiva, a participação dos alunos caracteriza-se por ser diminuta pois a ação é protagonizada pelo professor e o aluno aprende se for submetido às orientações deste. Ao professor, importa ter uma boa base teórica para transmitir o saber aos alunos, sendo estes os responsáveis pela integração desses saberes. As ideias principais que orientam este modelo baseiam-se no paradigma do estímulo – reforços.

Como estratégias, para provocar e manter a atenção dos alunos, são utilizados o método expositivo, demonstrativo, interrogativo e experimental. O método interrogativo, ainda que possa remeter para uma metodologia mais ativa, é controlado pelo professor para que os alunos respondam àquilo que este pretende.

Na pedagogia não diretiva o aluno é o protagonista da sua aprendizagem, enquanto que o professor desempenha a função de orientador e facilitador da aprendizagem. O professor deve inferir o mínimo possível, acreditando que o aluno aprende por si próprio, auxiliando-o na descoberta e aprendizagem. Na mesma linha de pensamento, Becker (1992), afirma que esta pedagogia centra-se na ideia de que o processo ensino/aprendizagem é construído apenas pelo aluno. Arénilla *et al.* (2001) defendem que a atitude não-diretiva não corresponde ao “deixar-fazer”, mas sim à inexistência de imposição.

Ao contrário do modelo diretivo, que assenta numa base de autoridade, o modelo não-diretivo, pressupõe que o professor respeite a livre expressão e autonomia de pensamento, pelo que não existem nem castigos nem prémios.

Este modelo pedagógico “privilegia a aprendizagem em relação ao ensino, o processo em vez dos produtos e as competências em vez dos conteúdos” (Marques, 2000, p.131). A pedagogia não diretiva dá mais enfoque à capacidade de relacionamento interpessoal, liderança e gestão de conflitos, do que a uma sólida preparação científica.

Na pedagogia relacional, relacionada com o construtivismo, o professor encara a aprendizagem como uma construção feita pelo aluno mas essa construção é possível pela relação e reciprocidade que existe entre ambos. Deste modo, e segundo Becker (2008, p.50), na pedagogia relacional, o professor acredita que “o aluno construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação.” Assim, cabe ao professor encorajar os alunos no desempenho das atividades, dando-lhes reforços constantes, incentivando e promovendo a avaliação e a reflexão.

Assim, um professor adotando uma postura reflexiva, capaz de se atualizar, investigar continuamente e refletir diariamente sobre as suas práticas e sobre as aprendizagens de cada criança, olhando-o como o centro de toda a aprendizagem, certamente a concretização e o sucesso poderá ser mais evidente.

2.2 Metodologia de Trabalho de Projeto

A metodologia de projeto é composta por quatro fases. A fase I onde se define o problema, a fase II a planificação e lançamento do trabalho, a fase III que corresponde à execução e a fase IV corresponde à avaliação/divulgação. Este tipo de metodologia, implementado numa sala de educação pré-escolar, surge do interesse e curiosidade das crianças. Segundo Leite, Malpique & Santos, o trabalho de projeto é uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes” (1989, p. 140). Para Lilian Katz & Sylvia Chard, o projeto é “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p.3). Por isso, através de uma pergunta, de uma história ou de experiências vivenciadas no quotidiano pelas crianças, pode suscitar o interesse em desenvolver um projeto na sala onde estas têm a oportunidade de procurar, questionar, pesquisar até encontrarem a resposta pretendida. Este tipo de metodologia incentiva as crianças a contribuir para a vida do grupo aprendendo a viver e trabalhar em comunidade o que permite que estas se consciencializem da importância que o sentido de cooperação tem na sua vida. Trabalhar em projeto permite, também, que

estas possam defrontar com variadíssimas exigências o que contribuiu para a libertação das suas mentes onde podem, livremente, expor todas as suas ideias. Todo este processo envolve trabalho de pesquisa, responsabilidade e tempos de planificação, tanto por parte do educador como das crianças, com a finalidade de responder a problemas encontrados e considerados de interesse resolver. Esta planificação “será uma espécie de guião que encaminhará o trabalho a desenvolver, os papéis a desempenhar, locais a contactar, tempos, momentos de avaliação, etc.” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 141). A responsabilidade é uma característica indispensável nesta metodologia de trabalho, uma vez que os intervenientes são os agentes do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, ao participarem ativamente e autonomamente nele.

Trabalhar neste tipo de metodologia desencadeia, nas crianças, “uma vontade de agir e de refletir numa relação agradável com a aprendizagem” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 80). As crianças procuram conhecer, experienciar, responder e questionar a fim de construir o seu próprio saber, tornando-se indivíduos atentos, críticos, confiantes e exigentes em relação a si, aos outros e à realidade envolvente.

Os projetos têm diferentes durações, podendo alargar-se por várias semanas como podem ter pouca duração, durando apenas alguns dias. Durante o desenvolvimento de um projeto, desenvolvem-se atividades significativas que conduzem à aquisição de novos conhecimentos por parte das crianças. O projeto articula o passado, o presente e o futuro num processo em constante evolução.

O educador deve ter um papel de apoio, de assegurar o desenvolvimento social e intelectual da criança e não deve deixar que estas percam o interesse no projeto. Deve cativá-las de modo a que estas obtenham um bom desempenho e uma aprendizagem eficaz no desenvolvimento do mesmo. A criação de atividades onde os pais das crianças possam interagir é importante na medida em que estes possam ter consciência do trabalho que é realizado na sala, perceber o que lá se faz, bem como os filhos sentirem que os pais também dão importância ao seu trabalho. Esta parceria promove o desenvolvimento global da criança que “será a base de uma comunicação e colaboração a continuar e a aprofundar durante o tempo que a criança frequenta o estabelecimento de educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p. 88).

Assim, o papel do educador é extremamente importante em todas as fases do projeto sendo que, quem educa deve acompanhar, coordenar, avaliar e divulgar.

2.3 Métodos pedagógicos

Dentro dos vários modelos pedagógicos existentes que um professor do 1º ciclo pode utilizar, ao longo da prática educativa, foram utilizados essencialmente quatro métodos, a saber: método expositivo, o demonstrativo, o interrogativo e o experimental.

O método expositivo é caracterizado pelo conhecimento exposto pelo professor/educador, os seus conceitos e a sua prática materializada em informações que são transferidas para os alunos. O professor utiliza este método quando necessita de expor as suas ideias e quando o número de alunos é superior e quer passar algumas informações necessárias. Neste método a participação dos alunos é diminuta, limitando-se a ouvir e assimilar toda a matéria debitada pelo professor.

No método demonstrativo o professor proporciona, ao aluno, uma visão global daquilo que pretende que ele aprenda. Este método suscita uma grande participação, favorecendo assim uma aprendizagem individualizada e facilitando ao professor a avaliação de cada aluno. Caracteriza-se também por ser um método onde se verifica a aprendizagem rápida e eficaz das tarefas realizadas.

No método interrogativo as aulas baseiam-se em aprendizagens com base em perguntas realizadas pelos alunos e respetiva correção por parte do professor. O professor é o principal responsável por criar um clima de motivação e envolvimento para a aprendizagem.

Por último, o método experimental é caracterizado por desenvolver a autonomia da descoberta e a construção dos saberes. Este método

potencia o desenvolvimento de competências científicas como a observação cuidada que conduz à dedução, a organização do espaço e do tempo na realização do procedimento experimental, o registo objectivo dos resultados, a sua interpretação fundamentada e o espírito crítico sobre os mesmos (Quinta e Costa, 2009, p.2).

A palavra experimental provém da família de palavra de experiência. Isto significa que toda a ação deste método evoca para a experimentação. Em todo o processo de experimentação colocam-se questões, resolvem-se problemas, interpretam-se e analisam-se resultados. Este processo de experimentação potencia a interdisciplinaridade uma vez que para experimentar implica um envolvimento de conhecimento e competências comuns a outros contextos potenciando e desenvolvendo, no individuo, a capacidade de comunicação. É também um método que remete para a compreensão e não para a memorização.

3. Princípios pedagógicos promotores de sucesso educativo

Tal como refere Mitchel (*cit.* Bzuneck, 2010, p.13), os educadores/professores têm demonstrado uma grande preocupação, a respeito de como motivar os alunos para o gosto pela aprendizagem. É importante que um educador/professor proporcione, através de diversas estratégias de ensino, momentos em sala de aula onde as crianças sintam necessidade de aprender e de atuar. Segundo Lopes & Silva “uma estratégia de ensino corresponde a um conjunto de acções do professor orientadas para alcançar determinados objectivos de aprendizagem que se têm em vista” (2010, p.135). Para tal, é necessário que um professor faça continuamente uma procura constante capaz de influenciar a dinâmica da aprendizagem. Esta procura constante, aliada à criatividade, poderão fazer toda a diferença na qualidade do seu trabalho.

Nesta perspetiva, o educador/professor deve ter um papel de investigador, utilizando várias metodologias e instrumentos pedagógicos, para criar condições necessárias de forma a dar resposta ao grupo. Esta perspetiva faz ainda com que o profissional da educação seja levado a refletir, permanentemente, para poder responder às questões dos alunos e também às suas próprias questões, pois “ser professor-investigador é, primeiro que tudo, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p.6). O facto de se sentir necessidade de ser um prático reflexivo ajuda o educador/professor a observar a evolução e as aprendizagens das crianças e as suas próprias conquistas. Ajuda também a melhorar a prática pedagógica bem como ter uma visão diferente e mais profunda da criança, levando a uma intervenção mais ajustada e individualizada.

Quando um educador/professor planifica as suas aulas deverá ter em conta as estratégias a utilizar em sala de aula de modo a proporcionar aulas dinâmicas e motivadoras às crianças, pois, é através da motivação que é possível estimular a criança a encontrar razões para aprender, aperfeiçoar e reconhecer como tornar rentáveis as suas capacidades. Segundo Balancho & Coelho (2005, p.17), “motivação é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva, que canaliza essa actividade para um dado sentido.”

Se uma aula for meramente expositiva esta manifestará maior desinteresse nos alunos e esses acabarão por prestar menos atenção. Pelo contrário, se uma aula for

dinâmica, os alunos tendem a captar com maior facilidade o que está a ser lecionado, envolvendo-se mais nas tarefas. Deste modo e, segundo Aires (2010, p.67), “todos os professores sabem que o formato de uma aula influencia o nível de empenho dos estudantes” e, por essa razão, é fundamental apostar numa aprendizagem pela ação oferecendo um espaço adequado para as crianças se “moverem, experimentarem e trabalharem, quer sozinhas, quer com outras” (Hohmann & Weikart, 2009, p.166).

É importante que um educador/professor “planifique de forma cuidada todas as atividades a desenvolver para evitar «tempos mortos» e a falta de ritmo entre as várias sequências de cada momento da aula” (Balanchó & Coelho, 2005, p.49). No momento de ensinar os professores deverão apostar na diversidade dos métodos, das atividades e da avaliação o que implica que estes “assentem a sua prática numa base de pesquisa e experiência sobre o ensino eficaz” (Hargreaves, 2003, p.46). Criar momentos de aprendizagem criativos e dinâmicos contribui para uma postura menos passiva, de desinteresse e de falta de motivação. Para tal, é necessário que os professores quebrem a educação tradicional, saiam do seu “casulo”, na convicção de se tornarem mais “flexíveis e produtivos” e arrisquem nas suas intenções pedagógicas, pois, se não estivermos preparados para errar, nunca faremos nada de original (Robinson, 2010, p.27). Um professor sem confiança nas suas potencialidades, no seu poder transformador e na sua perfeitabilidade terá mais dificuldade em alcançar o sucesso pretendido com o seu grupo/turma.

É evidente, nos dias de hoje, verificar a quantidade de crianças com facilidade de contacto com diversas fontes de informação tanto em casa como nas escolas. Cada vez mais se aposta no recurso às novas tecnologias de informação e comunicação para tornar as aulas mais apelativas e motivadoras, utilizando-se, cada vez menos, o recurso ao manual. Porém, nem sempre o recurso a novas tecnologias, hoje em dia, é o suficiente para captar o interesse desejado nas aulas. Cada vez mais os educadores/professores sentem necessidade de criar novas formas de aprendizagem que sejam motivadoras e ao mesmo tempo enriquecedoras e promotoras de sucesso escolar. Com isto pretende-se evidenciar que cada vez mais a forma de transmitir a informação aos alunos deve ser variada, evitando um desajustado e/ou excessivo recurso ao professor e ao manual escolar.

Tentar diversificar nas estratégias não é tarefa fácil para um professor, pois, embora os recursos disponíveis sejam vastos, nem sempre se consegue encontrar o que é mais adequado a aplicar em sala de aula. Por isso, é importante que um professor seja produtor de jogos físicos ou aplicações multimédias, utilizando

ferramentas profícuas que hoje se disponibilizam. Estas aplicações são um “instrumento ideal del aprendizaje, en la medida en que propone un estímulo al interés del alumno (...) y desarrolla niveles distintos de su experiencia personal e social (Antunes, 2005, p.32)”.

Assim, para que haja qualidade na aprendizagem é fundamental apostar também na dinamização das atividades utilizando técnicas e instrumentos diversificados e apelativos, como por exemplo: utilização de jogos pedagógicos/didáticos, como jogos de palavras, de sons, de letras, que fomentam o trabalho de par e de grupo.

Em todo este processo é crucial que o professor retire vantagens da heterogeneidade dos alunos no que se refere às suas competências, apostando e desenvolvendo o potencial de cada criança. Um educador/professor para apostar no sucesso educativo deve atender aos diferentes níveis de desenvolvimento e diversos estilos de aprendizagem construindo, com as crianças, um clima de bem-estar pautado na “confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o educando para o seu crescimento interno (Silva & Navarro, 2012, p. 96). Baseado no princípio da coerência, um professor deve incidir na sua prática educativa diária princípios harmoniosos entre aquilo que diz e aquilo que faz na medida em que pode representar um modelo que os alunos poderão seguir.

Ao longo de ambos os estágios, sentiu-se a necessidade de criar diversos materiais e desenvolver diversas atividades capazes de cativar as crianças para a construção do seu conhecimento, bem como tornar as aprendizagens motivadoras e ao mesmo tempo enriquecedoras. Os materiais construídos e as atividades desenvolvidas foram executadas especificamente para os grupos, com o intuito de que o aluno fosse o aprendiz que participa voluntaria e empenhadamente. Uma das maiores contribuições destas atividades foi a oportunidade de as crianças “experimentarem a excitação de se empenharem em perseguir os conhecimentos que realmente desejam obter” (Papert *cit.* Noronha e Sousa & Santo, 2003, p.148). Proporcionar atividades significativas estimula as capacidades dos alunos e permite um forte sentido de motivação nas suas aprendizagens, pois a “primeira condição para um aluno abraçar uma atividade de aprendizagem com aplicação de esforço é que ele a valorize, ou seja, que veja importância ou significado pessoal na sua execução” (Ames & Maehr *cit.* Boruchovitch, Bzuneck, Guimarães, 2010, p.14).

Em toda a prática profissional desenvolveram-se as competências dos alunos através de atividades significativas, jogos e experiências que se revelaram promotoras

de uma aprendizagem estruturante, motivadora e enriquecedora e que se pensa terem contribuído para uma aprendizagem de sucesso.

A criação deste conjunto de ações criativas e estimuladoras teve como principal foco a promoção de situações em que as crianças foram desafiadas a colocar questões e dúvidas e ao mesmo tempo encontrarem, elas próprias, respostas esclarecedoras, desenvolvendo, assim, o seu sentido crítico. Trata-se de provocar a “sede de aprender”¹ da qual advém a motivação. Quando existe motivação para a realização de tarefas, os objetivos definidos pelo professor, quer para consigo, quer para com os alunos, deverão ser mais facilmente atingidos.

O educador tem que ser capaz de mostrar ao educando que aprender é algo que dá prazer, que é «gostoso». Gostar do outro, seduzi-lo para o conhecimento, despertar nele a curiosidade e o desejo, fazê-lo apaixonar-se pelo saber, é tarefa primordial de qualquer educador. Neste processo de sedução para o conhecimento, o educador terá que ser exemplo de paixão na educação. Paixão pelos alunos, paixão pelo saber, paixão pelo acto de ensinar (Gonçalves, 2008, p.74).

É a partir do envolvimento entre a criança e o processo de ensino-aprendizagem que o professor deve apostar, de modo a colocar a criança no centro da aprendizagem. Assim, a criança ao desempenhar um papel ativo na sua aprendizagem deverá sentir-se capaz de colaborar na construção do seu autoconhecimento. Um professor capaz de reproduzir conceitos e conteúdos e ao mesmo tempo proporcionar aos seus alunos a construção do seu próprio conhecimento, através de propostas desafiadoras e atrativas, poderá obter mais facilmente um clima harmonioso, promotor de aprendizagens significativas, eficazes e de sucesso pois “aprendemos quando somos desafiados e espicaçados a querer saber mais.”²

II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Tipo de estudo

Ao longo do estágio é importante recorrer a métodos essenciais para a concretização quer da intervenção, quer do processo investigativo. Bell afirma que “a abordagem adotada e os métodos de recolha de informação dependerão da natureza

¹ <http://www.famema.br/ensino/capacdoc/docs/papelprofessorpromocaoaprendizagensignificativa.pdf> (última consulta em 15/01/15 às 15h06).

² <http://voxnostra.blogspot.pt/2013/10/importante-para-um-ensino-e-uma.html> (última consulta em 15/01/15 às 14h58).

do estudo e do tipo de informação que se pretende obter” (Bell, 1997, p. 20). Esses métodos podem ser definidos como quantitativos ou qualitativos, dependendo do tipo de dados que forem recolhidos ao longo da prática. O estudo realizado caracteriza-se sobretudo por um estudo qualitativo uma vez que, como Bogdan & Biklen (2010) afirmam, é um método mais apropriado para o trabalho de investigação em educação.

Apesar de a investigação ser, na grande maioria, qualitativa, procedeu-se, ainda ao tratamento de dados através da análise quantitativa, de modo a caracterizar as famílias.

Todo o profissional de educação é considerado um investigador em constante reflexão, “com um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar” (Campos, 2001, p. 22). Este investigador define objetivos e aplica-os aos seus contextos visando a eficácia e altera-os consoante as características do grupo, procurando criar uma aprendizagem eficaz e integrada. Todo este processo é contínuo pois após os resultados da sua investigação, caso haja algo a mudar, volta a investigar de modo a ir ao encontro das necessidades das crianças, o que se aproxima de um processo de investigação-ação, apesar de todas as limitações de todo o processo (temporais, processuais, entre outras). Para isto, o investigador deve “recolher e registar informações, documentar experiências dentro e fora da sala de aula, registar por escrito observações realizadas e repensar e analisar acontecimentos” (Campos, 2011, p. 22).

O professor-investigador deve ter uma “atitude de quem quer estar na profissão como intelectual que critica, questiona e se questiona” (Perrenoud, 1993 *cit.* Campos, 2011, p. 24), exercendo um trabalho conceptual e empírico, isto é, no primeiro caso, o professor deve ter um trabalho teórico e, no segundo caso, o professor deve recolher, analisar e interpretar dados, conciliando a fundamentação teórica com a prática que exerce.

Todo o processo de reflexão e investigação deverá ser baseado num grupo de crianças, desenvolvendo-se assim um ciclo contínuo entre observação, planificação, ação, reflexão e avaliação.

2. Participantes do estudo

Este estudo foi realizado em contexto de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. Os sujeitos deste estudo, referentes ao estágio em educação pré-escolar, pertenciam a uma sala de cinco anos de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, no concelho do Porto. Era um grupo constituído pela educadora cooperante e por vinte e sete crianças na faixa etária dos cinco/seis anos de idade, sendo treze crianças do sexo feminino e catorze do sexo masculino.

Os sujeitos de estudo referentes ao estágio na valência de 1º ciclo do ensino básico frequentam uma instituição privada no concelho da Maia e pertencem a uma turma do 3º ano. A turma é constituída por dois professores cooperantes, pelo par pedagógico e por vinte e seis alunos, quinze do ao sexo masculino e onze do sexo feminino.

No capítulo referente ao contexto organizacional da instituição, encontra-se informação mais pormenorizada relativamente a estes grupos de estudo.

3. Procedimentos, Técnicas e Instrumentos de recolha e análise de dados

Para conhecer e adequar a prática profissional ao contexto e princípios das instituições, a estagiária procurou analisar documentos e recolher informações úteis para o objeto em estudo, tais como, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno de cada instituição, com o objetivo de analisar as normas, os valores, os recursos, o seu funcionamento e as atividades definidas para o ano letivo. Foi também analisado o Plano Anual de Atividades de cada instituição para uma melhor operacionalização dos Projetos Educativos e uma melhor integração na dinâmica das referidas instituições. A recolha de informação deu-se também através do recurso a conversas formais/informais com a professora cooperante, educadora cooperante, par pedagógico e ainda pelas supervisoras da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), através de orientações tutoriais e seminários.

Para conhecer detalhadamente o grupo da sala dos 5 anos e a turma do 3º ano foram disponibilizados, no estágio em educação pré-escolar, o Projeto Curricular de Grupo e as fichas de anamnese e, no estágio em 1º ciclo do ensino básico, foi

realizado um inquérito aos pais das crianças realizado pelas estagiárias da ESEPF, respondido por via *web*. Estes documentos revelam a caracterização socioeconómica e cultural dos pais e das crianças. Além disso, a estagiária procurou consultar documentos orientadores da prática educativa como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as Metas de Aprendizagem e o Programa e Metas Curriculares do 1º ciclo do ensino básico.

“Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 47), onde o investigador procura utilizar as escolas para elucidar questões educativas. O instrumento de investigação privilegiado e decisivo, ao longo do estágio, para o estudo, foi a observação pelo facto de ser um meio potenciador que permite conhecer as necessidades, interesses e dificuldades dos grupos e de cada criança individualmente para, assim, ser possível intervir educativamente de uma forma contextualizada e diferenciada.

Através da observação directa, que “é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy, 1998, p.164), foi possível concretizar descrições diárias, registos de incidentes críticos, fotografias, listas de verificação, grelhas de observação e de avaliação, portefólio reflexivo e o portefólio de uma criança. Tanto a observação como todos estes registos são fundamentais ao longo do processo educativo. A partir deles pode-se “estabelecer linhas base, para registar evoluções, para que a criança adquira um maior auto-conhecimento e para reforçar a criança nas suas aprendizagens” (Canavarro, 2001, p.141), bem como refletir e ajustar a intervenção. O educador/professor assume assim um lugar fundamental na observação, isto é, “é o próprio investigador instrumento principal da observação” (Lessard-Hebert, 2010, p.155). O investigador deve ter sempre a preocupação e o cuidado de observar os comportamentos e as atividades das crianças não só na sala mas nos diversos espaços da instituição.

A partir dos registos de incidentes críticos, que são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou um comportamento espontâneo, pode-se demonstrar a evolução das crianças ao nível do desenvolvimento, do pensamento e da linguagem (anexo 1). A realização destes registos de observação possibilitou, ao longo de ambos os estágios, o registo e a análise de aprendizagens significativas, dificuldades de aprendizagens, comportamentos considerados importantes e as relações socio-afetivas entre criança-criança, criança-adulto e criança-grupo/turma.

As fotografias acompanham todo o desenrolar das práticas vividas, onde se pode observar momentos, brincadeiras, resolução de conflitos, aprendizagens conseguidas e relações entre criança-criança ou criança-adulto (anexo 2, 17, 21). A lista de verificação permitiu analisar a organização do ambiente físico da sala dos 5 anos para que fosse possível refletir sobre a adequação e funcionalidade do espaço e as potencialidades dos diversos materiais disponíveis nas diversas áreas (anexo 3).

As grelhas de observação e avaliação foram outro tipo de instrumento utilizado com o objetivo de “registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente selecionados” (Veríssimo, 2002, p.67). Para a avaliação das situações de aprendizagens, tanto em EPE como no 1º CEB também foram utilizadas grelhas de avaliação (anexo 4).

As descrições diárias também foram utilizadas pois este tipo de registo pode,

documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento e fornecerem importantes contributos para melhor compreender o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento (Parente, 2002, p. 180).

Um outro instrumento de recolha de dados utilizado no estágio foi o portefólio reflexivo que se tornou fundamental pois é

uma estratégia de consciencialização para a mudança conceptual, existindo um exercício continuado e crítico de construção de conhecimentos acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo, sobre si próprio enquanto pessoas em desenvolvimento (Sá-Chaves, 2000, p.20).

Este portefólio era constituído por reflexões realizadas ao longo do semestre que ajudavam a estagiária a refletir sobre a sua intervenção educativa e sobre aspetos que poderiam ser melhorados, bem como na realização de uma autoavaliação da prática profissional (anexos 5 e 6). Tudo isto proporciona um gradual e significativo aperfeiçoamento da prática educativa de um educador/professor, contribuindo para a sua eficiência profissional.

O último instrumento utilizado foi a realização de um portefólio de uma criança que permitiu compreender a sua evolução e desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo vertidas nas Orientações Curriculares para a EPE e nos diferentes domínios (anexo 7).

Este instrumento permite à criança «reviver» e documentar experiências, serve de suporte para a discussão das aprendizagens e constitui um processo partilhado entre crianças, educadores, pais e outros intervenientes educativos (Santos & Silva, 2007, p.76)

Para além disso, este documento permitiu que a criança tivesse a oportunidade de desenvolver a sua capacidade de organização, autoanálise e autocrítica percebendo assim os seus progressos.

Proporcionar à criança experiências diversificadas que possibilitam alargar o seu campo de interesses, dar-lhe oportunidades para escolher e assumir a responsabilidade das suas escolhas, valorizar as suas ideias, ajudá-la a compreender e a identificar os seus progressos permite-lhe aumentar a confiança e o conhecimento sobre si, arriscar escolhas e tomar decisões mais acertadas (Santos & Silva, 2007, p.84).

Através da observação, foi possível conhecer o contexto educativo das crianças e, através dos diversos registos efetuados, da análise dos dados quantitativos e qualitativos, foram utilizados procedimentos essenciais para consolidar e melhorar a intencionalidade educativa no que diz respeito ao processo de observar, planear, agir e avaliar. Assim, foi importante registar tudo o que de mais importante aconteceu para ser documentado pois todos estes instrumentos poderão futuramente servir para o educador/professor registar as evoluções do grupo de crianças de uma sala, bem como o próprio educando ter conhecimento da sua evolução.

III – INTERVENÇÃO

1. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo dos anos, tem evoluído a forma de se encarar a educação, variando essa evolução de sociedade para sociedade influenciadas por fatores socioeconómicos, culturais, étnicos e religiosos. Educar, nos dias de hoje, é uma tarefa cada vez mais complexa e, cada vez mais, a sociedade é exigente consigo e com os outros no que respeita à qualidade de vida.

Para o desenvolvimento de um cidadão, considera-se a educação como algo de extrema importância, como um “passaporte para a vida” (Delors, 2000, p. 106) que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer/construir no futuro, possam tomar decisões, participar na vida ativa, ter oportunidade de desenvolver todas as suas faculdades e melhorar a qualidade da sua existência. Assim, no sentido amplo a educação significa “tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano.”³

A partir do dia 14 de outubro de 1986, foi criada, em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo através da Lei nº46/86. Segundo o nº 2 do Art. 1º do Capítulo I da referida Lei,

o Sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica pois, cada vez mais, esta é articulada com ensino do 1º Ciclo do EB. De acordo com o estágio realizado na valência da educação pré-escolar, esta é reconhecida como sendo “a primeira etapa da educação básica, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (ME, Decreto Lei 147/97 de 11 de junho).

Nesta primeira etapa as crianças despertam o seu olhar para outras realidades, interajam com tudo e com todos, colocam e aprendem a gerir conflitos, realizam

³ <http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44> - (última consulta em 18/01/15 às 17h14)

descobertas sobre si mesmas e sobre os outros, agem, exploram os sentidos e fazem as suas escolhas.

O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a articulação das diferentes áreas do saber, a diversidade e a cooperação, são o principal foco a desenvolver na educação pré-escolar. Assim, a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida “favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Ministério da Educação, 1997, p. 15).

Asseguradas as diferentes áreas do saber as crianças são capazes de prosseguir o seu processo de educação, ingressando no 1º ciclo do ensino básico. No ensino básico é exigido que se assegure ao aluno

uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (ME, Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86).

O professor titular de turma, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é o principal responsável pela “adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo” (MEC., Decreto-Lei nº 51/2012 de 5 de Setembro, Artigo 41º). Assim, cabe ao professor do 1º CEB desenvolver “aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” (ME, Decreto-Lei nº241/2001, 30 de agosto, Cap II) potenciando situações de aprendizagem abrangentes, transversais, desafiadoras e estimuladoras promovendo uma constante e equilibrada articulação do saber e do saber fazer, cimentando o desenvolvimento das crianças para que sejam detentoras de cultura escolar, científica e social.

Uma das necessidades sentidas pela estagiária no início dos dois estágios foi conhecer a dinâmica de cada uma das instituições, bem como os grupos e as respetivas equipas pedagógicas com que teve que se relacionar durante os meses de estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi, então, necessário recorrer à análise dos documentos estruturantes das instituições, nomeadamente, o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Atividades (PAA) para proceder à perceção e conhecimento da organização das mesmas.

A Instituição onde a estagiária frequentou o estágio em Educação Pré-Escolar (designada pela letra A) caracteriza-se como uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), situado na freguesia de Massarelos, no concelho do Porto. Esta IPSS é constituída apenas pela valência de educação pré-escolar. No que concerne à instituição cooperante no estágio em 1º CEB (caracterizada pela letra B), é uma instituição de cariz privado, situada na freguesia de Milheirós, no concelho da Maia. Esta instituição é constituída por três níveis de educação/ensino: educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário. Nela integram-se três edifícios que servem estas valências, cabendo, ao edifício II, o funcionamento do ensino básico.

Segundo Carvalho & Diogo (1994, p.47), “o PE faz a «definição da escola», isto é, afirma as opções da escola-comunidade educativa quanto ao ideal da educação a seguir, as metas e finalidades a perseguir, as políticas a desenvolver.” Os PE das instituições pretendem ser um instrumento de trabalho onde se verificam os princípios gerais e as linhas orientadoras da ação educativa. Assim, no que concerne à instituição A, e segundo o disposto no seu PE, tem como missão “promover respostas sociais qualificadas no âmbito da ação social, através de ações de acolhimento, reparação e prevenção com vista à promoção de inserção e desenvolvimento pessoal, espiritual, social e exercício de cidadania” (Projeto Educativo, 2006). Este estabelecimento destina-se à educação pré-escolar e é da responsabilidade conjunta do Ministério da Educação e Ciência e do Ministério de Solidariedade e Segurança Social. Segundo o disposto no PE da instituição B, a missão destaca “a qualidade no sucesso que permite, pela exploração de todas as potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor” (Projeto Educativo, 2012/15:1). A prática pedagógica “está assente na construção do conhecimento e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pretendendo a articulação de vários modelos educacionais que pressupõem uma resposta educativa que conduz o aluno à aquisição das capacidades, conhecimentos e atitudes enunciadas nas Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem para as várias valências/ciclos de ensino” (Projeto Educativo 2012/15, p. 33). Esta instituição tem como ambição a construção articulada de saberes promotores de aprendizagens sólidas e duradouras, orientadas para o sucesso escolar e para as perspetivas de futuro dos alunos que a frequentam, caracterizando-se como uma instituição comprometida com os valores da responsabilidade, da liberdade, da autonomia e da solidariedade.

Segundo o Projeto Educativo (2006), o principal objetivo da instituição A é formar todos os educandos segundo os ideais cristãos: amor, obediência, tolerância,

respeito, paciência, benevolência, gratidão, humildade, entre outros, através da formação intelectual e espiritual, fatores importantes para uma boa integração na sociedade. Esta formação baseia-se essencialmente nos princípios do Evangelho Cristão, educando à luz da pedagogia de Paula Frassinetti. Cooperar também com as famílias na educação dos filhos, alertando para a situação do mundo atual e respetivos problemas. “Para nós educar significa deixar-nos possuir pela pedagogia do Evangelho que leva o Homem a descobrir que é amado por Deus, a acreditar nesse amor e a crescer como pessoa até à plenitude da maturidade de Cristo” (Const.26. in Projeto Educativo, 2006, p. 33). Os valores que esta instituição pretende transmitir são valores humanistas que vão na linha da construção da pessoa humana, com a qual a sociedade pode contar para a construção de um mundo mais justo e mais solidário com as grandes causas da humanidade. Assim, prioriza-se a justiça, a verdade, a honestidade, a partilha e o respeito pelo ambiente.

“A escola é um *locus* fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental, não como uma antecâmara para a vida em sociedade mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram” (Oliveira Martins *cit.* Vasconcelos, 2006, p.111), tendo, por isso, esta instituição, como objetivo pedagógico:

desenvolver a criança pessoal e socialmente com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso de aprendizagem; estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (Projeto Educativo, 2006, p. 35).

Na instituição B o Ensino Básico alicerça-se nas Metas de Aprendizagem/ Curriculares e no Currículo Nacional e garante a frequência em Atividades de Enriquecimento Curricular. Neste nível de ensino, os alunos são os sujeitos e os principais atores das suas aprendizagens em consequência das suas vivências e experiências pedagógicas. Dotados de direitos, desejos, interesses e necessidades próprias, esta instituição proporciona a todos um ambiente de liberdade de expressão, autodisciplina e confiança, num espaço de troca, respeito mútuo, cooperação e partilha. Assim, esta instituição “distingue-se por uma filosofia de transparência, de diálogo, de participação na construção da democracia e na formação de uma comunidade escolar crítica,

participativa, capaz de responder aos desafios que a contemporaneidade nos coloca” (Projeto Educativo 2012/15, p. 27).

“O perfil de seleção na escolha cuidada de cada profissional que colabora e integra a equipa, tem tornado possível um desenvolvimento coerente e eficaz de um saber ser, saber estar e saber fazer na Educação” (Projeto Educativo, 2012/15, p.11). Deste modo, a instituição B disponibiliza dispositivos de excelência na seleção e no recrutamento do pessoal. Em relação ao 1º CEB, esta instituição possui dezoito professores do 1ºCEB (treze professores titulares de turma e seis professores de áreas coadjuvadas e dois de sala de estudo), todos com um grau de licenciatura ou mestrado. Relativamente ao pessoal não docente, estes trabalham em parceria com os docentes auxiliando nas tarefas de preparação, organização e execução de atividades.

A equipa administrativa é constituída por uma chefe de serviço e sete administrativas, uma gestora financeira e um advogado que presta apoio jurídico. Esta instituição tem também ao seu serviço alguns colaboradores no apoio aos serviços e técnicos especializados em áreas como a Psicologia, a Saúde, a Nutrição e Educação Especial. Esta instituição destaca-se ainda pela elevada qualidade do seu mobiliário, equipamento pedagógico e lúdico, salas amplas, bem arejadas e iluminadas, dispondo todas elas de um *Smart Board* com ligação à internet, prestando a toda a comunidade escolar condições estimulantes de aprendizagem e de bem-estar.

Segundo o Projeto Educativo (2006), as pedagogias utilizadas, na instituição A, centram-se na Pedagogia de Projeto e Pedagogia de Situação em que as crianças são elementos ativos na construção das suas próprias aprendizagens. Segundo o capítulo II do artigo 3º do Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto (Ministério da Educação), o educador de infância “organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas.” É importante criar ambientes ricos estimulantes e flexíveis que permitam e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças. Por isso, as salas desta instituição estão organizadas por áreas básicas de atividades: área da expressão plástica, biblioteca, casinha, jogos, construções, área do acolhimento. Outras áreas podem existir de acordo com as necessidades/interesses e desenvolvimento do grupo.

O plano anual de atividades é o documento onde se encontram organizadas todas as atividades que serão realizadas ao longo do ano letivo e que operacionalizam o Projeto Educativo. Segundo Jorge Adelino Costa (1992, p.27), o PAA é um

“instrumento de planificação de actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.”

Ambas as instituições procuram proporcionar actividades recreativas e culturais que fomentem o desenvolvimento integral da criança, disponibilizando, às mesmas e aos profissionais, um desenvolvimento numa perspectiva holística de bem-estar físico, psicológico e social. “Considera-se assim, que o conhecimento dos alunos, através desta oferta educativa, é potenciado na medida em que são propostas actividades significativas que promovem a operacionalização de conteúdos programáticos e, simultaneamente, o desenvolvimento do saber-fazer e do saber em uso de que cada aluno deve dispor” (Projeto Educativo 2012/2015, p. 24). Na instituição A eram oferecidas, às crianças, a oportunidade de frequentar nas actividades extra curriculares: música, natação, capoeira e ballet. Já na instituição B dispunham aos alunos a oportunidade de frequentar no ténis, ballet, música, dance jazz, capoeira, karaté, piano, escola de futebol, flauta transversal, violino, guitarra e patinagem.

1.1 Caracterização do grupo/turma

O grupo de crianças da sala dos cinco anos da instituição A onde a estagiária frequentou o estágio profissional é constituído por vinte e sete crianças, sendo treze crianças do sexo feminino e catorze do sexo masculino. As suas idades variam entre os cinco e seis anos de idade. Na instituição B a turma tem na sua totalidade vinte e seis alunos, quinze correspondem ao sexo masculino e onze correspondem ao sexo feminino. Este grupo de alunos frequenta o 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, encontrando-se na faixa etária dos oito anos de idade

De acordo com Plano de Trabalho de Turma, das 27 crianças correspondentes ao grupo da instituição A, 24 já faziam parte do grupo estando perfeitamente integradas. Três das crianças são provenientes do grupo de 5 anos do ano anterior. Através de conversas informais com a professora titular, pode-se constatar que, em relação à turma do 1º CEB, do ano letivo 2013/14 para o ano letivo 2014/15, entrou mais um aluno para a turma proveniente de outra instituição.

Pela pesquisa efetuada às fichas de inscrição deste grupo de crianças da instituição A, pode-se constatar que maior parte dos pais destas crianças são casadas. Dos vinte e seis pais existentes, visto que duas das crianças são gémeas, dezoito pais

são casados e dezoito mães são casadas. Dos restantes, quatro pais são solteiros, dois são divorciados, um está em união de facto e um não respondeu à questão. Quanto às mães destas crianças, três estão solteiras, três estão divorciadas, uma não respondeu e uma vive em união de facto – (anexo 8 – Gráfico 1). Em relação à turma do 1ºCEB, depois de realizado um inquérito aos pais, constatou-se que a maior parte dos mesmos são casados, um não respondeu e um dos pais são divorciados (anexo 8 – Gráfico 2) Na instituição A, a média de idades dos pais destas crianças é de, aproximadamente, 37 anos de idade (anexo 8 – Gráfico 3). Na instituição B, a média de idade dos pais dos alunos é de, aproximadamente, 39 anos de idade (anexo 8 – Gráfico 4). Ainda relativamente ao agregado familiar, é importante refletir na importância que este tem na medida em que influenciam o desenvolvimento das crianças pois “as relações existentes em casa têm um maior impacto nas relações estabelecidas fora de casa” (Papalia *et al*, 2001, p. 385). Embora maior parte das crianças de ambas as instituições tenham irmãos, não se verificou divergência entre as crianças com ou sem irmãos, demonstrando, ambas, um desenvolvimento semelhante.

Existem diferenças bastante significativas entre o nível de escolaridade dos encarregados de educação de ambas as instituições. Verifica-se que os pais das crianças da instituição A concluíram o ensino secundário, isto é, onze pais e mães frequentaram até ao 12º ano. Regista-se, também, pelos valores mais elevados, que quatro pais são licenciados e oito mães são licenciadas (anexo 8 – Gráfico 5). Já na Instituição B, o nível de escolaridade dos pais considera-se elevado, com predominante número de encarregados de educação com ensino secundário completo, licenciaturas, mestrados, doutoramentos e outros graus académicos (anexo 8 – Gráfico 6).

O grupo da instituição A caracteriza-se por ser um grupo heterogéneo. No domínio cognitivo estas crianças já são capazes de escrever o seu nome, mas nem todos reconhecem as letras similares. Existem, no entanto, três crianças que para escrever o seu nome de forma perceptível, necessitam da orientação do adulto para perceber como se escrevem algumas letras. Todos reconhecem o seu nome em letra de imprensa e uma pequena parte reconhece o nome dos colegas, procedendo a uma leitura global (anexo 1 – 1.2 Registo de Incidente Crítico). No que diz respeito ao raciocínio lógico-matemático, as crianças fazem comparações, identificam formas geométricas. Através do quadro de presenças e do quadro do tempo, por exemplo, têm já uma noção de quantidade (anexo 9).

Quanto ao domínio da linguagem, este grupo de crianças não revela dificuldades quanto à compreensão. Reconhece palavras e frases, compreende e relata acontecimentos passados e presentes. É capaz de relatar e explicar o conteúdo de uma história, reproduzir uma canção, compreender regras simples de um jogo. Verifica-se também neste grupo que já adquiriu um conhecimento de conceitos e relações de significado através do uso de expressões que traduzem comparações, semelhanças, relação causa/efeito. De um modo geral, é um grupo bastante comunicativo. As crianças gostam de ouvir e contar histórias, de aprender palavras novas, apreciar as palavras com sonoridades semelhantes e que rimem, bem como lengalengas e trava-línguas.

Quanto ao domínio sócio afetivo este grupo caracteriza-se por ter crianças dóceis e afáveis que procuram o elogio do adulto. Gostam que as ouçam, as incentivem, as valorizem e que lhes façam carícias solicitando, muitas vezes, o colo no momento do acolhimento. Em relação às regras da sala, todos tentam cumpri-las e chamam atenção de quem não as cumpre junto do adulto. É um grupo com boa disposição, muito falador e observador capaz de assumir algumas responsabilidades e tarefas.

Quanto ao domínio da psicomotricidade, este grupo encontra-se na fase ideoplástica, onde a criança já é capaz de desenhar o que sabe e o que gosta. A maioria já representa a figura humana desenhando-a com a cabeça, tronco e membros havendo ainda algumas crianças que desenharam o girino. Há crianças que desenharam com algum pormenor e têm um especial cuidado quando pintam, tentado fazer uma harmonia de cores. Na área da expressão plástica têm contacto com diversos materiais: tesoura, pinceis, lápis, canetas. Experimentam técnicas como: pintura, recorte, colagem digitinta, entre outras.

Quanto à motricidade global, verifica-se que a lateralidade já está definida. Compreendem várias noções de estruturação espacial e executam ordens quando o adulto pede. A autonomia, uma das competências que se promove nestas idades, está bem presente neste grupo. Já são capazes de comer sozinhos, vão à casa de banho sozinhos, escolhem as áreas onde querem trabalhar e os materiais que pretendem utilizar.

A turma do 1ºCEB demonstra, na sua maioria, interesse e motivação por aprender. É um grupo ativo, recetivo a novas experiências e bastante participativo no que diz respeito a novos desafios e propostas de trabalho. Destacam-se por serem um grupo que revela pouca autonomia quer na realização de tarefas quer nas atividades

habituais da rotina da sala, procurando o auxílio do adulto para lembrar ou confirmar as ações que requerem autonomia na sua concretização. Desta forma, foram criadas duas plataformas de modo a que os encarregados de educação estejam em constante contacto com o professor, com a evolução das aprendizagens do seu educando e com tudo o que se passa com os mesmos dentro do estabelecimento de ensino: *e-schooling* e a *class dojo*. Os educandos também podem aceder a estas plataformas e podem verificar as suas evoluções e/ou regressões diariamente, incentivando-os a tomar consciência dos eventuais pontos a melhorar (exemplo: autonomia, comportamento, entre outros).

Estes alunos mostram-se, na generalidade, interessados em colaborar com a professora na sala de aula. Quando um aluno termina mais cedo a sua tarefa, procura auxiliar o colega do lado. Verifica-se também um bom desenvolvimento socio afetivo tanto no relacionamento aluno-professora como no relacionamento aluno-aluno.

Abordando as diferentes áreas curriculares e, no que diz respeito a estudo do meio, caracteriza-se por ser uma área apreciada pelos alunos sobretudo quando as aulas são dinâmicas e experienciais. Este interesse também é revelado na medida em que os alunos procuram trazer pesquisas, livros e recursos de casa, para partilhar com os colegas da turma. É de salientar o empenho e o gosto, dos mesmos, a apresentar as suas pesquisas à turma.

Também a matemática é uma área onde se verifica especial interesse. Existe, na turma, alunos com um raciocínio logico-matemático bastante desenvolvido e outro grupo de alunos que apresenta maiores dificuldades sobretudo em certos conteúdos e, por vezes, esses mesmos alunos sentem dificuldades quando os exercícios implicam alguma interpretação para a sua realização o que dificulta a realização dos mesmos. Para colmatar esta situação e para não se verificar atrasos na realização dos exercícios, são promovidas estratégias de raciocínio e de comunicação oral, com o intuito de estes alunos aprenderem a expressar os seus cálculos e indicarem quais as estratégias de resolução a realizar. Este trabalho é realizado sobretudo individualmente.

São alunos que gostam de aprender através de desafios e jogos matemáticos. Este trabalho é realizado no início ou no final da aula para consolidar conteúdos ou é proposto quando algum aluno termina os exercícios estipulados para uma determinada aula mais cedo em relação à restante turma.

Em relação ao português, a turma revela, no domínio cognitivo, capacidade de memorização e um estabelecimento rápido de raciocínios complexos. Verifica-se um

aprimoramento na distinção entre a fantasia e a realidade embora, na elaboração dos textos livres, ainda se verifique fantasia. São utilizadores de um vasto vocabulário rico, variado e apropriado. A maioria dos alunos lê de forma clara e fluente. Para isso tem contribuído a realização de um trabalho sistemático de forma a melhorar a comunicação oral e a comunicação escrita dos mesmos através da produção de dois textos por semana. Os erros ortográficos são ainda um fator que carece de especial atenção, no entanto, a produção destes textos e o incentivo à procura de palavras no dicionário são estratégias para combater esta dificuldade.

2. Intervenção Educativa

2.1 Observar/Preparar

A observação foi uma das técnicas mais implementadas ao longo da prática profissional. Foi imprescindível observar, uma vez que, “observar deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1990, p. 80). Através da observação pode-se obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças e “obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (Parente, 2002, p. 169), tentando proporcionar sempre aprendizagens significativas às crianças.

A observação pode ser participante ou não participante e, ao longo do estágio, a observação que prevaleceu mais foi a observação participante, pois consiste num método de recolha de dados mais utilizado na investigação, uma vez que o investigador pode interferir naquilo que observa, neste caso, nas situações que estão diretamente ligadas às crianças. Assim, a observação participante consiste em recolher dados através da observação sobre os fenómenos em estudo sendo possível a intervenção do observador nos processos que observa e avalia, já na observação não participante o observador tem uma atitude de espetador.

Antes de começar a intervir, foi necessário conhecer a realidade das instituições, conhecer o ambiente familiar e o contexto sociocultural em que cada criança está inserida. Para isso, foi necessário recorrer a informações cedidas pelas instituições e realizados inquéritos aos pais para efetuar uma análise e construção de gráficos que permitiram fazer um estudo da situação socioeconómica e cultural de

ambos os grupos (anexo 8). Foi realizada também uma observação à intervenção tanto da educadora como da professora, nomeadamente as estratégias que utilizavam, tentando proporcionar, a ambos os grupos, uma continuidade nas práticas a que estavam habituados.

Seguidamente a este estudo foi importante fazer uma observação quanto à organização do ambiente educativo que implica que as crianças compreendam e conheçam a organização do espaço e dos materiais pois “permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 38) (anexo 3):

As crianças necessitam de espaços onde possam, livremente, realizar todas as suas aprendizagens. Por essa razão, um educador, quando organiza uma sala, tem de ter em conta todas as necessidades do seu grupo e permitir que estas possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem (Anexo 5.1 – A importância do Portefólio Reflexivo).

Foi realizada também uma observação focada nos comportamentos das crianças, uma observação individualizada ou em grupo através das interações e atividades desenvolvidas nas diversas áreas da sala de forma a conhecer os interesses e necessidades das mesmas, adaptando, depois, ao processo educativo promovendo uma aprendizagem significativa e desafiadora.

Observamos as diversas brincadeiras das crianças e o prazer com que estas entram no espírito de descoberta. Observar a brincadeira da criança pode tornar-se numa mais-valia para os adultos na medida em que esta pode contar muito a respeito de cada criança e das suas vivências (Anexo 5 – 1.2 O Brincar). O adulto pode entender o seu comportamento mediante determinadas situações e atentar à sua visão sobre os acontecimentos que esta experiência lhe proporciona, pois o “brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades” (Moyles, 2002:12). Foi imprescindível a utilização de um bloco de notas para efetuar um registo imediato das evidências, comportamentos e aspetos relevantes das crianças através de diferentes instrumentos de observação como referido nas Metodologias de Investigação.

Ao longo da prática pedagógica verificaram-se diversas situações de aprendizagem em diversos contextos. Um exemplo disso foi um registo de observação realizado pela estagiária no dia 17 de março de 2014 na qual M. foi capaz de identificar, autonomamente, o nome da irmã no iogurte, tarefa diária normalmente executada pelo adulto na sala (Anexo 1 – 1.2). Outro exemplo de observação foi quando R. estava a brincar na área da biblioteca, dirigiu-se à estagiária e mostrou que

o papel celofane azul (fantoche utilizado na exploração de uma história) junto com um fantoche de velcro cor-de-rosa, pôde afirmar: “Rosa e azul dá lilás” (Anexo 1 – 1.3). Por último, foi também através da observação que a estagiária se apercebeu o quanto era importante, para as crianças, a temática das cores e a formação do arco-íris. Estes registos serviram para a estagiária registar evoluções e aprendizagens nas crianças, verificar se aquilo que tenta observar está realmente a ser aprendido, bem como refletir sobre os interesses das mesmas e planejar atividades relacionadas com os interesses do grupo.

Em relação ao 1º CEB foi realizada uma observação sistemática aos comentários e intervenções dos alunos tentando ajustar as atividades aos interesses dos mesmos, de modo a que estivessem permanentemente motivados para a sua aprendizagem. Também nesta valência houve uma preocupação em organizar a sala de aula conforme as atividades, assim como os materiais didáticos. A organização do espaço de uma forma diferente e, por vezes, até mesmo antes dos alunos entrarem na sala de aula, foi uma estratégia onde foi possível observar uma maior motivação dos alunos para as atividades que se seguiam.

O facto de no estágio em 1ºCEB se estagiar quinzenalmente, na semana em que o par pedagógico tinha um papel mais ativo, a estagiária tomava uma atitude mais observadora do que atuante. Esta atitude deu a oportunidade de a estagiária observar a turma e cada aluno individualmente. Através desta observação a estagiária percebeu que deveriam ser tomadas estratégias face ao tempo de transição entre os exercícios e a sua correção pois os alunos mais rápidos a realizar os exercícios, por estarem desocupados, acabavam por perturbar os colegas. A estagiária percebeu também o quão importante era para a turma saber trabalhar em grupo bem como sentiu necessidade

de criar aulas interativas, dinâmicas onde se verifique a partilha do saber bem como um clima de empatia entre a turma, pois é através motivação que o «aluno encontra motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades» (Balanco e Coelho, 2005:17) (anexo 6 – 6.1 Reflexão da 11ª semana de estágio).

A observação tornou-se crucial enquanto componente da prática pedagógica porque só através da informação recolhida é que se pôde construir planificações significativas e adequadas. Estas planificações permitiram responder às necessidades e interesses das mesmas pois a “observação e o registo são recursos fundamentais ao longo de todo o processo educativo. Podem ser úteis para estabelecer linhas base, para registar evoluções, para que a criança adquira um maior autoconhecimento e para reforçar a criança nas suas aprendizagens” (Canavarro, 2001, p.41),

promovendo, assim, aprendizagens verdadeiramente significativas, ricas e diversificadas que contribuíssem para o seu desenvolvimento e/ou para o desenvolvimento do grupo/turma.

2.2 Planear/Planificar

De acordo com Arends, planificar é um processo que “conduz a situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, atividades e interações (1995, p.53). Nesse encadeamento de ideias, atividades e interações pressupõe-se que o educador/professor tenha cumprido o trabalho prévio, ou seja, a observação relativamente às características e interesses das crianças para que este possa planear atividades sempre com o intuito de promover aprendizagens significativas. Com base nessas observações, o educador/ professor “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (ME, Decreto- Lei 241/2001). Deste modo, verifica-se que cada etapa deve sempre desenvolver-se de um modo cíclico e sistemático.

É na etapa do planear que o educador/professor deve refletir sobre os conteúdos mais significativos para as crianças, as suas intenções educativas e a forma como as adequar, prevendo situações e experiências de aprendizagem. Através desta reflexão, o educador é capaz de perceber as necessidades do seu grupo, os seus interesses e motivações e agir de acordo com as vontades de cada um. Ao longo da prática profissional, a planificação no estágio de EPE foi realizada quinzenalmente tanto pela estagiária e educadora, como pela estagiária, educadora e crianças. Já no estágio do 1º CEB a planificação era realizada todas as semanas.

Foi sempre registado o que as crianças queriam fazer, manifestando assim os seus interesses e dando-lhe a possibilidade de ter uma voz ativa ao longo do projeto. Segundo Hohmann & Weikart (2009, p.294) afirmava que para que o adulto prepare planificações baseadas nos interesses das crianças, deve:

Planear com as crianças num contexto de proximidade e à vontade; fornecer materiais e experiências para manter o interesse das crianças durante esse tempo; colocar uma questão inicial do tipo aberto; conversar individualmente com as crianças sobre os seus planos, ouvindo atentamente as respostas das crianças; oferecer alternativas quando a criança não responde; lembrar as crianças dos trabalhos feitos anteriormente; registar os planos das crianças.

A planificação realizada juntamente com as crianças é um processo importantíssimo na medida em que promove o desenvolvimento da capacidade de articulação de ideias bem como lhes dá oportunidade de tomar decisões resultando, assim, um maior envolvimento e entusiasmo no desenvolvimento das suas aprendizagens.

A planificação executada na valência de EPE era realizada em rede onde eram mencionadas as áreas de conteúdo trabalhadas em cada atividade planeada. Para além disso, era efetuada uma tabela onde continha colunas para as atividades, estratégias, intenções pedagógicas, recursos materiais e recursos humanos. Na rede, as atividades propostas pela educadora encontravam-se assinaladas num retângulo, as atividades propostas pela estagiária encontravam-se assinaladas num círculo com um asterisco e as atividades propostas pelas crianças eram assinaladas com um círculo (anexo 10). Esta planificação efetuada em rede permitia uma leitura clara e precisa uma vez que, através das cores associadas, percebia-se áreas de conteúdos eram trabalhadas em cada atividade. Ao nível da comunidade envolvente foram planificadas, pelas estagiárias, quatro manhãs recreativas: dia de Sta. Paula Frassinetti, dia da primavera (anexo 24), preparação para a quaresma e o dia mundial da criança. Estes momentos foram criados para partilhar e vivenciar momentos importantes entre a comunidade educativa da instituição. A planificação realizada no 1º CEB, inicialmente, foi realizada em grelha, onde se descrevia a atividade a desenvolver e onde se apresentavam os recursos, objetivos de aprendizagem, descrição das atividades, duração e estratégias de avaliação da atividade (anexo 11). Posteriormente, devido a uma maior dimensão das temáticas a abordar e para diversificar o modelo de planificação, optou-se por apresentar a planificação sob o auxílio de “caixas”. A caixa central continha uma frase ou uma palavra relacionada com a aula que se iria abordar e, em torno dessa frase, colocaram-se caixas com os conteúdos a abordar, as estratégias avaliativas, os descritores de desempenho, as oportunidades de intervenção, os recursos a utilizar, a descrição da aula, bem como os conteúdos que foram transitados nas sessões anteriores (anexo 12). Para a elaboração das planificações foi necessário recorrer a documentos orientadores como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as Metas de Aprendizagem e o Programa e Metas Curriculares do 1º CEB.

Neste processo de planeamento procurou-se conciliar o estado real de desenvolvimento da criança com o seu potencial de aprendizagem e adequar as

atividades que propõe de forma estimulante e motivadora, tendo em conta os conhecimentos e competências das mesmas. No que diz respeito à planificação do projeto, não se construiu nenhuma teia. Os diálogos que foram realizados com as crianças eram registados pela educadora e pela estagiária. Tanto a estagiária como a educadora todas as semanas relembavam estes diálogos e, sempre que necessário ou pedido pelo grupo, eram realizados registos após se realizarem as atividades (Anexo 13 – imagem 11 e 22).

Durante o estágio, a estruturação do espaço foi um dos aspetos também planeados tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, como aconteceu no caso da dinamização da área das experiências que foi ao encontro do desenvolvimento do projeto de sala. Foi através de uma visita de uma cientista (estagiária mascarada) para a apresentação de experiências, que este interesse foi surgindo (Anexo 13 – Imagem 20, 21, 25 e 26). Através do diálogo, numa dinâmica participativa, as crianças revelaram como queriam construir a nova área, onde a queriam colocar, que materiais colocariam na área bem como elegeram o número de crianças que poderiam trabalhar nesse local. Também no 1º CEB, para ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, ambas as estagiárias criaram uma nova área na sala de aula: Casa dos Mochos. A criação desta área deveu-se à observação sistemática de “momentos mortos” em sala de aula, pois existiam alunos que eram mais rápidos a realizar os exercícios do que outros. O tempo de espera para a sua correção deixou, por vezes, momentos em que os alunos se distraíam e distraíam os colegas perturbando, assim, o clima de aprendizagem em sala de aula (anexo 14). Paralelamente ao processo de planeamento estão presentes constantes reflexões do adulto sobre formas de adequar as suas intenções pedagógicas ao grupo. Assim, um profissional ao compreender que cada grupo é único e que existem elementos individuais que demonstram necessidades distintas, um educador/professor deverá ser capaz de desenvolver um ambiente estimulante, motivador e promotor de aprendizagens significativas.

Em ambas as valências, atendendo à motivação e interesse das crianças ou mesmo devido a situações imprevistas ou dificuldades sentidas pelos alunos, surgiu a necessidade de se ajustar a planificação. Cardoso defende que um professor de excelência “é aquele que perante os problemas que, naturalmente, surgem no dia-a-dia, procura antecipá-los e resolvê-los”, não arranjanho desculpas, estabelecendo planos, objectivos” (Cardoso, 2013, p.64).

Na disciplina de matemática a estagiária não seguiu, na integra, a planificação que tinha preparado para segunda feira pois sentiu necessidade de a ajustar às

dificuldades sentidas pelas crianças, por se tratar de um novo conteúdo apresentado pelo professor, na semana anterior, e, por essa razão, foi necessário consolidar os conteúdos e não dar um passo à frente sem que o anterior estivesse totalmente consolidado (anexo 6 – 6.2 Reflexão da 7ª semana de estágio).

As atividades planejadas foram realizadas com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas, ricas e estimulantes a todas as crianças.

2.3 Agir/Intervir

Agir/intervir será um ponto onde se fará a análise e descrição da ação e intervenção educativa efetuada pela estagiária ao longo do estágio em EPE e 1ºCEB. Toda a intervenção educativa teve por base as planificações que foram realizadas ao longo do estágio.

No estágio em EPE a estagiária, baseada na Metodologia de Projeto, moldou toda a sua intervenção educativa nesta mesma pedagogia que, segundo Katz & Chard (1997, p. 5), é uma metodologia “que dá ênfase ao papel do educador para incentivar as crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente. Assim como valoriza a participação ativa das crianças nos seus próprios estudos.”

O projeto lúdico desenvolvido ao longo do estágio foi o “Arco-Íris”. Através deste projeto, as crianças desenvolveram saberes e competências pelas diversas atividades e situações de aprendizagem proporcionadas para que estas trabalhassem todas as áreas de conteúdo. A primeira fase do projeto – Definição do Problema – teve início no mês de janeiro onde as crianças começaram a demonstrar interesse por este fenómeno através das suas produções plásticas, diálogos e interesse em ver este fenómeno na janela e no recreio da instituição. “Como é que aparece o arco-íris?” e “Quantas cores tem o arco-íris?”. Estas foram duas questões colocadas ao grupo pela auxiliar e educadora da sala. A educadora, juntamente com as crianças, procuraram partilhar informações, ideias e experiências que já tivessem acerca do Arco-Íris.

Depois da Definição do Problema, anteriormente referido, segue-se a segunda fase do projeto – Planificação e Lançamento do Trabalho – onde foram criadas situações de modo a incentivar as crianças a colocarem questões, a partilhar o que já conheciam sobre o tema bem como manifestarem as suas dificuldades através do diálogo e registos. Proporcionar momentos em que as crianças possam questionar e procurar respostas face à questão/problema, dá-lhes oportunidade de desenvolverem o seu pensamento crítico. Uma vez que as crianças partilharam as suas ideias e os

seus interesses, tendo dado a conhecer os seus pareceres sobre o que gostavam ou não de fazer, pode-se dizer que se tornaram sujeitos ativos das suas aprendizagens.

Começaram a procurar informação com os pais sobre o fenómeno do arco-íris e deu-se início à leitura da história “O Som das Cores” de Paula Teixeira (Anexo 13 – Imagem 3 e 19). Trata-se de um projeto onde a motivação e curiosidade das crianças foi uma constante e, de modo a estimular o desejo de explorar este fenómeno, à medida que se lia a história, procurou-se explorar a cor uma a uma.

As crianças tiveram oportunidade de realizar uma série de atividades propostas por elas e pela equipa pedagógica, tais como: para a cor vermelha ouviram com um estetoscópio o seu coração e o coração de um amigo; todas as crianças disseram o que significava para elas a cor vermelha, a educadora registou as suas respostas na qual cada criança decorou um coração com diferentes técnicas e foi colocado a sua resposta. Para a cor laranja as crianças analisaram dois alimentos: a cenoura e a tangerina e fizeram um bolo de cenoura sugerido pelas crianças que decorreu com bastante entusiasmo e participação de todos. Uma das crianças trouxe um peixe para a sala cor de laranja. Para a cor amarela, a estagiária trouxe alguns alimentos amarelos para que o grupo pudesse experimentar os diversos sabores mas, em primeiro lugar, perguntou que coisas conheciam com a cor amarela. Os alimentos provados foram: limão, milho, banana, açafrão, pimento e gema de ovo cozida. Construíram o sol e um arco-íris para pendurar na sala, a pedido do grupo; Com a descrição da pintura de Diego Riviera “A Menina dos Balões”, também as crianças construíram, através da técnica do balão, o seu próprio balão e decoraram-no ao seu gosto. Para iniciar a exploração da cor verde, perguntou-se às crianças o que é que estas conhecem com a cor verde. Foi efetuada uma plantação na horta pedagógica do jardim-de-infância. Foram plantadas: couve penca, couve coração e couve-galega. Seguidamente à cor verde explorou-se a cor azul. Perguntou-se às crianças o que gostavam de fazer para explorar a cor azul e, através do diálogo, chegou-se a um acordo e decidiu-se fazer a chuva e as nuvens para pendurar também na sala. A exploração das cores anil e violeta ocorreu em simultâneo, ou seja, através de algumas sugestões anteriormente feitas pelas crianças e que foram registadas, decidiu-se construir borboletas para colocar na teto sala e flores para colocar na casinha para a decorar e embelezar. As crianças foram ao jardim da instituição descobrir flores da cor anil e violeta. Realizou-se a caça ao pote de ouro que também foi uma atividade sugerida pelas crianças após se ter lido a lenda do arco-íris, pesquisa trazida por uma criança da sala. Apresentaram-se poemas, leram-se

histórias e realizaram-se diversas experiências onde surgiu o interesse em criar uma nova área na sala – área das experiências. Desde a primeira experiência realizada, o grupo manifestou uma reação muito positiva em relação às ciências. Foram sempre muito interessados, curiosos e participativos em relação a tudo o que lhes era transmitido, contribuindo assim para aprendizagens motivadoras e significativas.

Todas estas situações de aprendizagem desenvolveram as diferentes áreas de conteúdo e contribuíram para a organização do ambiente educativo.

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (Ministério da Educação, 1997:79).

Nesta fase – Fase da Execução – são desenvolvidas várias situações de aprendizagem onde o educador toma um papel de observador, mediador, estimulador e orientador ao longo de todo o processo educativo desenvolvendo e proporcionando uma aprendizagem ativa na criança, criando um clima de apoio e desenvolvendo a sua autonomia através do desenvolvimento das mais diversas atividades.

Na última fase do projeto – Avaliação e Divulgação – as crianças apresentaram à comunidade educativa as diversas experiências realizadas na sala ao longo do projeto, demonstrando todos as aprendizagens adquiridas. Todos os materiais construídos, todas as pesquisas, fotografias e registos realizados, foram expostos e apresentados à comunidade envolvente e aos pais através da visualização de um powerpoint onde passavam fotografias juntamente com a explicação de todas as atividades realizadas (Anexo 13).

Este trabalho de projeto permitiu trabalhar com as crianças ao nível psicomotor na medida em que tiveram oportunidade de realizar construções e de desenvolver a motricidade fina. A criança como um sujeito ativo teve a oportunidade de desenvolver o pensamento, a linguagem, o discurso oral, a estruturar o pensamento através dos conhecimentos que possuía e dos que adquiria, desenvolvendo-se assim a nível cognitivo. Em relação ao domínio socio-afetivo, a criança pôde criar relações entre os intervenientes da interação e com a equipa durante a construção e desenvolvimento do mesmo.

No decorrer da prática, o educador é constantemente confrontado com exigências inerentes ao desenvolvimento da profissão. São esperadas competências concretas sobre as quais se deve refletir, no sentido de questionar, reorganizar, reformular, para intervir perspetivando uma educação de qualidade. Por isso, através de um registo de incidente crítico, a estagiária percebeu que uma das crianças contou

o número de crianças que tinham faltado no dia anterior (anexo 1 – 1.5). Resolveu colocar-se, no quadro das presenças, um espaço para as crianças, diariamente, colocarem o número de crianças que faltavam (anexo 9). Esta introdução proporcionou momentos onde a criança pôde iniciar e resolver problemas desenvolvendo, assim, o seu raciocínio lógico-matemático.

No estágio do 1ºCEB a estagiária recorreu, por vezes, à exposição de determinados conceitos a transferir para os alunos. Embora este método seja caracterizado pela participação diminuta dos alunos, a estagiária, pensou em atividades onde os alunos pudessem ter um papel ativo na sua aprendizagem. Um exemplo disso foi numa aula de estudo do meio que, enquanto a estagiária explicava o processo de inspiração e expiração, os alunos exploravam esses mesmos movimentos num boneco, construído pela estagiária (anexo 15). Um outro exemplo foi, na mesma área curricular, na abordagem do sistema digestivo, a estagiária levou um boneco onde se podia observar todo o processo da digestão. Um aluno colocou uma bola pela boca do boneco e foi possível verificar o funcionamento de todo o processo (anexo 16). Assim, através destas atividades de manipulação de objetos, “convenientemente orientada, a manipulação de material pelo aluno pode facilitar a construção de certos conceitos” (Ponte & Serrazina, 2002, p.116). A estagiária também, através deste método, recorreu, por vezes, a recursos tecnológicos para abordar determinados conteúdos. Através do *Goanimate*, a estagiária proporcionou diálogos e utilizou as personagens fornecidas por este recurso informático para abordar conteúdos de uma forma diferente proporcionando, assim, aulas significativas, diferentes e inovadoras. No momento de ensinar os professores deverão apostar na diversidade dos métodos e das atividades o que implica que estes “assentem a sua prática numa base de pesquisa e experiência sobre o ensino eficaz” (Hargreaves, 2003, p.49).

O método experimental foi também utilizado em atividades como, por exemplo, em matemática, português e estudo do meio para consolidação de conhecimentos. Para que haja qualidade na aprendizagem é fundamental apostar na dinamização das atividades utilizando técnicas e instrumentos diversificados e apelativos. Assim, os alunos realizaram o jogo da glória (anexo 17), o jogo do STOP, Chuva de Palavras, desafios e o jogo quem quer ser aprendiz do corpo humano (anexo 18). A estagiária, no decorrer do estágio, optou por utilizar recursos tecnológicos para a resolução de fichas de trabalho, como por exemplo, o *EdiLim* (anexo 19). Embora os alunos tivessem sempre a ficha de trabalho como apoio, iam, um a um, resolver os exercícios no computador. A estagiária adotou estratégias e materiais pedagógicos apelativos e

motivadores de modo a cativar e entusiasmar os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, é necessário que um professor faça continuamente uma procura constante capaz de influenciar a dinâmica da aprendizagem. Esta procura constante, aliada à criatividade, poderão fazer toda a diferença na qualidade do seu trabalho.

A estagiária procurava convidar os alunos, sem que estes se apercebessem, a lecionar as aulas no momento em que se corrigiam os exercícios, permitindo que fossem ao quadro explicar a sua resolução ou outras formas diferentes de o resolver (anexo 20). Outras vezes, a estagiária no início das aulas, realizava questões sobre determinado conteúdo, previamente abordado, para os alunos refletirem e explicarem-no. A estagiária orientou sempre a turma para que todos os alunos tivessem voz ativa ao longo de todo o processo educativo.

Como referido na observação, a turma necessitava de trabalhar em grupo. Por isso, sempre que possível, a estagiária proporcionava atividades para os alunos trabalharem em pequenos grupos, incentivando-os para partilharem com os colegas os diferentes trabalhos realizados e as diferentes perspetivas (anexo 21).

É importante apostar numa aprendizagem pela ação oferecendo um espaço e tempo adequado para as crianças se “moverem, experimentarem e trabalharem quer sozinhas, quer com outras (Hohmann & Weikart, 2009, p.166). A necessidade de construir uma nova área na sala, a “Casa dos Mochos” (anexo 14) tornou-se crucial na medida em que as atividades e desafios colocados na casa facilitaram a dinâmica de trabalho na sala de aula onde se pôde verificar um melhor comportamento, abolição de “conversas paralelas” e atitudes menos corretas na sala de aula pelos alunos que terminavam os exercícios mais rapidamente. As estagiárias afixaram uma folha ao lado da “Casa dos Mochos” para que os alunos colocassem o nome, a data e a área de conteúdo do desafio que escolheram, de modo a que estas pudessem verificar qual era a área que os alunos resolviam mais desafios.

Foi realizado um inquérito por questionário às 26 crianças da turma onde foi implementado este dispositivo pedagógico (anexo 26). Após a análise dos dados foi possível verificar que maior parte dos alunos prefere a área de conteúdo de matemática e que a área de conteúdo mais escolhida para a realização de desafios foi também a de matemática. Dezassete alunos nunca sentiram dificuldade na resolução dos desafios e 9 alunos raramente sentiram. A área de conteúdo de português foi aquela onde se verificou mais dificuldade, provavelmente pelo facto de os exercícios serem mais extensivos (elaboração de textos, exercícios de gramática, entre outros).

Os 26 inquiridos gostaram da Casa dos Mochos porque “nos pôde ajudar a saber mais coisas”, “tinha desafios divertidos”, “ajudava-me a aprender mais rápido e a rever matéria”, “testava as nossas capacidades”, “quando nós acabamos de fazer um trabalho, já não é preciso estar à espera e assim já fazemos desafios e assim aprendemos mais”, “é bom para quem tem dificuldades”, “com a Casa dos Mochos não apanhei seca”. Esses mesmos inquiridos consideraram a Casa dos Mochos como dispositivo pedagógico promotor de aprendizagens porque “aprendi mais rápido”, “porque tinha desafios difíceis”, “ajudou-me a tirar as minhas dúvidas”, “posso trabalhar a duplicar”, “assim aprende-se mais”, “ajuda-me a estudar”, “nós estudávamos e ao mesmo tempo testava o que nós sabíamos.”

Através deste inquérito por questionário pôde-se constatar que a aplicação da Casa dos Mochos na sala de aula tornou-se um elemento útil em “despertar, desenvolver ou manter”, nos alunos, a motivação na aquisição das suas aprendizagens (Boruchovitch, Bzuneck, Guimarães, 2010, p.13). O facto de se ter construído uma casa com o tema principal da sala de aula “os mochos”, com fotografias deles, com desafios de diferentes áreas de conteúdo dentro de cada porta, por retirarem um desafio sem saberem o que teriam de resolver, tornou este dispositivo um objeto pedagógico apelativo.

“É cada vez mais necessário que um professor torne as tarefas escolares prazerosas e intrinsecamente motivadoras” (Boruchovitch, Bzuneck, Guimarães, 2010, p.14) pois um professor não deve ser um mero reprodutor de informação, mas sim alguém que proporciona aos seus alunos a construção dos seus próprios saberes, incentivando à reflexão, de modo a que o aluno seja um agente ativo ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem e não um mero espectador. É a partir do envolvimento entre a criança e o processo de ensino-aprendizagem que o professor deve apostar, de modo a colocar a criança no centro da aprendizagem através de propostas desafiadoras e atrativas, obtendo mais facilmente um clima harmonioso, promotor de aprendizagens significativas, eficazes e de sucesso.

2.4 Avaliar

Uma das etapas mais importantes da intervenção educativa é o processo de avaliar na medida em que o educador, através deste mecanismo, tem consciência da sua intervenção uma vez que este ato “implica tomar consciência da ação para

adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação,1997, p.27). A avaliação deve ser da responsabilidade do educador mas as crianças deverão também ser integradas nos processos avaliativos.

A avaliação diagnóstica “conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional” (ME, Despacho normativo n.º 14/2011). Os instrumentos utilizados para este tipo de avaliação foram a observação do grupo/turma, a análise dos inquéritos dos alunos e as fichas de anamnese e ainda conversas informais com a educadora e professora cooperante. Procurou-se, em ambos os estágios, realizar uma partilha, reflexão e discussão entre a equipa pedagógica. Estas conversas informais foram importantes, na medida em que, nestes momentos, eram reunidas diversas ideias e dadas oportunidades para refletir sobre elas para, assim, definir estratégias com o objetivo de desenvolver as competências necessárias dos alunos.

Ao longo do estágio foi realizada uma avaliação formativa. Esta avaliação “assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem” (idem). Este processo de avaliação contínua era feito através da observação direta das atividades desenvolvidas pelas crianças, de modo a averiguar as aprendizagens adquiridas pelas mesmas utilizando instrumentos de recolha de dados para registar e analisar as aprendizagens conseguidas. Assim, no estágio em EPE procurou-se realizar avaliações quinzenais onde era feita uma reflexão relativa ao que se realizou durante as duas semanas: aspetos positivos, aspetos negativos e aspetos a melhorar (anexo 22); avaliação de atividades realizadas, isto é, para registar os comportamentos e as aprendizagens adquiridas pelas crianças (anexo 23); registos de incidentes críticos; avaliação das manhãs recreativas para perceber se as crianças gostaram ou não da atividade bem como verificar aspetos a melhorar (anexos 24); registos fotográficos. Todos estes documentos serviram para a estagiária se autoavaliar como verificar o desenvolvimento de cada criança individualmente. As próprias crianças, na área de acolhimento, também faziam as suas próprias avaliações servindo para analisar o seu desenvolvimento e progressos nas diversas atividades executadas, enquanto o adulto registava os seus comentários. No estágio em 1ºCEB realizaram-se fichas de trabalho (anexo 25), fichas de avaliação, questões que iam

sendo colocadas ao longo de toda a intervenção e grelhas de avaliação (anexo 4). Era a partir desta avaliação que a estagiária delineava os passos seguintes da sua ação educativa, adequando, assim, a sua prática às necessidades da turma.

No estágio em EPE foi realizado um portefólio da criança onde, através de uma pasta de processos, “está representado o esforço para captar os passos e fases através dos quais as crianças se envolvem durante a realização de um projecto, produto ou trabalhos de arte” (Gardner, 1994 referenciado por Fernandes, 2005, p. 55). Todo este trabalho permite à criança avaliar e comentar o seu desempenho numa determinada atividade realizada, comportamento ou frase proferida (anexo 7). “A utilização dos portefólios de crianças permite-lhes compreender qual a sua evolução e desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e nos seus diferentes domínios. Deste modo, as crianças têm oportunidade de criar uma capacidade de organização, autoanálise e autocrítica percebendo assim os seus progressos” (anexo 1 – 1.2 Portefólio da Criança).

A autoavaliação foi outro tipo de avaliação utilizado tanto no estágio em EPE como no 1ºCEB. Na instituição A, as crianças, no final do dia ou no final da manhã, realizavam comentários aos trabalhos produzidos individualmente como os produzidos em grupo, referindo o que tinham feito e quais as dificuldades encontradas. No 1ºCEB, a estagiária entregava uma ficha no final da atividade, que tinha como objetivo responder a uma questão: gostei muito; gostei pouco; não gostei (anexo 4.4). Este tipo de avaliação é extremamente importante pois permite “desenvolver nos alunos uma atitude reflexiva, de questionamento e de controlo, permiti-lhes, simultaneamente, consciencializar as aprendizagens que vão fazendo e, nesse sentido, contribuir para melhorar a qualidade dessas aprendizagens” (Leite *et al*, 2002:57).

Em suma, a avaliação acompanhou todo o estágio, tendo sido um instrumento fundamental para diagnosticar os conhecimentos das crianças, melhorar o processo de ensino-aprendizagem, bem como adotar estratégias e métodos diversificados atendendo às necessidades que iam sendo sentidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último ponto do relatório, serão expostos algumas razões que justificam a importância que estes estágios em EPE e 1º CEB tiveram para a estagiária como futura docente, bem como as conclusões sobre o processo de estágio realizado, fazendo uma autoavaliação e reflexão sobre a prática, assinalando também as dificuldades sentidas ao longo deste processo.

Observando o dia-a-dia de um profissional de educação, bem como obter um conhecimento prático conseguindo conciliá-lo com a componente teórica e representá-lo/adaptá-lo na sua prática, foi um dos objetivos da estagiária ao longo destes estágios. Os desafios e as experiências vivenciadas, acompanhada pela paixão de educar/ensinar e a ânsia de atingir objetivos e superar expectativas, serviram para potencializar, na estagiária, qualidades como a exigência, o rigor, a tolerância, a paciência, a compreensão e a capacidade para cativar e motivar, através de experiências significativas de interação, quer com os alunos, quer com toda a comunidade escolar. Esta etapa e estas experiências vividas, para além de poderem servir para a estagiária se tornar numa promissora profissional num futuro próximo, permitiram constatar que o papel do educador/professor se constitui como um orientador/mediador no processo educativo e, como tal, o seu principal objetivo é proporcionar uma aprendizagem ativa às crianças e dar-lhes a oportunidade de assumirem o controlo da sua aprendizagem. Ser educador/professor acarreta também uma missão e uma responsabilidade de formar indivíduos, aptos a preparar e a construir um futuro rico, viável, harmonioso e de sucesso.

Neste sentido, e atendendo aos objetivos inicialmente introduzidos para a prática profissional no estágio em EPE e 1º CEB, verificou-se a consecução dos mesmos. Procurou-se utilizar uma pedagogia ativa tentando descobrir as necessidades e interesses das crianças. Realizou-se uma leitura cuidada aos documentos de cada instituição educativa, tentando, sempre, planear e atuar em conformidade com os mesmos, valorizando e respeitando os ideais educativos. Estudou-se a situação familiar de cada criança, com o intuito de envolver as famílias na ação educativa e no desenvolvimento da individualidade de cada uma. Foi feita também uma observação focada nos comportamentos das crianças, uma observação individualizada ou em grupo, através das interações e atividades desenvolvidas nas diversas áreas da sala de forma a conhecer os interesses e necessidades das

mesmas, adaptando, depois, ao processo educativo. Organizou-se, também, todo o ambiente educativo, atendendo às necessidades das crianças e recorrendo à sua participação. No início do estágio foi realizada uma análise reflexiva ao ambiente físico e aos comportamentos das crianças com a finalidade de uma possível intervenção da dimensão curricular – organização dos espaços e materiais. Neste sentido, foi criada uma nova área na sala baseado nos interesses e necessidades das crianças manifestadas no desenvolvimento do projeto de sala – área das experiências em EPE e a Casa dos Mochos no 1º CEB. Criar áreas nas salas baseadas nos interesses e necessidades das crianças são estratégias que o educador/professor deve adotar para que as aprendizagens das crianças sejam “motores de arranque para o seu devir futuro” (Mesquita, 2011, p.135). Ao nível do contexto local, no estágio em EPE, foram realizadas quatro manhãs recreativas que envolveram toda a comunidade institucional e, no estágio em 1º CEB foi realizado o teatro de S. Martinho, preparado o Dia Internacional das Pessoa com Deficiência bem como foi auxiliado a preparação para a Festa de Natal (anexo 27). Deste modo, embora a estagiária tenha sentido alguma ansiedade inicial e receio pela sua receção na instituição, o envolvimento com a equipa pedagógica foi bastante positivo e colaborativo, tendo contribuído para uma progressiva integração na instituição, aumentar os níveis de confiança em si própria, e influenciado positivamente a qualidade do seu desempenho.

O processo de observação, planificação e avaliação tornou-se uma mais-valia na aprendizagem ao longo da prática pois permitiu identificar e analisar características. O facto de observar cada criança e o grupo ajuda o adulto a conhecer a realidade onde vai intervir, procurando promover sempre aprendizagens significativas, diversificadas, motivadoras que ajudem as crianças a construir o seu próprio conhecimento e a refletir/avaliar o seu próprio desempenho e as suas próprias aprendizagens adquiridas, para que as possa melhorar. Também foram realizadas reflexões sobre determinados aspetos da prática pedagógica que exerceram uma grande influência na ação, favorecendo um autoconhecimento e a garantia de uma maior confiança na prática. “É importante que o educador trabalhe sob um espírito de investigação sobre a sua ação educativa e, posteriormente, reflita sobre o seu trabalho desenvolvido. Ao realizar essa reflexão o educador poderá melhorar aspetos que considere importantes aperfeiçoar na sua prática bem como compreender toda a realidade à sua volta” (Anexo 5.1 – importância do portefólio reflexivo).

As planificações, devidamente estruturadas, foram realizadas de modo a servir e guiar a prática, adotando um carácter flexível. A estagiária procurou atuar em

conformidade com aquilo que cada instituição defendia, procurou utilizar os modelos pedagógicos (tais como, High-Scope, MEM e a Metodologia de Trabalho de Projeto) e métodos pedagógicos (tais como, expositivo, demonstrativo, interrogativo e experiencial) com a intenção de favorecer o ensino/aprendizagem de cada aluno e contribuir para o seu sucesso escolar. Parafraseando Mesquita (2011, p. 135/136), “pensar o ensino como um trabalho cooperativo implica, da parte do professor a procura de novos recursos, empenho, tempo, imaginação, criatividade e competência para que se construam dispositivos didáticos eficazes”.

Baseada nas observações e registos efetuados a estagiária procurou proporcionar atividades e aulas que partissem dos interesses dos alunos, das suas necessidades e interesses. Essas atividades e aulas foram criadas através de estratégias pedagógicas e com o auxílio de materiais e instrumentos tecnológicos com o intuito de motivar e alargar conhecimentos de cada criança, proporcionando aprendizagens significativas, diversificadas e socializadoras. Estes momentos foram criados com o objetivo de promover a exploração de diversos materiais (físicos e tecnológicos), estimular o gosto pela pesquisa, promover o trabalho cooperativo, discussões entre pares e/ou grupos. Criar um ambiente seguro e ordenado, oferece a todos os alunos “a oportunidade de participar num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão de grupo” (Zabala, 1998, p.100).

A avaliação foi um elemento crucial em todo o processo que favoreceu a reformulação de toda a prática exercida. Para isso foi criado um portefólio reflexivo, tanto no estágio em EPE como no estágio no 1ºCEB, que serviu de instrumento de regulação da ação educativa e da articulação da teoria com a prática. Este instrumento facilitou a autoavaliação da estagiária. Também as orientações tutoriais e seminários realizados pelos docentes da instituição, onde a estagiária realizou a sua formação académica, serviram para a estagiária aprofundar e articular os conhecimentos teóricos com a prática que exerceu.

O futuro professor, durante a formação inicial, deve procurar estabelecer um elo de ligação entre o que foi, o que procura ser e o que poderá ser no futuro como pessoa/profissional, tendo em conta as competências construídas durante o seu percurso formativo, permitindo-lhe a apropriação daquelas que lhe parecem ser mais significativas, para se tornar num profissional competente (Mesquita, 2011, p. 15).

Como mestranda prestes a terminar uma formação inicial com habilitação para a docência, importa refletir nos aspetos que ainda encontra algumas dificuldades. Assim, a estagiária considera que deve otimizar os seus níveis de confiança, manifestar a sua boa disposição na operacionalização dos conteúdos, aprofundar os

conhecimentos com vista a um melhor desempenho na prática educativa e melhorar o atendimento individualizado a alunos com mais dificuldades, pois são requisitos que gradualmente se vão alicerçando à medida que se vai investindo na preparação das aulas e conseqüentemente com a prática letiva.

A estagiária considera que foi um ano muito rico e trabalhoso, que irá deixar saudades, quer pelas pessoas com quem conviveu, quer pelas grandes e fortes experiências que foram proporcionadas. O facto de a estagiária se sentir sempre integrada no seu trabalho, este tornou-se muito mais produtivo, motivador e eficaz tanto no estágio em EPE como no estágio em 1ºCEB. Posto isto, com um curso de mestrado de docente generalista, mais facilmente um docente poderá agir articulando as várias etapas do percurso educativo, garantindo uma sequencialidade progressiva, aprofundando e alargando a etapa anterior. Conhecendo um trabalho exercido na EPE, mais facilmente se consegue contribuir para uma continuidade da educação/ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIRES, L., (2010), *Disciplina na sala de aula – Um guia prático de boas práticas*, Lisboa: Edições Sílabo
- ALARCÃO, I., (2001), Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. Campos, B.P. (Org.) (2001). *Formação profissional de professores no Ensino Superior*, Porto: INAFOP/Porto Editora
- ANTUNES, C., (2005), *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*, Madrid, Narcea, S. A. Ediciones
- ARÉNILLA, L., GOSSOT, B., ROLLAND, M. et al., (2001), *Dicionário de pedagogia*, Lisboa: Piaget Editora
- BECKER, F., (2001), Educação e construção do conhecimento, Porto Alegre: Artmed Editora
- Becker, F., (2008), *A epistemologia do professor: O cotidiano da escola*, Rio de Janeiro: Editora Vozes
- BELL, J., (1997), *Como realizar um projeto de investigação – Um guia para a pesquisa em ciências sociais*, Lisboa: Gradiva
- BLANCHO, M. J. & COELHO, F. M., (2005), *Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*, 3ª edição, Lisboa: Texto Editores
- BODGAN, R. & BIKLEN, S., (2010), *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora
- BORUCHOVITCH, E., BZUNECK, J., GUIMARÃES, S. É. R., (2010), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*, Petrópolis: Editora Vozes
- CABANAS, J. M. Q., (2002), *Teoria da educação - Concepção antinómica da educação*, Porto: Edições ASA
- CAMPOS, B. P., (2001), *Formação profissional de professores no ensino superior*, Porto: Porto Editora
- CANAVARRO, J.; PASCOAL, P.; PEREIRA, A., (2001), *Diferenciação pedagógica*, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
- CARVALHO, A., Diogo, F., (1994), *Projecto educativo*, Porto: Edições Afrontamento
- COSTA, J. A., (1992), *Gestão Escolar: Autonomia, projecto educativo da escola*, Porto: Texto Editora
- COSTA, M. C., (2006), A Pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica, *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, n.23, (p.26–31) [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/23/art02_23.pdf]
- CRAVEIRO, M., (2007), *Formação em contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*, Tese de Doutoramento, Braga: Instituto de Educação da Criança da Universidade do Minho
- DELORS, J. (coord.), (2000), *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*, Coleção Perspetivas Atuais, Porto: Edições Asa
- ESTANQUEIRO, A., (2010), *Boas práticas na educação – o papel dos professores*, Barcarena: Editorial Presença

- FORMOSINHO, J. O., (2013), *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação*, Porto: Porto Editora
- GONÇALVES, A., (2008), Educar para transformar: reflexão em torno de um percurso formativo, *Cadernos de Estudo* nº7. Porto, ESEPF, (pp.71-77)
- GONÇALVES, D. (2006). Da Inquietude ao conhecimento. *Saber Educar*, nº 11. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (pp. 101-109);
- GOUVEIA, J., et al., (2007), *Métodos, técnicas e jogos pedagógicos – Recurso didático para formadores*, Braga: Exponente
- HARGREAVES, A., (2003), *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*, Porto: Porto Editora
- KATZ, L. & CHARD, S., (1997), *A abordagem de projeto em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- LEITE, E., MALPIQUE, M., DOS SANTOS, M., (1989), *Trabalho de projeto: Aprender por projectos centrados em problemas*, Porto, Coleção Ser Professor, Edições Afrontamento
- Leite, C., (2002), *Avaliação das aprendizagens dos aluno - Novos contextos, novas práticas*, Porto: Edições Asa
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. (2010), *Investigação qualitativa – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- LOPES, J., SILVA, H., (2010), *O professor faz a diferença*, Lisboa: Lidel Edições
- MARQUES, Ramiro, (2000), *Dicionário breve de pedagogia*, Lisboa: Editorial Presença
- MESQUITA, E., (2011), *Competências do professor: Representações sobre a formação e a profissão*, Lisboa, Edições Sílabo
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997), *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*, Lisboa: Ed. Ministério da Educação
- PARENTE, C., (2002), *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*, Porto: Porto Editora
- PONTE, J., SERRAZINA, L., (2002) – *Didáctica da matemática do 1º ciclo*, Lisboa: Universidade aberta
- REBOUL, O., (2000), *A filosofia da educação*, Lisboa: Edições 70
- ROBINSON, K., (2010), *O elemento*, Porto: Porto Editora
- SÁ-CHAVES, I., (2000), *Portfólios reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão*, Aveiro: Universidade de Aveiro
- SANTOS, Alice & SILVA, Brigitte, (2007), *A importância dos portfólios para o desenvolvimento vocacional na infância*, *Cadernos de Estudo*. Porto: ESSE de Paula Frassinetti. Nº 6, (p.71-85) [http://55epositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/119/Cad_6Portefolios.pdf?sequence=2]
- SILVA, O. & NAVARRO, E., (2012), *A relação professor-aluno no processo ensino – aprendizagem*, *Revista Eletrônica da Univar*, volume 3, n.º8 [<http://www.univar.edu.br/revista/55epos.php/interdisciplinar/article/view/82>]

- SOUSA, D. N., SANTOS, M. A., (2003), *IV ciclo de conferências: Tecnologia educativa*, Fafe: Terra Labirinto
- QUINTA E COSTA, M., (2009), Contextos e práticas: A experimentação acompanha o currículo, *Caderno de Estudo* n.º 14, (pp. 1-7) [http://56repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/322/SeE14_Contextos_e_Praticas_A_experimenta_o_acompanha_o_Curr_culo.pdf?sequence=2]
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT L. V., (2005), *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa: Editora Gradiva
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2009), *Educar a criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- HOHMANN, N. & WEIKART, D., (2011), *Educar a criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- VASCONCELOS, T., (2007), *Transição jardim de infância – 1º Ciclo, Um campo de possibilidades*, Cadernos de Educação de Infância, nº 8, (pp. 44-46) Escola Superior de Educação de Lisboa
- VASCONCELOS, T., (2006), *A importância da educação na construção da cidadania*, Saber Educar, nº12, Porto: ESE de Paula Frassinetti, (pp. 109-117)
- VERÍSSIMO, A., (2002), *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*, Porto: Areal Editores
- ZABALA, A., (1998), *A prática educativa: como ensinar*, Porto Alegre: Artmed
- ZABALZA, M., (1998), *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Porto: Edições ASA

Webgrafia

<http://www.famema.br/ensino/capacdoc/docs/papelprofessorpromocaoaprendizagemsignificativa.pdf> (última consulta em 15/01/15 às 15h06)

<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44> (última consulta em 18/01/15 às 17h14)

<http://voxnostra.blogspot.pt/2013/10/importante-para-um-ensino-e-uma.html> (última consulta em 15/01/15 às 14h58).

Legislação

Ministério da Educação (1986), Lei nº 46/86 - 14 de Outubro de 1986

Ministério da Educação (2001), Decreto-Lei nº 241/2001. Diário da República, 1ª Série - A, nº201 - 30 de Agosto de 2001

Ministério da Educação (1997), Decreto-Lei nº 147/1997. Diário da República, 1ª Série – A, nº 133 – 11 de Junho de 1997

Ministério da Educação e Ciência (2012), Decreto-Lei nº 51/2012. Diário da República, 1ª Série – A, nº 172 – 5 de Setembro de 2012

Ministério da Educação (2011) Despacho normativo nº14/2011. Diário da República, 2ª série – Nº 222 – 18 de Novembro de 2011

Documentos consultados

Plano Anual de Atividades da instituição de EPE, 2013

Projeto Educativo da instituição de EPE, 2006

Projeto Curricular de Grupo da instituição de EPE, 2013

Regulamento Interno da instituição de EPE, 2013

Projeto Educativo da instituição do 1ºCEB, 2012/15

Regulamento Interno da instituição do 1ºCEB, 2012/15

Plano Anual de Atividades da instituição do 1ºCEB, 2012/15