



Mestrado em Formação de Professores – Especialização em
Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa: reflexão sobre a prática pedagógica

Autor: Catarina Filipa dos Santos Vieira

Orientadores: Doutora Brigitte Carvalho da Silva
Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes

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

fevereiro de 2012

RESUMO

O presente relatório pretende traduzir na íntegra a prática pedagógica na valência da Educação Pré-escolar assim como na do 1ºCiclo do Ensino Básico, dando enfoque ao desempenho de um profissional que visa ser generalista.

Assim, o presente trabalho apresenta, inicialmente, uma contextualização teórica sobre a Educação e o ato de ensinar, clarifica o papel do educador de infância e do professor do 1º do Ciclo do Ensino Básico como reguladores de todo o processo educativo, elucidando deste modo toda a prática pedagógica efetuada.

Palavras-Chave: Educação; Ensino; Professor Generalista

ABSTRACT

The present report aim is to translate the complete pedagogical practice in the Preschool Education domain as well as in the First Cycle of Basic Education giving approach to the performance of a professional who aims to be generalist.

Therefore the present work initially presents a theoretical context on the Education and the act of teaching, determinates the paper of the Kindergarden Teacher and Teacher of the first cycle of Basic Education as coordinators of the educative process as a whole, elucidating in this way all the pedagogical practice.

Key Words: Education; Teaching; Generalist Teacher

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	7
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
1. Conceito de educação.....	9
2. Normativos Legais na Educação Pré-escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico ...	10
3. Intencionalidade Educativa.....	13
4. Ambiente Educativo.....	14
5. Perspetivas Educacionais.....	17
6. Profissional Reflexivo.....	20
7. Diferenciação pedagógica.....	21
8. Envolvimento Parental.....	21
II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
III - CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....	27
1. Caracterização do contexto.....	27
2. Intervenção Educativa.....	32
2.1. Observar/Preparar.....	32
2.2. Planear/Planificar.....	34
2.3. Agir/intervir.....	37
2.4. Avaliar.....	49
3. Avaliação das Aprendizagens.....	52
IV- REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
BIBLIOGRAFIA.....	63

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos de Documentos

- Anexo I – Inquérito aos pais (Educação Pré-escolar)
- Anexo II - Entrevista às crianças (Educação Pré-escolar)
- Anexo III – Tabela de dados - Agregado Familiar (Educação Pré-escolar e 1ºCEB)
- Anexo IV – Lista de verificação (Educação Pré-escolar)
- Anexo V – Grelha de verificação - Estratégias da ação docente (1ºCEB)
- Anexo VI – Registo de Incidentes Críticos (Educação Pré-escolar)
- Anexo VII – Planificação - Educação Pré-escolar
- Anexo VIII – Planificação - 1º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo IX – Rede Curricular (Educação Pré-escolar)
- Anexo X – Ficha de Avaliação Diagnóstica (Educação Pré-escolar)
- Anexo XI – Grelha de Avaliação de Conteúdos (1ºCEB)
- Anexo XII – Registo de Portfólio (Educação Pré-escolar)

Anexos de Imagens

- Anexo A – Plantas da sala (Educação Pré-escolar)
- Anexo B – Fotografia - Jornal de Parede (1ºCEB)
- Anexo C – Fotografia - Problema da Semana (1ºCEB)
- Anexo D – Fotografia – Caixas de exercícios das atividades paralelas (1ºCEB)
- Anexo E – Fotografia - Museu de Arte Amadora (1ºCEB)

ÍNDICE DE SIGLAS

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

RI – Regulamento Interno

PE- Projeto Educativo

PAA – Plano Anual de Atividades

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio I e II, em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Apresenta-se de forma a evidenciar o conhecimento adquirido ao longo do percurso académico, assim como toda a intervenção educativa realizada neste período de estágio.

O estágio profissionalizante, na valência de Ensino Pré-Escolar, foi efetuado numa Instituição de Ensino Particular situada no distrito do Porto, na freguesia de Fânzeres, com crianças de idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade. No 1º Ciclo, o estágio foi realizado numa turma de 3º ano, também numa Instituição de Ensino Particular, no distrito do Porto, na freguesia de Cedofeita.

O período de prática profissional teve como objetivo primordial a aquisição e desenvolvimento de várias competências, nomeadamente no que diz respeito à caracterização do estabelecimento de ensino através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão; à aplicação integrada dos conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, assim como ao domínio de métodos e técnicas relativas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; à planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa; participação em situações de envolvimento parental e a nível da comunidade, como a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar a prática educativa, refletindo sobre a intervenção educativa.

A Licenciatura, concluída na Escola Superior de Educação do Porto, contribuiu em grande medida para o sucesso nesta Unidade Curricular, uma vez que possibilitou articular e colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos até então.

Assim, o presente relatório encontra-se dividido em diferentes capítulos. No enquadramento teórico são exploradas perspetivas teóricas relativamente aos dois contextos, relacionando-os sempre que possível. No que diz respeito aos Procedimentos Metodológicos é referido o tipo de estudo, a amostra assim como os instrumentos utilizados. São, ainda, descritos e caracterizados os contextos como

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

também é evidenciada a intervenção educativa e a avaliação das aprendizagens. Por fim, contempla uma reflexão em torno da construção do processo de profissionalização.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Conceito de educação

A palavra educar, apesar de ser proferida várias vezes no nosso dia a dia nem sempre aparece com a conotação devida e o seu sentido não corresponde, claramente, ao conceito. Verifica-se que são inúmeros os estudiosos que se debruçam sobre este assunto, no entanto, existem dois termos que designam, efetivamente, o conceito de ensinar e que são indissociáveis. Um dos termos está relacionado com o ensinar, no sentido de transmitir informações e conhecimentos académicos e o outro está associado com o inculcar regras de conduta de “bom comportamento” e de saber viver em sociedade. Assim, poderá dizer-se que educar é um processo que tem início junto da família e mais tarde, a instituição Escola fica responsável por educar os alunos em cooperação com os pais.

Para Freire (1982)¹, educar implica mais do que um trabalho colaborativo entre a escola e a família, para este educar significa *construir, libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica proposta*. Este autor defende que a escola deve reconhecer inicialmente a identidade de cada pessoa, pois sem esse reconhecimento da identidade e das experiências vividas o conhecimento transmitido pelo professor resultará *somente em meras palavras despidas de significação real*.

Poderá dizer-se ainda que, o conceito de educação mais vulgarmente conhecido está relacionado com a Sociologia e é defendido por Durkheim², em que afirma que a educação consiste numa socialização metódica da nova geração pelas gerações adultas, tendo o objetivo de buscar um certo ideal de homem que a sociedade procura e, relativamente ao exercício da educação, o mesmo, refere que é necessário obrigar a ação pedagógica dos particulares, ou seja, é necessário envolver quer a escola como a família neste processo complexo que é educar.

¹FREIRE, P. (1982), *Sobre Educação (Diálogos)*, Vol 1, Rio de Janeiro: Paz e Letra, (p.19)

²DURKHEIM E., (1984), *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés, (p.192)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

Em suma, o processo educativo requer uma socialização permanente com outras crianças e com os próprios profissionais educativos.

2. Normativos Legais na Educação Pré-escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico

Tal como preconizam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) *cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória*,³ um educador de infância deve desenvolver competências nas crianças com o objetivo de as preparar para o nível de ensino seguinte, daí haver a preocupação de favorecer a articulação desta primeira etapa com as seguintes. *É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória*⁴, é neste sentido que o trabalho desenvolvido nestes níveis de ensino deve ser cooperativo.

Apesar de ser mencionada na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, apenas em 1997, a Educação Pré-escolar dispôs, efetivamente, de um quadro legislativo próprio com a publicação da Lei nº5/97 (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). Esta lei visa, não só, constituir um suporte de expansão da educação pré-escolar como permitir uma maior articulação entre as diversas modalidades e respostas para as quais estabelece princípios comuns. Consta, no artigo 2º, que se trata do *primeiro passo para a educação básica que se processa ao longo da vida*.⁵

Este primeiro passo deve contar não só com o apoio da escola mas também com a família tratando-se de uma cooperação entre ambos e contribuindo para a formação e desenvolvimento integral das crianças.

Segundo as OCEPE os seus fundamentos consistem, essencialmente, em reconhecer a criança como sujeito ativo no processo educativo, envolvendo-a em

³D.E.B. (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Coleção Educação Pré-Escolar, nº1, Ministério da Educação, Lisboa, (p.28)

⁴IDEM

⁵Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

todas atividades, assim como na organização do espaço e do tempo, na planificação, na avaliação e ainda na resolução de conflitos. No que se refere à construção articulada do saber, o educador tem de preparar a criança para a etapa seguinte praticando uma pedagogia diferenciada, pois como se sabe cada criança tem as suas próprias características, as suas especificidades. Logo, o educador deve ter em conta as necessidades e interesses de cada criança e adequar a ação educativa a cada caso. O mesmo acontece, no caso do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), o professor deve partir das necessidades e interesses das crianças, colmatando as suas dificuldades com vista ao sucesso académico.

Tal como prescreve o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1ºCEB⁶, este deve *desenvolver o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.*

Ao contrário do que acontece na Educação Pré-escolar, o professor do 1º CEB conta com o Currículo Nacional do Ensino Básico, bem como a Organização Curricular e Programas, tendo que seguir quer um quer o outro, enquanto o educador tem apenas as OCEPE para orientar o seu trabalho e, mais recentemente, as Metas de Aprendizagens, que contribuíram para esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar, através do referencial facultado a todos os educadores para que todas as crianças possam ter adquirido essas aprendizagens antes do ingresso no 1º CEB.

A preocupação pela continuidade educativa, relativamente a alguns aspetos programáticos que, sendo referenciados nas áreas de conteúdo das OCEPE, encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o programa do 1º CEB. Os dois valorizam os conhecimentos que a criança traz consigo, quer provenham do contexto familiar, quer do contexto escolar, ou ambos, tornando fundamental o que esta já sabe para a aquisição de novas aprendizagens. Segundo Serra (2004)⁷, tanto nas OCEPE, como no Programa do 1º CEB há uma preocupação de construir o saber de forma articulada, o que implica a não existência de áreas estanques, mas sim de uma abordagem globalizante e integrada.

⁶Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto

⁷SERRA, C., (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*, 21, Coleção Educação, Porto Editora, Porto (p. 64)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

Um aspeto fulcral a referir é o conceito de currículo, que na sua designação mais pura pode induzir para a ideia de caminho ou percurso a seguir. Segundo Roldão⁸ *o currículo constitui o conjunto das aprendizagens pretendidas*, pois o que se verifica é que currículo é um documento único e que serve todos os alunos. Mas para Ginemo (citado por Diogo e Vilar)⁹

o currículo é um objecto que se constrói no processo de configuração, implementação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e na sua avaliação, como resultado das diversas intervenções sobre o mesmo. O seu valor real para os alunos que aprendem os seus conteúdos depende desses processos de transformação a que se vê submetido.

Porém, a concretização do currículo tem sido baseada numa elevada carga horária letiva dos alunos e centrada nos programas de um grande número de disciplinas isoladas umas das outras. O que na maioria dos casos pode levar ao insucesso e abandono escolar, visto que o currículo é algo comum a todos e não direccionado para um determinado contexto escolar. Este abandono escolar caracteriza-se, frequentemente, pelo facto de a escola direccionar a sua ação tendo em conta os interesses e necessidades de cada aluno pois existe apenas um currículo para um conjunto de alunos díspares.

Sendo assim, é fundamental que cada escola tenha a autonomia necessária para a gestão do currículo. Motivo pelo qual, em 22 de abril de 2008 tenha sido aprovado o Decreto-lei nº 75 que visa *o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários*.

Assim, por *gestão flexível do currículo entende-se a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino aprendizagem*¹⁰, este processo deve adequar-se a cada contexto escolar, indo de encontro às necessidades dos alunos. A gestão flexível do currículo pretende, essencialmente, contribuir para a construção de uma escola de qualidade com vista ao desenvolvimento integral do aluno, impulsionar uma nova prática curricular, proporcionar uma diversidade de percursos de aprendizagem

⁸ ROLDÃO M. C. (2003), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*, 1ª Edição, Lisboa, Editorial Presença

⁹ DIOGO, F., VILAR A. M. (1999), *Gestão Flexível do Currículo*, 2ª Edição, Coleção Cadernos Pedagógicos

¹⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999), *Gestão Flexível do Currículo*, Departamento de Educação Básica

coerentes entre os objetos pressupostos e as competências a atingir e incentivar a aceitação de estruturas de trabalho entre professores de áreas e ciclos diferentes.

3. Intencionalidade Educativa

Admitindo que o processo de ensino aprendizagem é intencional, é necessário ter em consideração os seguintes parâmetros: *observação*, crucial para que o educador/professor conheça a especificidade de cada criança e do próprio grupo sendo-lhe possível diferenciar pedagogicamente cada necessidade e interesse do aluno e posteriormente planejar; *planear*, que implica conhecer as crianças e nesse sentido proporcionar ambientes e aprendizagens significativas, permite que reflita sobre as suas práticas, adequue os seus métodos ao grupo específico e ainda que envolva os alunos neste processo de planeamento; *agir*, pressupõe que o profissional concretize as intenções educativas tendo em conta não só as propostas das crianças como também situações imprevistas e a participação de outros adultos; *avaliar* requer uma retrospeção do processo e o seu efeito nas crianças e permite melhorar a metodologia do educador/professor caso alguma coisa não tenha corrido como previsto ou não tenha surtido o efeito desejado; *comunicar* está associado ao contato com os pais, encarregados de educação na medida em que o profissional deve comunicar as evoluções, dificuldades dos alunos assim como deve formar equipas com outros colegas e *articular* no sentido de preparar os educandos para a etapa seguinte, dada a continuidade educativa, proporcionando momentos para atividades cooperativas.¹¹

¹¹D.E.B. (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Coleção Educação Pré-Escolar, nº1, Ministério da Educação, Lisboa, (p.25-27)

4. Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo fica a cargo do educador de infância, pois este tem de preparar o espaço físico e os materiais, realizar o planeamento da organização temporal, as interações e a organização do grupo relativamente ao trabalho na sala, assim como deve orientar os projetos e atividades desenvolvidas. O mesmo se pode verificar ao nível do 1ºCEB, pois o professor é quem organiza a disposição da sala de aula, tendo em conta as características e necessidades dos alunos da turma, é responsável pela planificação de todas as atividades desenvolvidas, organiza a turma em termos de trabalho cooperativo e orienta os alunos nos seus trabalhos diários.

De facto, a definição da metodologia de trabalho depende de variados fatores e deve ser feita a partir das características de cada realidade, deve ter em conta as características da dinâmica do meio onde a Instituição está inserida; a própria instituição; a sala e o grupo/turma.

Segundo Brofenbrenner (1981)¹², o quadro educativo é consequência de um conjunto de forças e de sistemas, que não podem ser entendidos isoladamente pois a compreensão da dinâmica da turma, só é possível a partir do estudo dos quatro elementos seguintes: o espaço; o tempo; as atividades; os papéis sociais dos autores (alunos, professores...)

Toda a organização do ambiente educativo reflete as intenções pedagógicas do educador/professor, uma vez que

*a forma como organizamos e administramos o espaço físico de nossa sala de aula constitui por si só, uma mensagem curricular, reflecte o nosso modelo educativo (...) a forma como organizamos os espaços e cada uma das suas áreas e elementos reflecte directa e indirectamente o valor que lhe damos e a função que lhe outorgamos e, além disso, diz muito em relação ao tipo de comportamento instrutivo e transmite o que esperamos de nossos alunos.*¹³

Assim sendo, a organização do ambiente educativo deve adequar-se ao contexto para que seja possível promover aprendizagens que potenciem o desenvolvimento integral dos alunos.

¹²BRONFENBRENNER (1981), *L'écologie expérimentale de l'éducation, Sociologie de l'école pour une analyse de l'établissement scolaire*, org. Beaudot(a), Gonnin – La fond, Paris (p. 21-49)

¹³ZABALZA, M., A. (1987), *Didáctica de la Educación Infantil*, (p.124)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

Numa sala do pré-escolar a organização do espaço e do tempo, surge como uma componente fundamental da ação educativa, sendo concebida segundo os objetivos estabelecidos pelo educador. Segundo as teorias da Psicologia Genética,

a criança aprende sobretudo através da acção/experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaciotemporal bem definidas, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala.¹⁴

É necessário que o espaço esteja bem definido, que os materiais estejam organizados de forma lógica, devidamente identificados, para que a criança os consiga encontrar e arrumar facilmente e sem precisar da interferência do educador.

As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade e possibilidade de locomoção entre diferentes espaços.¹⁵ As áreas criadas na sala não são, nem devem ser, fixas pois é sempre importante reformular ou criar novas áreas direcionadas para as necessidades e os interesses do grupo. Esta é uma forma de se familiarizarem e participarem na organização do espaço. Tal como defende Gairín, o espaço escolar é o 'locus' onde o aluno(a) desenvolve a maior parte da sua atividade. Por isso, deve adaptar-se às condições determinadas pela ideia de educação que se pretende desenvolver.¹⁶

Por outro lado, a sala de aula no 1ºCEB tem vindo a ter uma importância crescente, pois é o lugar onde se trava todo o processo de ensino-aprendizagem.

A organização da sala de aula não passa apenas pela estruturação do espaço físico mas também pelo conjunto de comportamentos e atividades a ele associados. Assim, a maior preocupação do professor reside no facto de envolver ativamente os seus alunos e obter a cooperação necessária nas tarefas escolares. Estudos demonstram que a disposição das mesas em filas pode melhorar o desempenho dos alunos, visto que existe menos interação entre os mesmos e, conseqüentemente, uma menor percentagem de distração.¹⁷

Segundo Doyle (1986)¹⁸, a sala de aula comporta seis características que influenciam, em grande medida as atitudes do professor como do aluno. A primeira *Multidimensionalidade refere-se à quantidade e qualidade dos acontecimentos que se*

¹⁴CARDONA, M., J. (s/data), *A organização do espaço e do tempo na sala do jardim-de-infância* (p. 9)

¹⁵HOHMANN, M. e WEIKART, D., (2009), *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª Edição (p.113)

¹⁶Cit por FORNEIRO, L., I. In Zabalza, M. (ogr.), (1998), *Qualidade em Educação de Infância*, (p.251)

¹⁷FERREIRA, M., SANTOS, M. (2007), *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*, Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento, 4ªEdição, (p.39)

¹⁸DOYLE, W. (1986) cit in FERREIRA, M., SANTOS, M. (2007), *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*, Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento, 4ªEdição, (p.37)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

passa na classe e entre os quais o professor tem que decidir a resposta a optar, isto é, perante situações inesperadas o professor tem que tomar uma decisão, tem que padecer de uma certa resiliência para saber lidar com os problemas que vai encontrando. Outra das dimensões a ter em consideração é a *Simultaneidade* que está relacionada com os acontecimentos que ocorrem em simultâneo, pois tem de controlar tudo o que acontece na sala, orientar o trabalho, gerir o tempo, controlar os comportamentos, por outro lado a *Imediatividade* pois *os acontecimentos na sala de aula não só ocorrem em simultâneo como rapidamente*, o que faz com que o professor tenha que atuar rapidamente, no entanto, a quantidade de comportamento e interações nas salas impede-o de atuar em todas as situações. A *Imprevisibilidade* surge como outra característica associada à impossibilidade de *prever o desenlace dos comportamentos*, o que na maioria das situações faz com que o professor, mais uma vez, assuma uma atitude de resiliência. O mesmo autor refere, ainda, que a sala de aula é um *Lugar Público*, porque todas as atitudes e tudo o que é dito é ouvido e visto por toda a turma, funcionando como forma a que esta se aperceba quais são as regras a seguir. Por último, a *Historicidade* é a última característica apresentada e está, efetivamente, relacionada com o facto de cada turma ter uma história pois ao fim de algum tempo juntos, todos os intervenientes, sejam alunos ou professores, vão saber como agir tendo em conta as experiências e modos de estar de todos os elementos da turma.

Relativamente à gestão temporal, no pré-escolar deve referir-se que os momentos da sequência diária têm de ser planeados de acordo com os interesses e ritmos da criança, tentando alternar as atividades de movimento com as atividades mais calmas, assim como os momentos de atividades em grupo com as realizadas individualmente ou em pequenos grupos. Em contexto de sala de aula, os alunos não precisam de orientação uma vez que a rotina já está estabelecida e, principalmente, com os mais velhos, o tempo é controlado através do relógio. O professor é, ainda, responsável por determinar atividades paralelas, para os alunos que terminem de forma mais rápida as atividades propostas.

As rotinas são *secularizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual*. Uma rotina diária consistente permite que as crianças se sintam seguras e saibam quais os momentos ou atividades que se seguem. A sucessão de cada dia ou

O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa: reflexão sobre a prática pedagógica

sessão requer a existência de um determinado ritmo, pois *uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão...*¹⁹

No 1ºCEB as rotinas ganham grande importância visto que estas *constituem momentos estruturantes das actividades e comportamentos dos alunos*²⁰, na alteração de conteúdos. Por exemplo a transição de Matemática para Língua Portuguesa gera alguma confusão, por isso o professor deve desde cedo estabelecer rotinas para que os alunos sejam capazes de acompanhar essa alteração de forma produtiva.

5. Perspetivas Educacionais

A ação do professor é o que marca a diferença no processo de ensino-aprendizagem partindo do pressuposto de que há *Interdependência entre criança/aluno que aprende e o contexto de aprendizagem.*²¹

O educador de infância durante a sua prática profissional pode aplicar diversos modelos curriculares. Assim, um modelo curricular define-se como sendo uma representação:

*ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam.*²²

As várias teorias relativas ao nível do desenvolvimento da criança despoletaram diversos modelos curriculares. Assim, existem uma série de abordagens diferentes mas que se situam entre *modelos behavioristas e construtivistas* que diferem, essencialmente, *na teoria desenvolvimental subjacente aos seus programas. Os programas behavioristas centravam-se nas competências académicas enquanto que*

¹⁹D.E.B. (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Coleção Educação Pré-Escolar, nº1, Ministério da Educação, Lisboa, (p.40)

²⁰FERREIRA, M., SANTOS, M. (2007), *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*, Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento, 4ª Edição, (p.43)

²¹OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (2002), *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo*, Thompsom editora. (p. 6)

²²FORMOSINHO, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., Niza, S. (1996), *Modelos Curriculares para a Educação de infância*, Porto: Porto Editora (p. 17)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

os programas construtivistas se centravam no desenvolvimento dos processos cognitivos.²³

Estas duas abordagens tinham, em geral, *objectivos educativos alargados e consideravam as competências de expressão e autonomia pessoal tão importantes como os progressos cognitivos e a preparação académica.*²⁴

Tendo em conta a abordagem construtivista, um exemplo muito reconhecido é o modelo *High/Scope*. Este modelo utiliza muito do trabalho desenvolvido por Jean Piaget relativamente ao desenvolvimento das crianças. *O fundamento deste currículo é que a criança deve estar ativamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia.*²⁵ O educador tem a função de proporcionar às crianças experiências diversificadas e ajudá-la a refletir sobre essas experiências colocando diversas questões que suscitem a reflexão. Assim, a abordagem *High/Scope* pretende que a criança em conjunto com o educador planeie todas as atividades, as rotinas e no final reflitam sobre as mesmas, baseando-se no processo de *planear/fazer/rever*.

A Metodologia de Projeto, segundo Katz (1997)²⁶ pode ser definida como *um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema.*

O tema do trabalho de projeto, o interesse das crianças e o próprio desenvolvimento influencia a duração do trabalho, por isso pode durar o ano inteiro, apenas alguns meses, semanas ou apenas alguns dias.

O trabalho de projeto pode ser integrado no currículo de variadas formas, dependendo dos compromissos e dos condicionantes, neste caso a idade e o contexto. O trabalho de projeto encontra-se dividido por fases, que diferem conforme os autores. Vasconcelos²⁷, apresenta quatro fases: Definição do problema; Planificação e lançamento do trabalho; Execução; Avaliação/divulgação, enquanto

²³FORMOSINHO, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., Niza, S. (1996), *Modelos Curriculares para a Educação de infância*, Porto: Porto Editora, (p. 26/27)

²⁴FORMOSINHO, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., Niza, S. (1996), *Modelos Curriculares para a Educação de infância*, Porto: Porto Editora, (p. 27)

²⁵FORMOSINHO, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., Niza, S. (1996), *Modelos Curriculares para a Educação de infância*, Porto: Porto Editora, (p. 29)

²⁶KATZ, L.; CHARD, S., (1997) *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (p.30)

²⁷VASCONCELOS, T. (1997), *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*, Porto Editora, Porto (p.67)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

Katz²⁸ considera apenas três fases: Planeamento e arranque; Desenvolvimento do projeto; Reflexões e Conclusões.

O projeto pode surgir pelo interesse que as crianças demonstram relativamente a um tema como pode também ser sugerido pelo educador. O educador durante este processo funciona como guia e incentiva as crianças a participarem na elaboração de todos os trabalhos, que tragam materiais para a sala, que integrem os próprios pais no trabalho.²⁹

O ideal de cada professor será que este possa escolher as metodologias de ensino segundo as características da turma, no entanto é necessário que tenha em consideração o programa, assim como o currículo, mantendo uma perspetiva de observação e reflexão.

Nesse sentido, o professor pode agir de acordo com diferentes pedagogias, ou seja, pode assumir uma atitude mais tradicional, *Pedagogia diretiva*, em que este acredita que os sentidos são a fonte de todo o conhecimento, adotando uma postura empirista e agindo como se fosse detentor de todo o conhecimento, o que por vezes pode despoletar uma atitude autoritária. Por outro lado, se este direcionar a sua ação pedagógica para a não diretividade, *Pedagogia não-diretiva*, em que se acredita que o conhecimento é algo inato e que está relacionado com a hereditariedade, onde o professor acredita que o aluno é autossuficiente, que aprende por si e que o mesmo delimita a ação do professor, funcionando como mero orientador e conferindo a liberdade necessária para que o aluno aprenda. O professor pode, ainda, assumir uma atitude mais ligada à relação com os alunos, *Pedagogia Relacional*, em que o processo de construção do conhecimento corresponde a uma ação conjunta, com base nas ações e nos pensamentos, tendo os intervenientes que adotar uma postura reflexiva, o professor age segundo os interesses dos alunos colocando à disposição destes os recursos que considera significativos no processo de ensino-aprendizagem, o que vai de encontro à perspetiva de Piaget em que este sugere que *a interação sujeito objeto não ocorre passivamente, mas por uma atividade do sujeito que determina a sua organização interior e a acomodação ao meio.*³⁰

²⁸ KATZ, L.; CHARD, S., (1997) *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (p.32)

²⁹ IDEM

³⁰ BECKER, F. (1992), *Epistemologia subjacente ao trabalho docente*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, (p. 387)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

Qualquer que seja o profissional de ensino é visto pelas crianças como um modelo e exerce uma influência determinante no desenvolvimento pessoal e social destas. No entanto, deve ser o mais imparcial possível para não influenciar as decisões individuais dos alunos e não demonstrar atitudes agressivas, discriminatórias e conflituosas que a possam influenciar negativamente. Além disso, deve conhecer a cultura envolvente, estar sempre pronto a aprender, a conhecer, correndo o risco de sentir-se responsável pela educação tornando-se um dos centros do processo educativo.

6. Profissional Reflexivo

Um professor deve ainda, assumir-se como profissional reflexivo, fazendo uma retrospeção sobre toda a sua prática pedagógica. Esta reflexão faculta a correção e o ajuste do processo educativo ao desenvolvimento das crianças. Segundo Schön (2000)³¹, qualquer profissional de educação que se assuma como “prático reflexivo” deve refletir sobre três fases da intervenção: *reflexão para ação*, onde se efetua uma prospeção da sua intervenção, *reflexão na ação*, que permite que este reflita sob a ação momentânea no sentido de solucionar um acontecimento inesperado e *reflexão sobre a ação* em que se deve fazer uma retrospeção de todo o ato pedagógico. O objetivo essencial da reflexão é pensar no que se fez, relativamente ao processo, assim como às estratégias e materiais utilizados e desta forma, poder redefinir a ação no sentido de a melhorar, numa próxima intervenção.

Esta atividade profissional é, assim, assinalada por um processo refletido e contínuo que define a intencionalidade educativa, tendo sempre em conta o aluno, pensando no seu bem-estar e desenvolvimento integral.

³¹SHÖN, D. (2000), *Educando o profissional reflexivo*, Artmed, Lisboa (p. 43)

7. Diferenciação pedagógica

Todo o profissional educativo deve ter em consideração os interesses mas sobretudo as necessidades dos seus alunos e nessa conformidade, o mesmo deve conferir a atenção individualizada que cada um necessita.

O professor deve direcionar a sua intervenção no sentido de promover uma diferenciação entre os alunos para que seja possível intervir nas áreas onde cada um sentir maior dificuldade, pois *a diferenciação reside, na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno*³². É da função deste reconstruir e reorganizar a estrutura do processo ensino-aprendizagem tomando a diversidade como referente e não como desvio.³³

É fulcral que se tenha em consideração que cada aluno tem as suas especificidades e que o professor tem que o reconhecer como único conhecendo não só as suas melhores aptidões mas também identificar as suas dificuldades para que as consiga ultrapassar, promovendo o sucesso junto do aluno.

Pensando que toda a escola existe na sua vertente inclusiva, é preciso criar *condições para que a diferença e a diversidade não sejam vistas como problema, limite ou impossibilidade*, mas que se altere e transforme essa diversidade em *oportunidades de inclusão e de aprendizagem para todos*.³⁴

8. Envolvimento Parental

Tal como já foi referenciado, o trabalho cooperativo entre a instituição escola e a família tem um papel fundamental na educação das crianças, pois segundo alguns

³²CADIMA, A., GREGÓRIO, C., PIRES, T., ORTEGA, C., HORTA, N. (1997), *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (p. 14)

³³ROLDÃO, M. C. (2006). Gerir o currículo é preciso – A questão da qualidade. In M. C. Roldão (Coord.), *Estudos de práticas de gestão do currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*, Lisboa: Universidade Católica Editora, (p.19)

³⁴CASTANHEIRA, M. L. (2007). *Aprendizagem Contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula* (2ª ed.). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, (p.32)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

autores *quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento.*³⁵

No entanto, não existe uma forma correta de os envolver, a escola em colaboração com os seus profissionais devem encontrar as estratégias adequadas para que ocorra, efetivamente, o envolvimento parental. Não importa que os encontros aconteçam apenas em reuniões mas que se intensifiquem ao longo do processo educativo, para que os pais possam participar ativamente na educação dos filhos.

O que se verifica, atualmente, é que um dos aspetos positivos deste envolvimento tem a ver com o facto de existir um maior sucesso e aproveitamento escolar quando os pais participam nas atividades desenvolvidas em cooperação com a escola. No entanto, não se pode intensificar o trabalho pedido aos pais, uma vez que, nem todos têm a mesma predisposição para o fazer e outros, devido à jornada de trabalho, ficam sem tempo para esta participação. Neste caso, o papel do professor é apoiar a criança para que esta não se sinta excluída.

Em suma, o professor deve fomentar de forma gradual um trabalho colaborativo para que se obtenham bons resultados, visto que o sucesso funciona como motivação para que os pais tenham um maior índice de participação nas atividades dos educandos e fomentando momentos ricos de interação entre pais e professores contribuindo desta forma para um processo educativo harmonioso uma vez que *quando os pais têm uma relação positiva com os professores, eles podem ajudar os filhos a terem um comportamento correto na escola.*³⁶

³⁵DAVIES, D., MARQUES, R., SILVA, P., (1997), *Os professores e as Famílias – A colaboração Possível*, Livros Horizonte: Lisboa, (p.24)

³⁶COMER, J. (1988) citado in DAVIES, D., MARQUES, R., SILVA, P., (1997), *Os professores e as Famílias – A colaboração Possível*, Livros Horizonte: Lisboa, (p.25)

II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em educação, realizar um estudo pressupõe que se conheça não só a teoria relativa ao objeto de estudo, mas também que se desenvolvam métodos de investigação que contribuam para a articulação entre a teoria e a prática.

Assim, foi efetuada uma investigação de cariz qualitativa, pois os profissionais educativos que optam por esta prática procuram, essencialmente, *a compreensão mais profunda dos problemas e investigar o que está por trás de certos comportamentos, atitudes ou convicções*.³⁷ Tendo em conta os objetivos pretendidos recorreu-se ao método de análise intensiva, com características de estudo de caso, através da observação em diferentes perspetivas, uma vez que a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares na formação de professores.

Nesta situação específica foi utilizado como método o estudo de caso, uma vez que este *consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo*³⁸, o que possibilitou, conhecer melhor a realidade do grupo de crianças da sala, no caso do estágio em Educação Pré-escolar, como a turma do 1ºCEB, assim como alguns indivíduos envolvidos nestes contextos.

Os estudos em educação são vistos como “ciência prática”, visto que possibilitam não só que se conheçam apenas os factos e se compreendam as relações em nome do saber, mas também oferecem a oportunidade de conhecer e compreender com o objetivo de melhorar a ação.³⁹

No primeiro período de estágio, em Educação Pré-escolar, a amostra incidiu sobre um grupo de quinze crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade, tendo como objetivo conhecer as características e o desenvolvimento de cada uma delas, assim como o meio envolvente e o contexto familiar onde se encontram inseridas.

Em contexto do 1º CEB, a amostra incidiu sobre uma turma de vinte e quatro alunos com idades entre os sete e os oito anos, tendo como objetivo conhecer as suas

³⁷FERNANDES, D.(1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*, Lisboa, Noesis, (p.64)

³⁸MERRIAM, S. B. (1988), *The case study research in education*. San Francisco: Josse-Bass, (p.89)

³⁹BELL, J. (2004), *Como realizar um projecto de investigação*, Viseu, Gradiva (p.36)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

caraterísticas, o nível de desenvolvimento de cada aluno e o conhecimento da situação familiar.

Tendo em conta o contexto e o objetivo do estudo foi possível definir o método a utilizar, assim como delinear instrumentos e técnicas de recolha de dados.

A observação participante permitiu que se travasse o desvio entre as questões a colocar e os temas emergentes para este estudo, colocando assim a perspetiva do observador em linha com a amostra, uma vez que os objetivos do observador participante *giram em torno da tentativa de tornarem significativo o mundo que estão a estudar na perspectiva dos que estão a ser estudados*.⁴⁰ É, portanto uma técnica de investigação qualitativa adequada *ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem*.⁴¹

Assim, através da observação participante tornou-se possível conhecer tanto o grupo, como a turma e perceber atitudes e sentimentos que, à primeira vista, não estariam tão visíveis, o que também foi útil no processo de planificação e no próprio decurso da aprendizagem. Foi também utilizada a observação na sua vertente *Ocasional*, que pretendia retratar acontecimentos em que não se verificou uma participação direta, mas onde se evidenciaram aprendizagens, fazendo um registo de todas as situações que pareceram pertinentes.

No contexto de Educação Pré-escolar, foi usada a técnica dos *Incidentes Críticos*, que permite *trabalhar de forma mais rigorosa, reduzindo em muito a margem de subjectividade que se verifica*.⁴² Foram também utilizadas listas de verificação, para o espaço físico da sala e para algumas sessões de movimento, visto que estas *ajudam a focalizar a atenção do observador, particularmente quando são muito os itens a ser observados*.⁴³ Convém, ainda, referir que foram realizados inquéritos por questionário aos pais das crianças⁴⁴, por permitirem *colocar uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar [...] e desta forma ser possível realizar uma melhor caracterização do grupo*. Este método foi selecionado porque permite o

⁴⁰VASCONCELOS, T. (1997), *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*, Porto, Porto Editora, (p.52)

⁴¹LESSARD-HÉBERT, M., Goyette, G., Boutin, G., (1990), *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*, Lisboa, Editipo, (p. 155)

⁴²ESTRELA, A. (1990). *Teoria e prática de observação de Classes - uma estratégia de formação de professores*; Porto: Porto Editora (p.37)

⁴³PARENTE, C., (2002) *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, Porto, Porto Editora, (p. 187)

⁴⁴Anexo I – Inquérito aos pais

⁴⁵QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.van (1998): *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (p. 188)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

*conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores (...)*⁴⁶ e ainda permite que seja realizado sem a presença do inquiridor. Ainda, neste contexto no âmbito da elaboração dos portefólios foram realizadas entrevistas às crianças⁴⁷ para a sua identificação, o que possibilitou que as crianças mostrassem qual a sua ideia em relação à própria identidade.

No 1ºCEB foi utilizada a *técnica de inquérito oral*, exclusivamente, à professora titular de turma, no sentido de perceber alguns dos métodos e estratégias utilizados pela mesma, quer no que diz respeito a informações importantes relacionadas com os alunos da turma, como para esclarecer eventuais dúvidas que fossem surgindo. A recolha de informações através das fichas dos alunos, permitiu fazer um levantamento de algumas características das crianças, assim como elaborar uma caracterização do contexto familiar tendo em conta o número de elementos do agregado familiar, considerando as profissões dos pais, como aferir a situação sócio-económica da mesma. Foram construídas tabelas e gráficos suplementares para a caracterização do agregado familiar dos dois contextos.⁴⁸

É conveniente mencionar, também, que a elaboração do Projeto Curricular de Turma feita em cooperação com o par pedagógico, contribuiu de certa forma para a caracterização dos alunos assim como a do contexto familiar em que cada um está inserido. Este apresenta-se como um instrumento que se apropria do currículo para definir a organização e gestão curricular adequando aos alunos concretos do contexto.⁴⁹ Contudo, o conceito de projeto, amplamente utilizado na escola de hoje, tem sido objeto de reconcetualização, ou seja, a sua utilização refere-se, essencialmente, *a dar um nome a práticas organizacionais e pedagógicas que se mantiveram inalteráveis*.⁵⁰

O projeto foi elaborado tendo em conta a estrutura da instituição e foi de encontro às metodologias adotadas pela professora titular.

É pertinente referir que a análise dos documentos das instituições foi realizada nas primeiras semanas de estágio e possibilitou conhecer melhor a metodologia de trabalho de cada uma, visto que a análise de conteúdo se caracteriza como *uma*

⁴⁶QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.van (1998): *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (p. 189)

⁴⁷Anexo II – Entrevista às crianças

⁴⁸Anexo III – Tabela de dados - Agregado Familiar

⁴⁹ROLDÃO, M. C. (2003), *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e praxis*, Porto: Porto Editora, (p.25)

⁵⁰LEITE, C.; GOMES, L.; FERNANDES, P., (2003), *Projectos Curriculares de Escola e de Turma – conceber, gerir e avaliar*, Porto: Edições ASA, (p.37)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

*operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar a sua consulta e referência.*⁵¹

As planificações assim como as avaliações semanais constituíram também um processo fundamental no decorrer do período de estágio, visto que através destas foi possível evidenciar as opiniões das crianças/alunos, os seus progressos, assim como as áreas onde demonstraram mais dificuldade.

Em suma, através da triangulação de dados foi possível realizar uma melhor caracterização da realidade das instituições e, por conseguinte, dos grupos de alunos, uma vez que este processo consiste no *ponto de articulação dos componentes que favorecem novos conhecimentos relativamente a um mesmo fenómeno* e que permite [...] *tirar conclusões válidas a propósito de um mesmo fenómeno.*⁵²

⁵¹BARDIN, L., (1977), *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70, (p.45)

⁵²FORTIN, M., (1996), *O processo de investigação: da concepção à realização*, Loures, Lusociência, (p.322)

III - CONTEXTO ORGANIZACIONAL

1. Caracterização do contexto

A instituição de estágio profissionalizante, na valência da Educação Pré-Escolar, é uma Instituição de Ensino Particular situada no distrito do Porto, concelho de Gondomar, freguesia de Fânzeres, vila predominantemente residencial. Quanto à rede de ensino da área envolvente, existem dez Escolas do 1ºCEB, uma EB 2/3, seis jardins de infância públicos e dois da rede privada.

Esta instituição é composta por um corpo docente constituído por cinco Educadores de Infância, uma professora de Educação Musical e outros docentes que lecionam as atividades extra-curriculares, como o Ballet, o Inglês, Karaté, Informática e Natação. As técnicas auxiliares, os funcionários da cozinha e os funcionários administrativos formam o corpo não docente, contribuindo, em grande medida, para o bom funcionamento de toda a instituição.

A nível dos espaços físicos, a instituição dispõe de três salas para a valência de creche (berçário, sala de um ano e sala dos dois anos), três salas de atividades para o jardim de infância, três salas de estudo, receção, escritório da direção, dormitório, polivalente, refeitório, cozinha, recreio no espaço exterior com equipamento multi-jogos em piso adequado, instalações sanitárias e despensa. Tendo, assim, em consideração os espaços mínimos obrigatórios num estabelecimento de Educação Pré-escolar deliberados pelo *Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto*.

De forma a potenciar aprendizagens significativas, a instituição está equipada de acordo com o necessário para o benefício de toda a comunidade educativa. No que concerne aos recursos materiais, possui cadeiras, mesas, leitores de CD, instrumentos musicais, computadores, televisão, material pedagógico - didático e materiais adequados à prática desportiva, entre outros. Respeitando desta forma todos os critérios e a listagem de equipamento mínimo a considerar no apetrechamento de uma sala de atividades como nos sugere o *Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto*.

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

Na valência do 1º CEB, o estágio profissionalizante ocorreu numa Instituição de Ensino Particular que ministra o Ensino Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Está sediada na zona Noroeste da cidade do Porto, pertencente à paróquia do Carvalhido e à freguesia de Cedofeita.

Para o bom funcionamento da instituição é determinante a existência de um conjunto de elementos que dê resposta às necessidades dos alunos, assim o corpo docente desta é constituído por três educadoras de infância, oito professoras do 1º CEB, um professor de Expressão e Educação Musical, um professor de Expressão e Educação Físico-Motora, vários docentes que lecionam as áreas extracurriculares e ainda professores estagiários, integra ainda o corpo discente formado pelas vigilantes, os funcionários administrativos, a direção executiva, pedagógica e administrativa e uma psicóloga que trabalham em cooperação para o funcionamento harmonioso de toda a instituição.

O espaço físico da instituição visa a eficácia da experiência educativa que se desenvolve na sala de aula, a instituição encontra-se dotada de vários recursos didáticos, assim como de condições espaciais elevadas, conta com quatro salas reservadas à Educação Pré-escolar, oito salas de aulas direcionadas para o 1ºCEB, funcionando duas destas para apoio ao estudo em horário extracurricular. Todas as salas estão enriquecidas com quadro branco, material pedagógico didático, leitor de CD, mesas, cadeiras, armários, estantes, expositores de cortiça, cabides, banca com ponto de água, quadro interativo. Conta, também, com uma sala para o ensino da Expressão e Educação Musical, outra para o apoio informático, uma sala de reuniões da equipa pedagógica, reprografia, gabinete de psicologia, biblioteca, ginásio, recreio coberto e descobertos, capela, refeitórios, gabinete de enfermagem e secretaria.

As instituições possuem Regulamento Interno (RI), Projeto Educativo (PE), Plano Anual de Atividades (PAA), assim como Projeto Curricular de Sala e Projeto Curricular de Turma, uma vez que estes constituem os principais instrumentos de ação educativa.

Nessa conformidade o Projeto Educativo apresenta-se como o

*documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.*⁵³

⁵³Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de maio.

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

Este individualiza a especificidade da instituição, materializa o seu retrato, o seu B.I., tornando-se numa singularidade. Como Costa (1992)⁵⁴ refere, o PE é

um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da Comunidade, estabelece a identidade própria da Escola através da adequação do quadro legal em vigor à situação concreta, apresenta o modo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto elemento de gestão é ponto de referência orientador na coerência e unidade de acção educativa

Uma das características semelhantes nos dois PE assenta na ideia de desenvolver integralmente a criança, articulando os conteúdos culturais com os processos de desenvolvimento individuais, potenciando a promoção de uma dinâmica de inovação fomentando um movimento contínuo, uma ligação constante com o meio envolvente, com as parcerias, como se pode constatar através do PAA de cada instituição.

Assim, através da análise dos documentos referenciados é fácil constatar que ambas são instituições atentas e preocupadas com o bem estar das crianças e das suas famílias, pois existe a possibilidade de prolongamento, assim como várias atividades extracurriculares, tal como refere Matias *o Projecto Educativo deve ser atractivo, benéfico e funcional para a comunidade educativa.*⁵⁵

Por outro lado, o RI é um documento onde se encontram todas as normas que deverão ser respeitadas para o bom funcionamento da instituição educativa em questão. Segundo Rodrigues (2005)⁵⁶ este constitui um

documento jurídico-administrativo, elaborado pela Comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preconceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro.

Este é composto por vários capítulos, estando neles mencionados objetivos e princípios gerais do mesmo assim como normas gerais de funcionamento da instituição, mensalidades, equipamento utilizado pelas crianças nas visitas ao exterior, contempla também a organização educacional da instituição, onde são abordados aspetos como o calendário escolar, o horário da instituição, as atividades extra-curriculares. Surge também um capítulo dedicado à gestão e administração, onde são tidas em conta a coordenação pedagógica e o conselho pedagógico e respetiva constituição e competências. São, ainda, mencionados os direitos e deveres das

⁵⁴COSTA, J. A. (1992), *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*, Lisboa: Texto Editora, (p.23)

⁵⁵ALVES, J., M. (2005) *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*, Lisboa: Edições Asa, (p.16)

⁵⁶RODRIGUES, M.I. (2005), *Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos*, Interações, nº

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

peças que trabalham na instituição, quer seja pessoal docente ou não docente, como auxiliares de ação educativa, alunos e encarregados de educação.

Através da análise do RI das instituições verifica-se que, cumprem os requisitos referidos por Costa (1992)⁵⁷, uma vez que, são constituídos por generalidades ou base legal para a elaboração do documento, por organização funcional e administrativa da instituição, onde são referidos o pessoal docente e não docente e por convivência na instituição, onde constam as normas gerais do regime interno, saídas/entradas no edifício.

Relativamente ao PAA, poderá dizer-se que neste constam todas as atividades realizadas no âmbito de toda a instituição e por isso segundo Costa (1992)⁵⁸ é um

instrumento de planificação das atividades 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.

Após análise do PAA de cada instituição foi possível averiguar que este corresponde à *concretização operativa anual do projecto educativo*⁵⁹. Deste modo, é evidente a coerência entre as atividades realizadas pela instituição e os princípios pedagógicos e educativos em que assenta.

É, também, visível no PAA que as atividades propostas são muito importantes para o desenvolvimento e enriquecimento das crianças a todos os níveis e que estas têm primordialmente a preocupação de desenvolver, a educação para os valores, proporcionar momentos de interação entre a comunidade escolar e com os próprios pais. Como profissional ativo, neste momento deve-se refletir e proporcionar às crianças, atividades que vão ao encontro aos objetivos referidos nos documentos mencionados.

Relativamente ao estágio em Educação Pré-escolar o grupo era constituído por quinze crianças com três e quatro anos, sendo que oito são rapazes e sete raparigas. Para conhecer melhor o grupo é necessário que o educador tenha conhecimento do contexto familiar de cada uma das crianças, pois é onde estão as bases para a construção do ser, bem como as respostas a algumas questões que o educador

⁵⁷COSTA, J. A.(1992), *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*, Lisboa: Texto Editora, (p.31)

⁵⁸COSTA, J. A.(1992), *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*, Lisboa: Texto Editora, (p.31)

⁵⁹COSTA, J. A.(1992), *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*, Lisboa: Texto Editora, (p.68)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

coloca quando se interroga sobre algo concretizado pela criança, quer a nível do pensamento, quer a nível da ação.

Quanto ao 1º CEB, turma é constituída por vinte e quatro alunos, sendo onze do sexo feminino e treze do masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade.

Em relação ao nível do meio socioeconómico e cultural da mesma, pode aferir-se que a zona residencial dos alunos compreende maioritariamente a Maia, Porto e Matosinhos. No que concerne às habilitações literárias dos pais, verifica-se que a maioria tem formação até à licenciatura (31 elementos), existindo discrepância com o número de elementos que possui grau de doutoramento e 12ºano de escolaridade. Relativamente às profissões desempenhadas, verifica-se que no presente ano letivo grande parte desempenham funções como professores e engenheiros.

No que diz respeito à aprendizagem, além dos alunos médios, a turma é caracterizada por alunos que se distinguem de forma positiva, devido à sua capacidade de organização, empenho e motivação. O grupo considera-se ser heterogéneo, visto que possuem ritmos de trabalho bastante díspar, mas por outro lado, revelam dificuldades em compreender e aplicar conhecimentos básicos sendo por isso imprescindível, que neste caso se verifique um apoio individualizado. Alguns elementos da turma mostram pouca autonomia na realização das tarefas propostas, existindo também alunos que manifestam grande resistência às aprendizagens e que não têm qualquer tipo de acompanhamento extraescolar. Convém, ainda, mencionar que alguns têm acompanhamento de uma psicóloga, três dias durante a semana. Em relação ao comportamento pode referir-se que existe alguns casos pontuais de indisciplina, no entanto, o comportamento da turma em geral é bastante satisfatório.

2. Intervenção Educativa

No processo de intervenção educativa é necessário referir que este se dissocia em diferentes dimensões: Observar/Preparar, Planear/Planificar, Agir/Intervir e Avaliar.

2.1. Observar/Preparar

A primeira fase da intervenção educativa corresponde ao processo de observação, visto que *observar deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana.*⁶⁰

A observação constitui o parâmetro transversal a todo o processo de intervenção educativa, pois permite [...] *obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças; [...] obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar.* Sendo assim, a observação permite-nos que a planificação vá de encontro aos interesses e necessidades das crianças como também nos auxilia no processo de avaliação. Porém é preciso perceber que este processo [...] *implica mais do que uma percepção mais ou menos involuntária; a observação é uma actividade específica e necessária ao comportamento humano.*⁶¹

No primeiro momento de estágio, um dos instrumentos utilizados foi uma grelha de observação que foi elaborada antes de iniciar o período de estágio e a qual foi preenchida durante a primeira semana. Esta tinha como objetivo conhecer e caracterizar todo o ambiente educativo, assim como as interações entre crianças e entre crianças e adultos. Relativamente ao espaço, foram também elaboradas e preenchidas listas de verificação.⁶²

No decorrer do segundo período de estágio, foram também utilizadas grelhas de observação de espaço e interações. Foi, ainda, elaborada uma grelha de verificação de estratégias do docente para conhecer de forma mais clara a metodologia e estratégias adotadas.⁶³

⁶⁰ESTRELA, A. (1990). *Teoria e prática de observação de Classes - uma estratégia de formação de professores*; Porto: Porto Editora (p. 13)

⁶¹PARENTE, C., (2002) *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, Porto Editora, (p. 170)

⁶²Anexo IV – Lista de Verificação

⁶³Anexo V – Grelha de verificação - Estratégias da ação docente

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

Apesar de este processo ser um dos mais importantes da intervenção educativa nem sempre se tem em atenção o que é realmente necessário observar e a razão pela qual se observa. Observar os alunos permite conhecer melhor a especificidade de cada um, descobrindo os seus interesses e as suas fragilidades passando a acompanhar o seu desenvolvimento. Quanto ao que se observa é onde surge mais confusão, visto que um dos problemas por parte de quem observa é identificar o foco da sua atenção, logo é necessário definir bem desde o início o objetivo da observação. Assim, durante os períodos de estágio foi constante a observação dos alunos, não só em atividades orientadas mas também nas suas brincadeiras livres, no caso da Educação Pré-escolar, dando a atenção individual necessária em cada área de conteúdo. Foram realizados registos fotográficos das atividades orientadas.

O tempo, o objetivo e o contexto de uma observação devem estabelecer o método que mais se adequa à especificidade do processo, pois o desenvolvimento do aluno depende de diversos fatores e ao escolher o método de observação é fundamental ter em conta em que área/domínio se vai efetuar a observação. Nesse sentido, foram usados diferentes instrumentos de observação. No estágio em Educação Pré-escolar, para além do que se referiu foram ainda realizados registos de incidentes críticos⁶⁴, que permitiram uma observação individual de cada criança, as listas de verificação que possibilitaram analisar o ambiente educativo, bem como os materiais existentes.

Ao nível do 1ºCEB, sempre que se considerou pertinente fora elaborado um registo sobre uma situação em que algum aluno manifestou conhecimento sobre determinado assunto e, fundamentalmente, foi constantemente registado, quando um aluno expressou dificuldade numa ou noutra área, para que esta observação auxiliasse o processo de planificação.

Nessa conformidade observar cada criança e o grupo no geral permitiu não só, conhecê-las mas também decifrar as realidades onde estão envolvidas o que é essencial para adequar todo o processo educativo, foi através da observação de comportamentos que foi possível conhecer algumas das dificuldades dos alunos,

⁶⁴Anexo VI – Registo de Incidentes Críticos

assim como os seus interesses direcionando a ação pedagógica tendo em conta estes aspetos.

2.2. Planear/Planificar

A planificação constitui a base da prática quotidiana de um profissional da educação pois esta [...] *conduz a situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, atividades e interações.*⁶⁵

Embora a planificação contemple todas as atividades desenvolvidas com a turma, esta deve ser flexível. Particularmente, no início do estágio era difícil estipular o tempo necessário para a realização de todas as atividades propostas, no entanto, nesta etapa final considera-se que uma das competências desenvolvidas tem que ver, exatamente, com a gestão do tempo, visto que já se consegue prever o tempo necessário à realização das atividades. Porém, na prática quotidiana de um educador/professor continuam a existir situações em que o que está planificado não foi passível de realizar e outras em que se realizam atividades que não estavam planificadas.

Ainda que tudo esteja pré-estabelecido, a ação educativa não acontece exatamente como se tinha previsto. Durante a intervenção foi notória a evolução neste aspeto, visto que inicialmente se via a planificação como algo a seguir integralmente e, na prática, nem tudo acontecia como se tinha previsto. Estas situações levaram a estagiária a dirigir e adaptar as atividades planificadas às necessidades que ia sentindo, para que as aulas decorressem de forma organizada. Ainda, relativo à ação pedagógica pode dizer-se que, com a experiência de estágio, a segurança e confiança foram crescendo e em situações inesperadas a estagiária é capaz de resolver e dirigir a aula tendo em conta o imprevisto.

Este processo requer que, tanto o educador de infância, como o professor do 1ºCEB se assuma como um profissional reflexivo e neste caso concreto que efetue uma *reflexão na ação*⁶⁶, permitindo que desta forma seja capaz de fazer uma articulação entre teoria e prática, assumindo a reflexão como um acontecimento

⁶⁵ARENDS, R. (1995), *Aprender a Ensinar*, Lisboa, Mc Graw-Hill (p.64)

⁶⁶SHÖN, D. (2000), *Educando o profissional reflexivo*, Lisboa, Artmed (p. 51)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

natural que é estimulado pela interação com os alunos em diferentes situações práticas.

O educador deve assumir-se como orientador e fomentar a participação da criança no processo de planificação. Embora pense antecipadamente na planificação, deve proporcionar momentos em que a criança possa manifestar-se, partilhar as suas ideias e opiniões concedendo desta forma [...] *condições de liberdade para o aluno poder participar [...]*.⁶⁷ Estas situações criadas na sala permitem que as crianças desenvolvam [...] *atitudes de respeito, amizade, de cuidados e justiça, de envolvimento com o contexto social, de manutenção das normas negociadas em grupo*.⁶⁸

Na Educação Pré-escolar, embora a planificação deva ser realizada em conjunto com as crianças, a verdade é que não foi possível fazê-lo, pois para além da tenra idade das crianças, este processo requer um trabalho prévio e devido ao curto tempo de estágio não foi possível realizar. No entanto, foram feitas algumas tentativas no sentido de planificar com o grupo mas sem grande sucesso pois as crianças ainda não têm uma predisposição para este tipo de trabalho. Por isso é necessário que o adulto prepare a criança para que deste processo possam surgir diversas propostas de atividades e projetos significativos para o grupo. O educador dá a possibilidade à criança para colaborar neste processo, ela [...] *utiliza como guia os recursos sociais do adulto que lhe oferece apoio e desafio para participar, desempenhar papéis, na sua comunidade de aprendizagem*.⁶⁹

O que acontece nas salas no 1ºCEB é que o único responsável por elaborar a planificação é o professor, pois além da planificação este fica encarregue por organizar todas as disciplinas no sentido em que toma *decisões de planificação, sobre o que deve ser ensinado, o tempo que se deve dedicar a cada tópico e o treino que deve proporcionar*⁷⁰, o professor tem ainda que planear os *tempos de instrução, a constituição dos grupos, assim como a organização de horários diários*.⁷¹

Segundo Gagné e Briggs, *uma boa planificação caracteriza-se por objetivos de ensino cuidadosamente especificados, por ações e estratégias de ensino concebidas*

⁶⁷ OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2004), *A participação guiada – coração da pedagogia da infância*, Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 38, nº1,2,3 (p. 145-158)

⁶⁸ OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2004), *A participação guiada – coração da pedagogia da infância*, Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 38, nº1,2,3 (p. 145-158)

⁶⁹ OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2004), *A participação guiada – coração da pedagogia da infância*, Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 38, nº1,2,3 (p. 145-158)

⁷⁰ CLARK e LAMPERT (1986) cit. in ARENDS, R. (1995), *Aprender a Ensinar*, Lisboa, Mc Graw-Hill (p.44)

⁷¹ IDEM

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

para promoverem objetivos prescritos e medições cuidadosas dos resultados, particularmente do rendimento escolar dos alunos⁷², através da planificação o educador e o professor traça os objetivos que pretende ver desenvolvidos nos alunos, assim como adequar os recursos e estratégias ao trabalho que pretendo promover com o grupo/turma. E, tal como referem os autores, conseguir através da planificação e observação direcionar as seguintes no sentido de satisfazer as necessidades e interesses dos alunos. Assim, durante os períodos de estágio, a estagiária teve em conta as dificuldades sentidas pela própria, quer sentidas pelo grupo (Educação Pré-escolar e 1ºCEB), tentando equacionar soluções para que na semana seguinte, conseguisse colmatar essas dificuldades. Foi, também, através do processo de planificação que foi possível aferir quais as atividades melhor sucedidas, como as que não obtiveram nenhum resultado positivo nos alunos, permitindo desta forma adequar e repensar as estratégias adotadas.

A planificação foi realizada todas as semanas em cooperação tanto com a educadora no caso do estágio em Educação Pré-escolar, como com a professora no 1ºCEB, onde se refletiu sobre todo o trabalho desenvolvido durante a semana. Em todas as atividades propostas o que se tinha em consideração eram os objetivos que iriam levar às competências que se pretendiam desenvolver nos alunos, dando não só importância ao projeto de sala, em Educação Pré-escolar, mas também que se desenvolvessem aprendizagens no âmbito das diferentes áreas de conteúdo. Nos dois contextos de estágio tentou-se, ainda, ir de encontro aos interesses do grupo, promovendo atividades para que a turma se mostrasse motivada.

No primeiro momento de estágio a planificação apresenta-se em forma de rede e contempla intenções pedagógicas tendo em conta o nível de desenvolvimento do grupo, inicialmente, era onde se encontrava maior dificuldade, pois a planificação em rede era um novo conceito para a estagiária. Porém, ao longo do tempo de estágio foram desenvolvidas competências relativamente a este aspeto e que resultaram numa melhoria que se julga significativa.⁷³

No estágio no 1ºCEB a planificação apresenta-se em forma de grelha contemplando o plano de ação estratégica onde se evidenciam as áreas curriculares a trabalhar, *objetivos da instrução*, ou seja, o que se pretendia desenvolver numa

⁷²GAGNÉ e BRIGGS (1979) cit. in ARENDS, R. (1995), *Aprender a Ensinar*, Lisboa, Mc Graw-Hill (p.44)

⁷³Anexo VII – Planificação - Educação Pré-Escolar

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

determinada aula/atividade, assim como as competências, uma vez que através da concretização dos objetivos se está a contribuir para o desenvolvimento de competências, os recursos materiais e humanos necessários para a realização da aula e ainda, a avaliação das aprendizagens.⁷⁴

Como já foi referido o processo de planificação poderá ser a longo ou a curto prazo, apresentando-se as planificações anuais e mensais como uma dimensão a longo prazo. Em educação de infância, o projeto de sala tem, também, uma dimensão a longo prazo, visto que desde o início do ano letivo que o tema do projeto já estava estabelecido, assim como todas as fases já estavam delineadas. Assim, neste contexto a planificação das atividades propostas tiveram, como linhas orientadoras, o que a educadora já tinha estabelecido. Tendo isto condicionado a intervenção, pois as atividades foram orientadas segundo a planificação da educadora. De forma a evidenciar todo o trabalho realizado foi elaborada uma rede curricular⁷⁵ que contempla as atividades desenvolvidas, quer a nível do projeto como todas as outras atividades orientadas.

No segundo contexto, a professora titular já tinha planificado todos os meses do ano letivo, uma vez que esta planificação era conjunta com a professora titular da outra turma do 3º ano da instituição, e por isso, todas as planificações elaboradas tiveram em conta o que estava estabelecido em cada mês.

2.3. Agir/intervir

No que diz respeito à intervenção, parece pertinente, mencionar, em primeiro lugar a ação pedagógica decorrente do estágio do âmbito da Educação Pré-escolar.

Nesse sentido, convém referir que toda a ação pedagógica inseriu-se na metodologia da Educadora incidindo, essencialmente, sobre a Metodologia de Projeto. O projeto da sala tinha como designação “Nós e o nosso planeta” e partindo do que já sabiam, foram elaboradas atividades sobre a fisionomia da criança, assim como os sentidos, foi explorado o meio envolvente, como as pessoas com quem se relacionam. No decorrer das atividades desenvolvidas foi possível evidenciar as aprendizagens das crianças, uma vez que o trabalho de sala era muitas vezes levado para fora da sala. Por

⁷⁴Anexo VIII – Planificação - 1ºCEB

⁷⁵Anexo IX – Rede Curricular

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

exemplo, aquando da exploração das características físicas das crianças, foi possível verificar que nos tempos de higiene, as crianças colocavam-se em frente ao espelho e faziam comparações entre si, “eu tenho os olhos castanhos e o cabelo castanho e tu tens o cabelo castanho de caracóis e os olhos azuis”. Ainda, no âmbito do projeto foi construída a árvore da família, em que se pediu aos pais para trazerem fotografias dos elementos da família mais próximos (pais, irmão(s) e avós), para que a criança pudesse construir a sua árvore genealógica, percebendo assim o grau de parentesco conferido a cada elemento. Verificou-se que as crianças queriam fazer a sua árvore, pois estavam constantemente a questionar, “quando sou eu a fazer?”, no entanto, não foram elaboradas com todas as crianças pois alguns dos pais não trouxeram o solicitado.

Na sala, foi implementada uma nova área, a área dos animais e das plantas⁷⁶, indo de encontro ao projeto da sala. Além das crianças poderem contactar com elementos da natureza, que tal como preconizam as OCEPE na área de Conhecimento do Mundo⁷⁷, esta *supõe a abordagem de aspectos científicos que ultrapassam a experiência direta da criança [...] conteúdos relativos à biologia, conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais, o seu habitat e costumes, de plantas [...] permitiu que as crianças observassem o crescimento de plantas e que fossem responsáveis por cuidar dos animais da sala, nomeadamente, dos peixes e do grilo.*

Com a criação desta área, além de se promover a ligação como o mundo natural, outro objetivo definido tinha que ver com o facto de *favorecer a autonomia da criança e do grupo assente na aquisição do saber-fazer indispensável á sua independência e necessário a uma maior autonomia enquanto oportunidade de escolha e responsabilização*⁷⁸, através da implementação de um responsável por dia, elaborando um quadro para esse efeito. Assim, a criança responsável teria que, não só regar as plantas como alimentar os animais e, conseqüentemente, realizar outras atividades que até então eram realizadas aleatoriamente. Uma área transversal a este processo foi a área da Formação Pessoal e Social, pois a estagiária pretendeu fomentar nas crianças atitudes e valores que lhes permitam crescer enquanto cidadão ativo. Através da criação desta área foi possível fomentar a autonomia da criança, como do grupo através do

⁷⁶Anexo A – Plantas da Sala

⁷⁷D.E.B. (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Coleção Educação Pré-Escolar, nº1*, Ministério da Educação, Lisboa (p.81)

⁷⁸D.E.B. (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Coleção Educação Pré-Escolar, nº1*, Ministério da Educação, Lisboa (p.53)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

saber-fazer que é indispensável para promover a sua independência e, progressivamente, assumindo responsabilidades.

A par da implementação desta área foram também dinamizadas todas as áreas da sala. Uma das dinamizações que mais impacto causou no grupo foi a da área da música, visto que é, sem dúvida, uma das áreas pela qual o grupo demonstra mais interesse. Foram elaborados diferentes instrumentos musicais e cada criança teve oportunidade de escolher qual queria construir. Verificou-se que o grupo estava motivado e ansioso pela construção dos instrumentos, visto que eram constantes as suas manifestações, “quando vamos fazer as violas?”, “eu quero tocar sempre com a minha maraca”.

Assim, tal como referem as OCEPE⁷⁹ considera-se que a promoção do desenvolvimento e do sucesso educativo implica a necessidade de referências sobre as expectativas sociais quanto ao que a criança deve saber num determinado momento do seu desenvolvimento.

Uma dimensão que se teve em consideração foi o facto de que as crianças necessitam de utilizar saberes e capacidades para agir, para pensar, para progredirem a nível social. Segundo Roldão (2003)⁸⁰, a capacidade de *mobilizar conhecimentos e capacidades várias, articulá-los e usá-los adequadamente face a uma situação é o que constitui a essência da competência*, o que possibilita aos alunos a resolução de problemas que possam encontrar durante a etapa escolar.

Uma das finalidades da Educação Pré-escolar está relacionada com a organização de um conjunto de experiências, a partir das quais as crianças aprendem e, conseqüentemente, desenvolvem competências pessoais e sociais a que se chama currículo. As atividades realizadas tiveram em atenção as OCEPE, assim como as Metas de Aprendizagem pois nelas constam todas as competências que a criança deve ter adquirido no final da Educação Pré-escolar de modo a preparar a criança tendo em conta a sequencialidade educativa.

O papel do educador de infância é fundamental na realização de aprendizagens significativas não podendo ignorar as intenções, conhecimentos e compreensão da criança, por outro lado, este deve providenciar atividades e aprendizagens socialmente

⁷⁹D.E.B. (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Coleção Educação Pré-Escolar, nº1, Ministério da Educação, Lisboa, (p.90)

⁸⁰ROLDÃO, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Lisboa, Editorial Presença, (p. 43)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

úteis. Como referem as OCEPE⁸¹, é suposto que as crianças evoluam no domínio da compreensão e comunicação oral e tomem consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito, percebendo que o que se diz também se escreve. Durante o estágio, foram promovidas várias horas do conto, utilizando diferentes técnicas (teatro de sombras, fantoches, flanelógrafo, mantas) uma vez que é uma das áreas em que o grupo demonstra mais fragilidades, no entanto, no final do tempo de estágio foi notória a melhoria do grupo a nível do interesse pelas histórias, por escrever o seu próprio nome e ler as imagens dos livros. Foi também possível verificar que a nível do desenvolvimento oral, o grupo adquiriu novo vocabulário e melhorou a expressão oral, em grande medida devido à implementação de novas estratégias no acolhimento.

Ao nível das rotinas da sala, um aspeto pertinente a salientar tem que ver, efetivamente, com a implementação do tempo de acolhimento com o grupo. No início, as crianças chegavam à sala e apenas referiam para que áreas queriam ir brincar, ficando um pouco perdidas na organização das tarefas. Porém, refletindo sobre este acontecimento foi considerado importante que existisse um tempo específico para que as crianças tivessem oportunidade de se expressar e desenvolver a capacidade de escuta. Para isso, foram realizadas almofadas com o sentido de promover novos hábitos relativamente à permanência no tapete de acolhimento, pois no início foi uma das maiores dificuldades com a qual se contactou, porque as crianças não permaneciam sentadas durante as atividades, nem no tempo dedicado ao acolhimento.

Também se devem realizar aprendizagens ao nível da matemática, promovendo a aquisição de noções de espaço, tempo, quantidade e figuras geométricas. Sendo assim, foram elaboradas atividades que tinham como objetivo promover o desenvolvimento do raciocínio matemático, como jogos de sequências. Realizaram-se atividades com vista ao conhecimento das diferentes figuras geométricas e foram, ainda, criado jogos para a área dos jogos sobre as figuras geométricas, pois é uma forma lúdica de adquirir conhecimento.

Relativamente, às tecnologias sempre que possível foi utilizado o computador, quer para a visualização de PowerPoint para que as crianças fizessem a leitura das imagens, para a visualização de filmes de curta duração, para a audição de músicas,

⁸¹D.E.B. (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Coleção Educação Pré-Escolar*, nº1, Ministério da Educação, Lisboa (p.54)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

como para a elaboração das entrevistas e seleção de fotos para os portfolios das crianças.

Outra dimensão ligada à intervenção educativa está relacionada com as atitudes, pois o adulto deve favorecer atitudes positivas que estão na base de todo o processo educativo, nomeadamente, curiosidade e desejo de aprender, criatividade, assim como autoestima positiva. Segundo Leavers (2004)⁸² *investir na curiosidade e desejo de aprender é investir na preservação ou no fortalecimento do ímpeto exploratório e garante a disposição para aprender ao longo da vida*. O profissional de ensino deve estimular a curiosidade da criança, questionando-a, fazendo com que reflita sobre determinados assuntos mas não dando-lhes as respostas. Uma situação que acontecia, frequentemente, com uma das crianças era relativa ao questionamento sobre as cores, por exemplo quando se perguntava “que cor é esta?”, a criança respondia “é da cor do sangue”, e “qual é a cor do sangue?”, a criança dizia “é da cor do morango”, e colocava-se este tipo de questões até que a criança dissesse que se trata da cor vermelha. Outro aspeto importante tem que ver com o *feedback* dado pela realização dos trabalhos, pois é muito importante que a criança nesta idade perceba que o seu trabalho é valorizado, funcionando como um incentivo para continuar da mesma forma.

O educador de infância tem, também, a função de colocar a criança no centro da ação pedagógica, para que esta seja o motor de funcionamento de todo o processo de ensino-aprendizagem, é necessário que chegue às conclusões por si só, sendo o educador apenas um mero orientador da ação. A postura adotada durante este período vai de encontro a esta ideia uma vez que, de certa forma a ação foi conduzida de modo a que a criança descobrisse por si as respostas das perguntas que colocou o que, conseqüentemente, leva ao desenvolvimento de diversas competências.

Relativamente ao estágio na valência do 1ºCEB deve mencionar-se que a intervenção se inseriu na perspetiva de uma Pedagogia Diretiva e Relacional, uma vez que em diferentes situações foi necessário adotar uma postura mais diretiva, no sentido de expor um conteúdo e noutras situações, deu-se em enfoque à relação com a turma para dessa forma envolver ativamente os alunos e, por conseguinte, adquirir conhecimento.

⁸²LAEVERS, F. (2004). *Competences in teacher education. Implications of a process-oriented approach*, Conferência realizada em International Conference Improving quality of education, Leuven, Belgium,

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

Nessa conformidade foram realizadas atividades em todas as áreas disciplinares e tentou-se, que durante toda a prática existisse uma certa interdisciplinaridade, para que os conteúdos não fossem transmitidos de uma forma estanque mas que houvesse uma sequencialidade e interligação com as diferentes áreas disciplinares.

Ao nível da Língua Portuguesa foram realizadas atividades com vista à promoção da língua materna oral e escrita. As dramatizações improvisadas serviram em grande medida para o desenvolvimento da criatividade e da expressão oral e foi possível verificar que alguns alunos que se mostram mais tímidos, na realização destas atividades apresentaram uma postura de à vontade, sem receios das atitudes dos colegas. Ao nível da expressão escrita foram introduzidas algumas noções referentes às regras de construção textual, nomeadamente, no que diz respeito à estruturação de parágrafos, quer ao nível da concentração de uma ideia no mesmo, quer relativamente ao espaço que se deve deixar antes de iniciar um novo parágrafo, ao longo da intervenção, tornou-se evidente a facilidade que alguns alunos demonstraram ter na estruturação destes e ainda no auxílio prestado aos colegas, pois era comum ouvirem comentários, como “O teu texto não tem parágrafos”, “Não se vêm as margens no teu texto”, “Vais ter que fazer de novo porque não está certo assim”.

Ainda relativamente à área de Língua Portuguesa foi introduzido, pela primeira vez, o conceito de diálogo, em que inicialmente, a estagiária de forma a estabelecer interdisciplinaridade com outras áreas pediu aos alunos que oralmente estruturassem um pequeno diálogo com um dos colegas, dando enfoque ao diálogo como discurso direto, e, posteriormente, foi pedido a um outro aluno que contasse a conversa que ouviu, trabalhando assim, o discurso indireto. Após, terem perceção da ideia real do que significa o diálogo passou-se para a escrita, explicando as regras necessárias à estruturação do mesmo, uma vez que permite ao aluno *expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa*.⁸³ Verificou-se que é um conceito complexo e, só com muito trabalho, se conseguiu que a maioria dos alunos, utilizassem em todas as falas o travessão, por exemplo.

Uma vez, que se exploraram diferentes tipologias textuais, achou-se pertinente introduzir um novo formato de texto, a notícia, em que se examinou os todos os constituintes desta tipologia. Alguns alunos demonstraram dificuldade na compreensão

⁸³MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

de certos elementos da constituição da notícia. Nesse sentido, estabelecendo uma ligação com a disciplina de Estudo do Meio em que se trabalhou os Primeiros Socorros, foi pedido a cada aluno que elaborasse uma notícia sobre a aula e constatou-se que alguns elementos da turma não foram capazes de estruturar, devidamente, toda a notícia apenas construíram um relato da aula.

De forma a dar seguimento a esta tipologia textual, em cooperação com o par pedagógico, procedeu-se à implementação de um jornal de parede. Para isso, os alunos foram organizados em grupos de três elementos e foi pedido a cada grupo que elaborasse uma das partes constituintes do jornal. Para além das notícias sobre acontecimentos da turma e da instituição, tiveram que criar um símbolo, um slogan e um título para o jornal, assim como proceder à pesquisa de provérbios populares e adivinhas e ainda, proceder à criação de passatempos, designadamente, sopa de letras, palavras cruzadas e desenhos para identificar diferenças. Durante o período de estágio foram publicadas duas edições do “Jornalito do 3ºB”⁸⁴ e foram enviados convites para todas as salas da instituição, promovendo desta forma a interação com a comunidade educativa. O facto de poderem ter contactado com estas diferentes tipologias textuais vai se encontrar a uma das atividades propostas pelo currículo nacional, visto que este pretende promover *atividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos*.⁸⁵

No âmbito da mesma disciplina, em parceria com o par de estágio promoveu-se atividades que envolveram o contacto com espaços diferentes e pessoas que habitualmente não frequentam a sala, nomeadamente, a ida à biblioteca da escola para a leitura e análise do livro “Aquário” de João Pedro Mésseder, uma vez que se pretendia levar o autor à sala de aula. Para isso, foi pedido aos alunos que realizassem uma pesquisa sobre a vida e a obra de João Pedro Mésseder, a fim de conhecer mais acerca do seu trabalho. Mais tarde, a estagiária conseguiu entrar em contacto com o autor e foi possível trazê-lo à sala, durante a visita do mesmo, o escritor contou duas das suas histórias e no final os alunos puderam colocar algumas questões que gostariam de ver respondidas. No final do encontro, alguns dos comentários dos alunos mostraram a importância que esta visita suscitou. “Adorei que ele cá tivesse vindo”, “A música da caixinha era mesmo bonita”, “Ele conta mesmo bem histórias”.

⁸⁴Anexo B – Fotografia - Jornal de Parede

⁸⁵MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

Outra atividade realizada na extensão da área da Língua Portuguesa, foi também elaborada em colaboração com a outra estagiária, e tinha como objetivo primordial desenvolver hábitos de leitura e a familiarização com a Literatura Portuguesa, para isso, foi pedido a cada aluno que trouxesse um livro para posteriormente fazer uma troca com o livro de um outro colega. As estagiárias tiveram o cuidado de criar um documento “termo de responsabilidade” para que cada aluno assinasse e se comprometesse a ter cuidado com o livro do colega. Os alunos tiveram que durante as férias de Natal lê-lo e no início das aulas, trazer um resumo sobre o mesmo. Os resumos foram colocados numa capa e sempre que algum aluno tivesse interesse sobre um dos livros poderia ler o resumo da história.

Por último, é conveniente referir que foi também pedido aos alunos que escrevessem uma história com a finalidade de a ir contar aos meninos que frequentam a sala dos 5 anos da Educação Pré-escolar que estão com a educadora que muitos deles tiveram na valência de infância. Assim, o compilar de histórias possibilitou que se elaborasse um livro para lhes oferecer. Após a elaboração deste, foram eleitas duas das histórias para que os próprios alunos as contassem às crianças da sala. Foram escolhidos alguns alunos para ler as histórias, outras para as dramatizar com fantoches e ainda outros para colocarem questões no final de cada conto. Os alunos mostraram-se muito motivados com a atividade, pois eram constantes expressões como, “eu nem acredito que vamos outra vez àquela sala”, “podíamos ter ficado lá mais tempo”, “um dia devíamos trocar, eles vinham para a nossa sala e nós voltávamos para lá”. Com esta atividade foi possível desenvolver uma maior interação com os dois níveis de ensino e potenciar a promoção de outras atividades em cooperação com as duas valências, visto que a educadora propôs à professora titular que combinassem um momento para os alunos passarem um tempo novamente na sala da Educação Pré-escolar.

Quanto à área de Matemática, a estagiária tentou em todas as situações partir de situações reais e concretas para que os alunos compreendessem mais facilmente algumas noções matemáticas, como foi o caso dos sólidos geométricos, em que inicialmente, se utilizou objetos do dia a dia para se proceder à classificação dos mesmos, assim como com as planificações dos sólidos. Partiu-se do sólido concreto e, seguidamente, desfez-se o mesmo e verificou-se quais as figuras que o compõem. No caso da iniciação à Numeração Romana, a estagiária tentou tornar a atividade o mais real e estimulante possível, para isso, vestiu-se como Romana e à entrada da sala

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

distribuiu por cada aluno um pergaminho com uma mensagem escrita em latim e que estes teriam de descodificá-la e desvendar o número que estava presente.

Durante as aulas, a estagiária tentou adotar estratégias e recursos inovadores e criativos que fossem de encontro aos interesses da turma mas por outro lado propor atividades que se apresentem como verdadeiros desafios para eles, como foi o caso de um dos problemas relativamente à Numeração Romana, em que lhes foi pedido que com apenas três fósforos representassem o maior número de símbolos da numeração, alguns alunos tiveram dificuldade e referiram que era muito difícil mas outros conseguiram realizar o proposto e pediam para continuar. Outro caso, foi a resolução do labirinto, dado como motivação numa das aulas sobre Orientação Espacial, onde a maioria dos alunos referiu que não conseguia encontrara a saída e que era muito difícil, no entanto nenhum desistiu de encontrar a solução. Pensou-se numa perspectiva de resolução de problemas fazendo a associação entre o desenvolvimento *da capacidade de usar a matemática para analisar e resolver situações problemáticas, para raciocinar e comunicar, assim como a auto-confiança necessário para fazê-lo.*⁸⁶ Ainda relacionadas com estas atividades insere-se a elaboração de origamis para a decoração da árvore de Natal porque os alunos de uma forma geral sentiram dificuldade na dobragem dos mesmos.

A implementação de jogos julga-se ser um dos parâmetros positivos no ensino da matemática, uma vez que consistem numa forma mais lúdica de aprender. Foram construídos três jogos. O Jogo da Guerra relativo à subtração, o Jogo do Bingo que estava associado à multiplicação e o Dominó das tabuadas que pretendia que os alunos através do jogo memorizassem com mais facilidade as tabuadas. A implementação dos jogos na turma mostrou-se sempre uma estratégia a adotar porque é algo que os motiva e os implica na atividade, estavam constantemente a pedir para voltarem a jogar.

Uma das estratégias adotadas pelo par pedagógico com mais impacto na turma está, exatamente relacionada com a área da Matemática. É o “Problema da Semana”⁸⁷, em que todas as quartas-feiras era afixado um problema no respetivo quadro e tinham até segunda para o colocar na caixa das respostas. Ao final do dia durante as segundas-feiras as estagiárias colocavam na tabela dos resultados do problema as correspondentes bolinhas com diferentes cores, verde para quem respondeu

⁸⁶MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais

⁸⁷Anexo C – Fotografia – Problema da Semana

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

acertadamente, vermelho para quem errou na resposta e castanho para quem não entregou a resposta ao problema. A par da tabela eram também elaborados gráficos para fazer a análise do número de respostas em cada semana e posteriormente, fazer também uma análise de todas as semanas. Optou-se pela utilização de gráficos, visto que era uma dos conteúdos a ser abordado durante o tempo de estágio e ao usá-los para a análise dos resultados era uma forma dos alunos se irem familiarizando com o conceito. A maioria dos alunos resolvia todas as semanas os problemas, no entanto, existiram elementos que não os resolveram. No final do estágio foram atribuídos diplomas a todos os alunos que responderam todas as semanas acertadamente com o objetivo mostrar que o esforço e o empenho nos trabalhos são recompensados.

Na sala foi colocado um relógio, pelas estagiárias, que foi de encontro ao assunto abordado pela professora e que tinha como objetivo principal que os alunos fossem capazes de regular o tempo dado para o desempenho de uma determinada tarefa.

No que concerne à área de Estudo do Meio promoveram-se atividades relacionados com os conteúdos previstos, no entanto tentou-se fazer uma interligação com uma forma mais prática de adquirir conhecimento. Foram realizadas diversas experiências em que se sentiu que a turma estava, verdadeiramente, implicada na sua execução. O caso da experiência realizada com um pulmão de coelho, levado para a sala com o intuito de demonstrar como ocorre o processo de respiração (inspiração/expiração), permitiu verificar que a turma se interessa pela área das ciências, assim como se verificou que estas atividades práticas exercem bastante influência na aquisição de conhecimento.

Ao nível desta área curricular, foi possível traçar atividades que envolvessem outras disciplinas, como foi o caso dos Primeiros Socorros, em que se explorou, inicialmente, o conceito e a caixa auxiliar nestes casos (criada propositadamente para ficar na sala), depois procedeu-se à elaboração de uma notícia sobre a aula, tal como já foi mencionado anteriormente, foi ainda, pedido que ao alunos elaborassem através do computador um folheto informativo de alguns cuidados a ter para entregar nas outras salas e por fim, uma situação mais prática em que se pediu que em par os alunos dramatizassem uma situação em que seria necessário aplicar a PLS (Posição Lateral de Segurança). Em relação a estes conteúdos, a estagiária pode verificar que, efetivamente, os alunos compreenderam o que fazer em caso de acidente, pois em situações em que um colega sangrou do nariz, souberam aplicar os procedimentos necessários e, uma

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

outra vez utilizou os materiais da caixa dos Primeiros Socorros para tratar uma pequena ferida.

A temática da família foi um dos conteúdos explorados, inicialmente, foram definidos os graus de parentesco existente em cada família e suscitou alguma confusão perceber algumas associações familiares. De forma a facilitar essa compreensão a estagiária compôs o Jogo “Quem é Quem?” que visava, essencialmente, encontrar a pessoa da família através da pista fazendo ao mesmo tempo a associação com o grau de parentesco. Ainda sobre esta temática fora, explorados os conceitos de geração o que permitiu abordar conceitos temporais, nomeadamente, relacionado com conjuntos de tempo, (década; século; milénio), os alunos mostraram facilidade na compreensão dos mesmos e concretizaram a matéria em situações reais, “Tu tens duas décadas e dois dias de anos”, “o meu pai tem quatro décadas e três anos”, “o meu avô já tem mais de meio século”.

Na continuidade de elaboração de experiências e com o objetivo de promover uma aprendizagem ativa, foram realizadas algumas experiências com luz, designadamente, para perceber que existem fontes de luminosas naturais e artificiais. Para isso, foram utilizados diferentes materiais, para que cada aluno pudesse observar se a luz os atravessava, trabalhando a noção de opaco, translúcido e transparente. Outra das experiências realizadas tem que ver com a incidência da luz e a sua respetiva sombra, assim a estagiária permitiu que com a fonte de luz os alunos explorassem as diferentes sombras que conseguiam.

É conveniente referir que a turma teve mais uma visita, desta vez, a professora de Ciências da faculdade, que foi contar uma história em que recorreu a experiências, assim a turma pôde participar nestas percebendo alguns conceitos sobre os planetas e a sua proximidade com o sol.

Na sala foi criado, em conjunto com o par pedagógico, um mural com a designação “Sabias Que...” inserido na disciplina de Estudo do Meio, que tinha como finalidade colocar curiosidades sobre qualquer tema que os alunos vivenciassem e que achassem importante partilhar com a turma.

Outra estratégia implementada pelas estagiárias fora, efetivamente, as caixas de exercícios⁸⁸. Estas estavam organizadas com diferentes cores e cada cor estava associada à cor do manual correspondente à disciplina. Assim, existiam três caixas, uma

⁸⁸Anexo D – Fotografia – Caixas de Exercícios das atividades paralelas

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

com exercícios direcionados para a Língua Portuguesa, outra para a Matemática e a última para Estudo do Meio. A implementação deste recurso surgiu da necessidade que se verificou de estabelecer atividades paralelas às propostas em cada aula, uma vez que, a turma tem diferentes ritmos de trabalho e esta constitui uma forma de manter todos os alunos a trabalhar, pois assim que acabassem um exercício proposto, com a devida autorização das estagiárias poderiam ir à caixa retirar um exercício, resolvê-lo e colocar no caderno. As caixas contavam com uma grelha de utilização. Assim em cada dia que utilizassem a caixa, teriam de colocar a data e o respetivo nome na grelha, ficando o registo dos alunos que têm mais necessidade destas atividades.

Ao nível da Expressão Plástica, é pertinente referir a construção dos painéis alusivos às temáticas vivenciadas (outono, Natal, inverno), em que os alunos foram divididos em grupos e cada grupo teve que elaborar uma das partes constituintes do painel. Para isso foram utilizados, além do material de pintura, materiais de desperdício, fomentando nos alunos a ideia de reciclagem. Foram elaboradas cestas de frutos da época no outono, através de diferentes formas geométricas, máscaras para o Dia das Bruxas, a decoração de Natal e ainda, a prenda de Natal.

A estagiária tentou diversificar ao máximo os materiais e técnicas utilizadas na elaboração destes trabalhos, no entanto, devido ao curto espaço de tempo, não foi possível dedicar mais atenção a esta área.

Porém, a última atividade que a estagiária propôs tem que ver com a criação de uma exposição de arte, em que aleatoriamente fora distribuído a cada aluno um quadro de um pintor conhecido e o aluno teria de o analisar, tendo em conta os possíveis materiais utilizados, os sentimentos que transmite e retratar a obra à sua maneira. No final, todos os quadros dos alunos foram expostos na parte de fora da sala para que toda a turma tivesse acesso ao “Museu de Arte Amadora”⁸⁹ por eles elaborada. Esta constituiu a atividade com mais visibilidade ao nível de Expressão Plástica, uma vez que os alunos se mostraram motivados e os seus comentários sobre os trabalhos em geral eram muito positivos.

Por último, em relação à Informática, foi possível direcionar algumas aulas no sentido de aprofundar assuntos trabalhados em todas as disciplinas, quer através de jogos interativos, quer através de trabalhos elaborados nos diferentes programas, nomeadamente, no Word e no Paint.

⁸⁹Anexo E – Fotografia – Museu Arte Amadora

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

Tal como já foi referido, foi elaborado um folheto informativo alusivo aos cuidados a ter em pequenos acidentes, através da ferramenta Word, na mesma ferramenta foram escritos textos que os alunos elaboraram na disciplina de Língua Portuguesa e ainda se recorreu ao Paint para realizar ilustrações dos respetivos textos.

Ao nível das Novas Tecnologias, a estagiária propôs a criação de um blogue de turma em que semanalmente seriam expostas as notícias mais importantes relacionadas com os acontecimentos da turma, para que os pais e as estagiárias pudessem acompanhar o desenvolvimento do trabalho produzido na sala de aula. Para isso, foi criado um e-mail de turma e posteriormente, em pequenos grupos, a estagiária com o auxílio de cada um deles formatou e publicou o referido blogue.

Ao longo de toda a prática pedagógica assumiu-se uma postura de mediador na transmissão do conhecimento pois foi em cooperação com toda a turma que se desenrolou o processo de ensino-aprendizagem. Dando oportunidade para que se desenvolvesse o espírito crítico, a autonomia e a responsabilidade em todas as ações desempenhadas pelos educandos.

2.4. Avaliar

Tal como já foi mencionado, anteriormente, avaliar requer fazer uma retrospeção do processo e o seu efeito nos intervenientes da ação educativa, possibilitando uma melhoria da metodologia de trabalho caso se verifique necessidade.

A avaliação contínua no processo de escolarização configura-se como uma abordagem fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

O papel do educador de infância nesta dimensão é de extrema importância, uma vez que é através da avaliação que se verifica o desenvolvimento integral da criança nos diversos níveis, pois tal como sugerem as OCEPE, *a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando,*

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

*possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é o suporte do planeamento.*⁹⁰

O processo de avaliação no Ensino Básico *constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.*⁹¹

Este funciona como elemento fulcral de todo o processo de ensino-aprendizagem, pois é através desta que se clarifica o resultado obtido por parte dos alunos.

É necessário ter em conta que a avaliação não incide apenas sob o produto final, mas surge como algo que se vai realizando ao longo do período de intervenção. Por isso, o primeiro instrumento utilizado foi uma ficha de avaliação diagnóstica⁹², elaborada segundo as Metas de Aprendizagem, com a finalidade de saber o que as crianças já conseguiam fazer, no contexto da Educação Pré-escolar.

Avaliar é reconhecer o que de significativo está a acontecer de modo a tomar decisões quanto à sua (re)orientação. É importante considerar em que medida os seus objectivos foram (ou estão a ser) atingidos.

Nesta perspetiva é sobretudo um problema de definição de fins e de determinação dos papéis dos diversos atores e só secundariamente é um problema de utilização de instrumentos de medida, a avaliação constitui um meio e não um fim em si mesmo. A sua finalidade é decidir, justificar, agir. É uma atividade relacional porque envolve uma interação entre todos os intervenientes da ação pedagógica. Foi um dos parâmetros onde se sentiu mais dificuldade porque devido à falta de experiência, em certas situações não se sabia qual o instrumento mais adequado à avaliação.

No primeiro período de estágio, a avaliação foi realizada tendo como base alguns métodos, como a observação participante e não participante de vários momentos diários, registos de incidentes críticos, avaliações diagnósticas e reflexões diárias e reflexões semanais. Assim, esta permitiu *reconhecer a pertinência e sentido de oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o*

⁹⁰D.E.B. (1997), Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Coleção Educação Pré-Escolar, nº1, Ministério da Educação, Lisboa, (p. 33)

⁹¹Decreto-lei n.º6/2001, Art.º12.º, n.º1

⁹²Anexo X – Ficha de Avaliação Diagnóstica

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

*desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidades e desejo de aprender.*⁹³

A avaliação das crianças foi realizada diariamente para fazer o balanço do que foi realizado, registando sempre que fosse pertinente, situações onde a criança demonstrasse a aquisição de conhecimento. A avaliação semanal pretendeu salientar se os objetivos estabelecidos na planificação foram cumpridos, referindo os motivos da não realização, foram também referidas outras propostas de intervenção e ainda aspetos importantes relativamente ao desenvolvimento das crianças do grupo.

No contexto do 1º CEB recorreu-se a grelhas de avaliação de conteúdos⁹⁴, a correção de exercícios consistiu, também, numa das formas de avaliação, assim como as avaliações descritivas de algumas das atividades. Merece, ainda, a devida referência os registos individuais sobre aspetos que se consideraram pertinentes no processo de ensino.

Ainda, neste contexto foi implementado, em cooperação com o par pedagógico, um instrumento de avaliação que tinha como finalidade promover nos alunos o conceito de autoavaliação, o “Diário de Turma”, em que foi pedidos aos alunos que mediante uma reflexão sobre as aulas do dia, escrevessem no diário quais os conteúdos que mais gostaram e o que menos gostaram, fazendo uma análise dos conceitos em que sentiram mais dificuldade e por fim, era pedido que avaliassem o seu comportamento. Este instrumento permitiu que as estagiárias pudessem direcionar a sua ação, indo de encontro não só aos seus interesses mas também que soubessem qual a perspetiva que os alunos tinham sobre o processo educativo, fomentando a reflexão da turma no sentido de melhorar a prática.

Em todos os momentos promovidos no decorrer da intervenção pedagógica o professor deve ter subjacente a ideia de avaliação, para que possa precocemente detetar necessidades e interesses das crianças.

Assim, no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação implica ter em conta a componente da aprendizagem, ou seja, aquilo que as crianças sabem, as capacidades que já desenvolveram e a componente ensino, com base nos processos e resultados da aprendizagem pois é através do desenvolvimento dos educandos que se procederá a avaliação do papel do educador/professor.

⁹³D.E.B. (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Coleção Educação Pré-Escolar, nº1, Ministério da Educação, Lisboa (p.93)

⁹⁴Anexo XI – Grelha de Avaliação de Conteúdos

3. Avaliação das Aprendizagens

A avaliação apresenta-se como sendo uma característica inerente ao professor, e consiste, basicamente, na reflexão sobre o processo educativo abrangendo diversos aspetos: objeto, funções, metodologia e aplicações.⁹⁵

Em educação o processo avaliativo consiste num elemento *integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades*⁹⁶ Assim, em Educação Pré-escolar este ato caracteriza-se pela sua especificidade não apenas pela idade das crianças mas também pela indefinição curricular que representa este nível.⁹⁷

A razão fundamental pela qual se avalia em Educação Pré-escolar prende-se com o facto de se sentir necessidade de identificar onde está a criança relativamente ao seu desenvolvimento e aprendizagem e tornar evidentes os seus progressos e dificuldades ao longo de um determinado período.⁹⁸

Assumindo a ideia que não se avalia apenas resultados mas que o processo avaliativo é contínuo a primeira avaliação efetuada foi a diagnóstica de cada elemento do grupo, visto que esta permite ao educador averiguar os conhecimentos prévios da criança, as suas expetativas, as suas conceções sobre a escola, sobre a aprendizagem e, ainda, conhecer as atitudes dos alunos, os seus interesses e necessidades.⁹⁹ No primeiro momento de estágio foi elaborada uma ficha diagnóstica, de acordo com as Metas de Aprendizagem o que permitiu conhecer melhor o nível de desenvolvimento do grupo, tal como já foi referido. As primeiras atividades desenvolvidas serviram também como avaliação diagnóstica pois possibilitou aferir quais as competências já adquiridas.

O mesmo aconteceu no contexto do 1ºCEB pois a observação das primeiras aulas e as primeiras atividades desenvolvidas com a turma permitiu aferir quais as áreas de maior dificuldade de cada aluno, assim como as áreas onde estes se sentem mais à vontade, direcionado a intervenção educativa tendo em conta as informações

⁹⁵ROSALES, C., (1992), *Avaliar é reflectir sobre o ensino*, Porto: Ed. ASA (p.264)

⁹⁶Circular nº: 4 /DGIDC/DSDC/2011

⁹⁷CARDONA, M^a. J. (2007), *A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam!*, Cadernos de Educação, nº81, Lisboa (p.10)

⁹⁸PARENTE, C., (2002) *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, Porto Editora,

⁹⁹SANTOS GUERRA, M. A. (1993), *La Evaluación: un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Archidona: Ediciones Aljibe

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

retiradas dos primeiros dias, uma vez que *a avaliação diagnóstica determina o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade didáctica*.¹⁰⁰

Como já foi referido, anteriormente, a avaliação constituiu um processo contínuo. Durante todas as semanas, foram realizadas avaliações semanais em que se refletiu em torno da prática e as quais permitiu verificar alguns progressos relativos ao desenvolvimento da criança.

Assim no estágio em Educação Pré-escolar a par da avaliação semanal, como já foi mencionado, elaboram-se registos de incidentes críticos que após várias recolhas permitiram verificar, individualmente, conhecimentos e competências adquiridas pelas crianças. Assim, por incidente entende-se toda a atividade humana observável, suficientemente completa, para que através dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação, para ser crítico, um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da ação apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da ação sejam evidentes.¹⁰¹

Assumindo a ideia de que a avaliação consiste num momento de aprendizagem e que as crianças devem participar neste processo, um dos aspetos da intervenção incidiu sobre a elaboração de portfólios de crianças, visto que este instrumento é uma forma contínua de acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido e, no qual, a criança tem uma participação ativa. Trata-se de um instrumento de avaliação formativo, contextualizado, reflexivo e aberto a uma pedagogia de participação¹⁰² que permite avaliar com a criança em vez de nos limitarmos a avaliá-la, deixando para trás a perspetiva mais tradicional da avaliação. O processo de autoavaliação proposto, pela prática do portfólio, faz com que estes momentos de reflexão conjunta se constituam como ocasiões privilegiadas, de efetiva comunicação e partilha de ideias.¹⁰³

Assim, foram, por isso, elaborados registos de portfólio¹⁰⁴, contando com a participação da criança. Um dos importantes marcos deste período de prática foi a

¹⁰⁰ FERREIRA, C.A. (2007), *A avaliação no quotidiano da sala de aula*, Porto: Porto Editora, (p.24)

¹⁰¹ ESTRELA MT, ESTRELA A., (1978), *Técnicas de educação: a técnica dos incidentes críticos no ensino*, Lisboa: Editorial Estampa

¹⁰² OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007), *Pedagogia da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*, São Paulo, Artmed

¹⁰³ BONDOSO, T. e PINTO, J. (2009), *Portfólio e a Gestão Curricular na Educação Pré-escolar*, Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga: CIED, Universidade do Minho (p.3897-3909)

¹⁰⁴ Anexo XII – Registo de Portfólio

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

iniciação da construção deste instrumento. O facto de as crianças ainda não estarem familiarizadas com este processo dificultou a implementação deste, no entanto, apesar de ter sido pontual começaram a perceber a essência do processo.

No estágio na valência do 1ºCEB verificou-se que a avaliação requer que se sigam um conjunto de passos sequenciados que têm como finalidade a tomada de decisões no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.¹⁰⁵

Nessa conformidade, para avaliar os alunos teve-se em conta as diferentes modalidades de avaliação. Tal como já foi referido anteriormente, a primeira dimensão utilizada foi a avaliação diagnóstica que se apresenta como um *conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor, consigam um progresso na aprendizagem.*¹⁰⁶

Durante a intervenção, a avaliação formativa consistiu, também, num dos instrumentos de apoio ao processo de ensino, pois tem uma finalidade, essencialmente, pedagógica, ou seja, incide no processo de ensino-aprendizagem conferindo os *feedbacks* sobre os progressos conseguidos e sobre as dificuldades sentidas pelo aluno durante a aprendizagem.¹⁰⁷ Este tipo de avaliação permite informar o professor sobre o percurso de aprendizagem, adaptando a metodologia de trabalho às necessidades sentidas pelos alunos. Através destas informações foi possível adotar novas estratégias, nomeadamente, no que diz respeito à participação oral de certos alunos, começando por exemplo, por questionar a turma no geral e só depois individualizar a questão, porque existem alunos que necessitam inicialmente do apoio da turma para se sentirem confiantes a responder.

Convém mencionar que este o processo de avaliação formativo tem um aspeto fundamental para a promoção do sucesso escolar, o *feedback*, que surge como um índice que pretende clarificar o nível em que os alunos se encontram perante os objetivos da aprendizagem e ao mesmo tempo conferir-lhe a informação precisa para melhorarem ou, simplesmente, para informar que estão no bom caminho. O *feedback* é essencial para que a avaliação assuma forma formativa, regulando e providenciando competências de autoavaliação e de auto-relucação ao longo do processo de ensino, por isso,

¹⁰⁵ FERREIRA, C.A. (2007), *A avaliação no quotidiano da sala de aula*, Porto: Porto Editora, (p.23)

¹⁰⁶ IDEM

¹⁰⁷ FERREIRA, C.A. (2007), *A avaliação no quotidiano da sala de aula*, Porto: Porto Editora, (p.27)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

*o Feedback desempenha um papel crucial na aprendizagem porque, através dele, os alunos são sistematicamente lembrados dos níveis de aprendizagem, ou dos standards, que é necessário alcançar e ficam cientes dos seus próprios progressos tendo em conta a comparação com os seus próprios progressos.*¹⁰⁸

A última modalidade de avaliação com a qual se teve contacto foi a avaliação sumativa que visa fazer um balanço das aprendizagens dos alunos no final de uma etapa, geralmente, esta avaliação acontece em forma de testes no final de cada trimestre. Habitualmente, é expressa quantitativamente, referenciando as aquisições por parte dos alunos.¹⁰⁹ Durante o período de estágio esta avaliação ficou a cargo da professora titular, no entanto, foi possível apurar os resultados dos alunos junto da mesma e verificar que no geral a turma conseguiu atingir os objetivos pretendidos e que obtiveram bons resultados nesta avaliação.

Desta forma, a avaliação das aprendizagens insere-se na perspetiva ecológica do desenvolvimento humano¹¹⁰ uma vez que relaciona a criança com os seus contextos vivenciais, apresentando-se como um dos mais contextualizados instrumentos, pelas oportunidades de reflexão que suscita acerca do percurso de aprendizagem, tanto à criança como ao profissional educativo, tratando-se de um conjunto organizado de elementos que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança durante um período de tempo.¹¹¹

Em suma, avaliar continuamente os educandos permite que o professor construa uma ideia mais precisa dos seus níveis de desenvolvimento, das formas de aprender, tal como do seu nível de competência.¹¹²

¹⁰⁸NÓVOA, A. (2005), *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*, Lisboa: Texto Editores, (p.84)

¹⁰⁹FERREIRA, C.A. (2007), *A avaliação no quotidiano da sala de aula*, Porto: Porto Editora, (p.31)

¹¹⁰BRONFENBRENNER, U. (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge: Harvard University Press

¹¹¹MCAFEE, O, e LEONG, D. (1997), *Assesing and Guiding Young Children's Development and Learning*, Boston: Allyn and Bacon

¹¹²PERRENOUD, P. (1996), *La Construcción del Éxito y del Fracaso Escolar*, Madrid: Ediciones Morata

IV- REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

O processo de formação compreende a aquisição de vários saberes, articulados, conhecimentos teóricos, ético-deontológicos e práticos. Nesse sentido, a teoria corresponde ao dito conhecimento científico e a prática assume o valor da experiência, que sem dúvida esteve em evidência neste período.

Tal como salienta Alarcão¹¹³, a prática pedagógica na formação de educadores de infância e professores continua a ser a disciplina a que menos se dá importância e, efetivamente, o tempo de estágio foi de curta duração e não foi possível por em prática tudo aquilo que se tinha planeado à partida.

Assim, este período de prática profissional foi encarado como um momento de aprendizagem e desenvolvimento, onde se entrecruzaram diversos saberes, diferentes influências contextuais e organizacionais, conhecimentos e estratégias específicas e reflexões.¹¹⁴ Esta experiência permitiu colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos até então, agindo de forma a articular teoria e prática.

Durante este período teve-se em consideração as competências que se pretendia desenvolver e, por conseguinte, tentou-se direcionar a ação de forma a agir em consonância com os ideários das instituições onde se efetuou a prática profissional. Também se aplicaram de uma forma integrada os conhecimentos necessários para toda a intervenção, adequando os métodos e materiais necessários ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, tendo em conta a diferenciação pedagógica, assumindo o aluno com as suas características e necessidades individuais. Ainda se procurou envolver os pais nas atividades da sala e assumiu-se uma postura de investigação.

Uma das grandes dificuldades sentidas tem a ver com a realização da planificação em rede no estágio em Educação Pré-escolar, assim como as avaliações semanais, pois estes instrumentos não tinham sido utilizados ao longo da Licenciatura,

¹¹³ALARCÃO, I. (1996) *Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores*. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora, (p.10-39)

¹¹⁴ALARCÃO, I., & SÁ-CHAVES, I. (2000), *Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica*. In, I. Sá-chaves (org.), *Formação conhecimento e supervisão*. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais, Aveiro: Universidade de Aveiro, (p. 143-159)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

no entanto, pôde-se verificar uma evolução relativamente à elaboração destes. Outra dificuldade sentida foi relativamente à avaliação no 1º Ciclo, uma vez que são diversos os instrumentos que se podem usar para avaliar os alunos e tornou-se difícil selecionar o mais adequado a cada momento de avaliação, em parte devido à falta de experiência.

Esta experiência contribuiu para uma maior maturação a nível profissional, uma vez que permitiu desenvolver diversas competências. O trabalho com crianças em idade escolar não implica apenas a sua concretização mas um leque variado de ações que permitem ao profissional conhecer e perceber melhor a realidade de cada aluno.

O estágio tornou ainda mais evidente a importância da observação em Educação e, nesse sentido foi possível associar os instrumentos à prática de observação, que durante a licenciatura não tinham sido utilizados, nomeadamente, os registos de incidentes críticos e os registos para o portfólio. Este conceito possibilitou reconhecer a enorme importância no processo de ensino-aprendizagem, pois através da observação o professor pode *obter uma melhor compreensão do contexto e da sequência dos comportamentos*, facilitando desta forma a *construção de uma relação professor/aluno(s) mais aprofundada*.¹¹⁵

A planificação foi um instrumento essencial e potenciou o desenvolvimento de uma certa destreza na concretização da mesma, pois apesar de haver uma planificação estabelecida, o desenrolar das atividades nem sempre possibilita que se concretize o proposto e, outras vezes, surgem novas propostas que não constavam da própria planificação. Assim o papel do professor assume uma maior importância, visto que é necessário que seja capaz de direcionar a ação no sentido de resolver a situação.

Relativamente à avaliação foi também um dos parâmetros onde se sentiu dificuldade pois além de ser a primeira vez que se avaliava, a falta de experiência tornou mais difícil apurar o instrumento de avaliação que mais se adequa ao parâmetro que é necessário avaliar. No primeiro momento de estágio, durante as primeiras semanas, a elaboração da avaliação semanal apresentou-se uma tarefa complexa pois esta apenas descrevia as atividades realizadas, no entanto, trabalhou-se no sentido de tentar aperfeiçoar este instrumento. Um aspeto importante,

¹¹⁵ FERREIRA, M., SANTOS, M. (2007), *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*, Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento, 4ª Edição, (p.66)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

relativamente à avaliação em Educação Pré-Escolar foi a iniciação à elaboração de portefólios, uma vez que permitiu clarificar alguns termos deste conceito de avaliação e aplicá-lo na realidade, embora de forma muito pontual.

Importa ainda referir que, se assumiu uma postura de profissional reflexivo visto que sempre que se revelou pertinente se realizaram reflexões abordando temáticas com as quais não se estava tão à vontade assim como as avaliações e que se mostraram necessárias para a realização dessa retrospeção. O que possibilitou que através desta reflexão houvesse oportunidade para reformular a prática, melhorando os parâmetros onde se verificou maior necessidade e mantendo os domínios em que se sentiu maior desenvoltura. Apesar de ser através da experiência que se adquire mais conhecimento, é preciso ter em consideração que para que *ocorra uma aprendizagem rápida e duradoura, é necessária uma reflexão disciplinada.*¹¹⁶

O tempo de prática pedagógica assumiu maior importância não apenas por ser o primeiro desta dimensão mas por ser o único antes de entrar no mercado de trabalho e embora a experiência seja o elemento chave nesta profissão, *as situações pedagógicas são situações intermédias entre incerteza e o risco* na medida em que é impossível prever tudo o que acontece quer numa sala do pré-escolar, como numa sala do 1º ciclo.

Importa referir que a formação inicial e contínua de educadores e professores mostra-se um instrumento essencial na mudança de práticas quer de transição como de continuidade dos dois níveis de ensino. Pois se existir um trabalho colaborativo entre o educador e o professor do 1º ciclo o desenvolvimento da criança acontecerá de forma contínua e global garantindo a qualidade das aprendizagens.¹¹⁷ Qualquer criança precisa de sentir segurança e confiança, não só com os colegas de turma, mas essencialmente, com o educador e professor que a acompanhará no processo de transição de uma forma especial.

É notória a diferença entre os dois ciclos. Na atualidade a competência de aprender a aprender está no topo daquelas que indicam que a criança poderá ingressar, com sucesso, no ensino obrigatório, destacando-se, também as

¹¹⁶ARENDS, R. (1995), *Aprender a Ensinar*, Lisboa, Mc Graw-Hill (p.541)

¹¹⁷RODRIGUES, M.I. (2005), *Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos*, Interações, nº 1, (p. 14)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

competências sociais quer de cooperação, autoconfiança, quer de autocontrolo, como a capacidade de resiliência.¹¹⁸

Durante o período de Educação Pré-escolar, a criança deve manter contacto com o professor que acompanhará na fase seguinte. O desenvolvimento de atividades em parceria poderá ser uma das medidas a tomar pois julga-se que é preciso um trabalho colaborativo e troca de experiências, quer entre os profissionais, quer entre alunos para promover o sucesso escolar destes.

Em suma, como profissional misto uma das maiores preocupações será estabelecer uma maior articulação entre os dois níveis de ensino, assumindo que o processo de aprendizagem deverá ser desenvolvido tendo em conta os objetivos das outras etapas escolares, fazendo a devida articulação com o ciclo posterior. Neste processo *não se pode ignorar que a organização do ambiente educativo requer, para além de bom senso, enquadramento referencial em termos de desenvolvimento e diferenciação* relativamente às necessidades das crianças.¹¹⁹

¹¹⁸VASCONCELOS, T. (2008), *Educação de Infância e Promoção da Coesão Social in Relatório de Estudo – A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, Conselho Nacional de Educação, (p. 76-98)

¹¹⁹PORTUGAL, G. (2008), *Desenvolvimento e Aprendizagem da Infância In Relatório de Estudo – A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, Conselho Nacional de Educação, (p. 7-28)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A natureza multidimensional do conhecimento profissional requer do educador de infância e do professor do 1º CEB a construção de competências potenciadoras de uma ação profissional de qualidade.

Assumir o papel de profissional de educação requer que se estabeleça uma combinação com a formação ao longo da vida, pois é importante que o educador não tenha uma atitude passiva mas que seja ativo e em constante renovação. E embora exista um modelo a seguir, a verdade é que as diferenças entre as pessoas dá alento ao profissional e o educador enquanto pessoa influencia a sua ação. O modo como cada um apreende aquilo que lhe vai sendo transmitido permitir-lhe-á construir a sua forma de estar na profissão.¹²⁰

A prática profissional foi, essencial, não só para conhecer mais de perto a realidade da profissão mas também para refletir sobre a ação pedagógica que será implementada no futuro. A prática quer da educadora cooperante, quer da professora titular no caso do 1ºCEB teve influência na medida em que permitiu dirigir a prática pedagógica tendo em conta a Pedagogia Diretiva e Relacional. Nesse sentido, o pretendido é desenvolver nas crianças diversas competências e proporcionar ambientes estimulantes para a aquisição do conhecimento. É necessário conferir o espaço suficiente para que o aluno busque o próprio conhecimento e que o professor assuma o papel de intermediário, dando apenas o essencial para que a criança adquira com sucesso todo o conhecimento. O importante é conferir a visibilidade suficiente para que o aluno funcione como motor ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a pedagogia pela qual se opta futuramente é a Diretiva e Relacional, uma vez que vai permitir não só que como profissional oriente e direcione o ensino mas também vai atribuir à turma/grupo a função de participar no processo, intervindo não apenas na planificação e avaliação mas ao longo de todo o processo.

¹²⁰PIRES, C.M. (2007), *Educador de Infância: teorias e práticas*, Porto, Profedições (p. 187- 189)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

É importante que desde pequenas as crianças sejam capazes de refletir sobre o que aconteceu, não só para terem consciência dos acontecimentos mais importantes relativos à aquisição dos conhecimentos, como também lhes permitir fazer uma retrospectiva no sentido de melhorar caso algo não tenha corrido como se esperava.

Outro aspeto que se pretende colocar em prática futuramente, tem que ver com a participação dos pais nas atividades da sala, criando momentos e atividades em que a família possa estar em contacto com a comunidade escolar, visto que é possível dissociar estas duas realidades e é preciso ter em conta que a educação, o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos por parte da criança é um trabalho colaborativo entre escola e família.

O mais importante será talvez salientar o papel que um professor generalista deve fazer cumprir, visto que é necessário fomentar a continuidade e articulação educativa, uma vez que esta obedece *a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico*¹²¹. Fica a cargo destes profissionais dotar as crianças com as competências fundamentais para a etapa seguinte, facilitando a sua transição através do contacto que deve manter com os colegas e a professora do 1ºCEB.

O educador de infância deve *conhecer o nível seguinte, o seu modelo curricular e as exigências impostas pela avaliação formal no final de cada ciclo*, para desta forma poder dotar as crianças das competências essenciais necessárias à transição *para que estas se sintam preparadas para os novos desafios impostos pela escolaridade obrigatória*. Deve ainda *conhecer o novo espaço em que se irá desenrolar o 1ºCEB*, assim como a criança para que esta não se sinta desamparada na altura da mudança, *e ainda, conhecer as potencialidades de desenvolver projetos comuns*, de forma a desenvolver um trabalho cooperativo.¹²²

Apesar de ser evidente a diferença destes dois contextos, a verdade é que não é possível que a realidade educativa seja desconectada pois é necessário que exista uma continuidade educativa em que a frequência do Pré-escolar seja encarada apenas como a primeira etapa do processo educativo e que exista, efetivamente, uma estreita ligação com o 1º CBE. É fundamental que a planificação, essencialmente, na

¹²¹Decreto-Lei nº46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

¹²²SERRA, C., (2004), *Curriculo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*, 21, Coleção Educação, Porto Editora, Porto, (p.34)

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

fase de transição, seja realizada em conjunto pois é condição determinante para o sucesso de uma boa integração e da promoção do sucesso escolar dos alunos.

Em suma, é preciso preparar os docentes no sentido de um processo de escolarização com continuidade e sequencialidade, é necessário conhecer e aproveitar experiências e conhecimentos passados dos alunos e preparar para o que se segue. Os professores do 1º CEB devem ter em conta *os conhecimentos que as crianças trazem do pré-escolar*, compreendendo *as diferenças do modelo curricular entre os dois níveis educativos*. E em contrapartida os educadores de infância devem *conhecer o nível seguinte, o seu modelo curricular e as exigências impostas pela avaliação formal no final de cada ciclo*, tal como foi mencionado anteriormente.¹²³

¹²³SERRA, C., (2004), *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*, 21, Coleção Educação, Porto Editora, Porto, (p.34)

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (1996) *Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora
- ALARCÃO, I., & SÁ-CHAVES, I. (2000), *Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In, I. Sá-chaves (org.), Formação conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*, Aveiro: Universidade de Aveiro
- Alves, J. M. (2005) *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*, Lisboa: Edições Asa
- ARENDS, R. (1995), *Aprender a Ensinar*, Lisboa, Mc Graw-Hill
- BARDIN, L. (1977), *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70
- BECKER, F. (1992), *Epistemologia subjacente ao trabalho docente*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS
- BELL, J. (2004), *Como realizar um projecto de investigação*, Viseu, Gradiva
- Bondoso, T. e Pinto, J. (2009), *Portefólio e a Gestão Curricular na Educação Pré-escolar*, Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Braga: CIED, Universidade do Minho
- BRONFENBRENNER (1981), *L'écologie expérimentale de l'éducation*, Sociologie de l'école pour une analyse de l'établissement scolaire, org. Beaudot(a), Gonnin – La fond, Paris
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge: Harvard University Press
- CADIMA, A., GREGÓRIO, C., PIRES, T., ORTEGA, C., HORTA, N. (1997), *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- CARDONA, M. J. (s/data), *A organização do espaço e do tempo na sala do jardim-de-infância*
- CARDONA, M. J. (2007), *A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam!*, Cadernos de Educação, nº81, Lisboa
- CASTANHEIRA, M. L. (2007). *Aprendizagem Contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula* (2ª ed.)
- Cit por FORNEIRO, L., I. In Zabalza, M. (ogr.), (1998), *Qualidade em Educação de Infância*
- CLARK e LAMPERT (1986) cit. in ARENDS, R. (1995), *Aprender a Ensinar*, Lisboa, Mc Graw-Hill
- COSTA, J. A.(1992), *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*, Lisboa: Texto Editora

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

- D.E.B. (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Coleção Educação Pré-Escolar, nº1, Ministério da Educação, Lisboa
- DAVIES D., MARQUES, R., SILVA, P. (1997), *Os professores e as Famílias – A colaboração Possível*, Livros Horizonte: Lisboa
- DIOGO F., VILAR A. M. (1999), *Gestão Flexível do Currículo*, 2ª Edição, Coleção Cadernos Pedagógicos
- DURKHEIM E., (1984), *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés
- Estrela MT, Estrela A. (1978), *Técnicas de educação: a técnica dos incidentes críticos no ensino*, Lisboa: Editorial Estampa
- ESTRELA A. (1990). *Teoria e prática de observação de Classes - uma estratégia de formação de professores*; Porto: Porto Editora
- FERNANDES, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*, Lisboa, Noesis
- FERREIRA, C.A. (2007), *A avaliação no quotidiano da sala de aula*, Porto: Porto Editora
- FERREIRA, M., SANTOS, M. (2007), *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*, Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento, 4ª Edição
- FORMOSINHO, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., Niza, S. (1996), *Modelos Curriculares para a Educação de infância*, Porto: Porto Editora
- FORTIN, M. (1996), *O processo de investigação: da concepção à realização*, Loures, Lusociência
- GAGNÉ e BRIGGS (1979) cit. in ARENDS, R. (1995), *Aprender a Ensinar*, Lisboa, Mc Graw-Hill
- HOHMANN, M. e WEIKART, D. (2009), *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª Edição
- KATZ, L., CHARD, S. (1997) *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Laevers, F. (2004). *Competences in teacher education. Implications of a process-oriented approach*,
- LEITE, C., GOMES, L., FERNANDES, P. (2003), *Projectos Curriculares de Escola e de Turma – Conceber, Gerir e Avaliar*, Porto: Edições ASA
- LESSARD-HÉBERT, M., Goyette, G., Boutin, G. (1990), *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*, Lisboa, Editipo
- McAfee, O, e Leong, D. (1997), *Assesing and Guiding Young Children's Development and Learning*, Boston: Allyn and Bacon
- MERRIAM, S. B. (1988), *The case study research in education*. San Francisco: Josse-Bass
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999), *Gestão Flexível do Currículo*, Departamento de Educação Básica
- Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), *Currículo Nacional do Ensino Básico*, Competências Essenciais

**O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa:
reflexão sobre a prática pedagógica**

- NÓVOA, A. (2005), *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*, Lisboa: Texto Editores
- Oliveira-Formosinho, J. (2002), *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo*, Thompsom editora
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2004), *A participação guiada – coração da pedagogia da infância*, Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 38, nº1,2,3
- Oliveira-Formosinho, J. (2007), *Pedagogia da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*, São Paulo, Artmed
- PARENTE, C. (2002) *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, Porto Editora
- PERRENOUD, P. (1996), *La Construcción del Éxito y del Fracaso Escolar*, Madrid: Ediciones Morata
- PIRES, C.M. (2007), *Educador de Infância: teorias e práticas*, Porto, Profedições
- PORTUGAL, G. (2008), *Desenvolvimento e Aprendizagem da Infância In Relatório de Estudo – A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, Conselho Nacional de Educação
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (1998): *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- RODRIGUES, M.I. (2005), *Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos*, Interações, nº 1
- ROLDÃO, M.C. (2003), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*, 1ª Edição, Lisboa, Editorial Presença
- ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora
- ROLDÃO, M. C. (2006). *Gerir o currículo é preciso – A questão da qualidade*. In M. C. Roldão (Coord.), *Estudos de práticas de gestão do currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*, Lisboa: Universidade Católica Editora
- ROSALES, C. (1992), *Avaliar é reflectir sobre o ensino*, Porto: Ed. ASA
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993), *La Evaluación: un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Archidona: Ediciones Aljibe
- SERRA, C. (2004), *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*, 21, Colecção Educação, Porto Editora, Porto
- SHÖN, D. (2000), *Educando o profissional reflexivo*, Artmed, Lisboa
- VASCONCELOS, T. (2008), *Educação de Infância e Promoção da Coesão Social in Relatório de Estudo – A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, Conselho Nacional de Educação
- VASCONCELOS, T. (1997), *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*, Porto, Porto Editora
- ZABALZA, M., A. (1987), *Didáctica de la Educación Infantil*

Legislação

Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 (Circular de Avaliação Curricular);

Decreto – Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro - consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n. 241/2001, de 30 de Agosto - *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*

Decreto-lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro – Aprova a reorganização escolar do Ensino Básico

Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário bem como dos respetivos agrupamentos

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho conjunto nº 258/97, de 21 de Agosto – Define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de Educação Pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático

Despacho conjunto nº 268/97, de 25 de Agosto – Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de Educação Pré-escolar