



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PAULA FRASSINETTI
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Desafios e inquietudes na formação de um profissional com dupla habilitação: o exercício reflexivo

Por **Carina da Cruz Fonseca**

Sob orientação **Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves | Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves**

fevereiro de 2012

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Estágio I (Educação Pré-Escolar) e Estágio II (1º Ciclo do Ensino Básico -1º CEB) e pretende evidenciar o percurso de um estágio profissionalizante, no âmbito do mestrado em Educação pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo, do Ensino Básico da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

A partir da observação, conhecimento e identificação das necessidades das instituições, das crianças, da equipa pedagógica e dos pais e comunidade, a estagiária realizou, ao longo dos estágios, uma intervenção educativa rigorosamente planificada, organizada, concretizada e avaliada, tendo em vista o professor reflexivo e crítico, e utilizando os métodos, as técnicas e os instrumentos adequados a cada situação.

Deste modo, o relatório contém uma descrição, análise e reflexão dos dois momentos de estágio, sempre com fundamentação teórica que sustenta a intervenção. Serão, ainda, feitas comparações entre as duas valências, apontando semelhanças e diferenças. Acresce ainda que, no decorrer da prática, foi realizado um estudo sobre a temática “envolvimento parental”.

Palavras-chave: educação, educação pré-escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, reflexão, envolvimento parental.

ABSTRACT

This report was made within the scope of the curricular units of Traineeship I (Kindergarten) and Traineeship II (Primary School) and aims to highlight the journey of a professionalizing traineeship within the Master's Degree in Kindergarten and Primary School Education of Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

From the observation, knowledge and identification of the needs of institutions, of children, teaching staff, parents and community, the trainee undertook in the course of this traineeship an educational intervention rigorously planned, organized, accomplished and evaluated, with a view to build the reflexive and critical teacher, and using methods, techniques and instruments appropriate to each situation.

Therefore, the report comprises a description, analysis and reflection on the two moments of the traineeship, always sustained with theoretical grounding. There will be also made comparisons between the two valences, pointing out similarities and differences. Furthermore, in the course of the practice, a study was conducted on the theme "parental involvement".

Keywords: education, kindergarten, primary school, reflection, parental involvement.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	4
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. Educação	5
2. Educação Pré-Escolar	6
3. 1º Ciclo do Ensino Básico	7
4. O Papel do Educador / Professor	8
5. Perspetivas educacionais	9
6. Envolvimento parental.....	15
CAPÍTULO II- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	16
1. Objetivos.....	17
2. Amostra	17
3. Metodologia	17
4. Instrumentos e procedimentos metodológicos.....	18
5. Análise de dados e conclusões	19
CAPÍTULO III- CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS	25
1. Caraterização das instituições.....	25
2. Caraterização dos grupos.....	27
3. Intervenção educativa.....	31
3.1 Observação/ Preparar	31
3.2. Planificar	33
3.3. Agir/intervir	35
3.4 Avaliar	47
4. Avaliação das aprendizagens.....	50
CAPÍTULO IV- REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO.....	54
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
CAPÍTULO VII - BIBLIOGRAFIA	65

ÍNDICE DE ANEXOS

- ANEXO 1 – Reflexões
- ANEXO 2 – Entrevista à Educadora e à Professora
- ANEXO 3 – Análise de conteúdo da entrevista
- ANEXO 4 – Inquérito por questionário aplicado aos pais (Instituição A e Instituição B)
- ANEXO 5 – Análise dos dados do inquérito por questionário (Instituição A e Instituição B)
- ANEXO 6 – Caracterização da instituição A
- ANEXO 7 – Caracterização inicial do grupo dos 5 anos
- ANEXO 8 – Registos de observação
- ANEXO 9 – Registo fotográfico
- ANEXO 10 – Listas de verificação
- ANEXO 11 – Espaço sala e sua organização
- ANEXO 12 – Planificações
- ANEXO 13 – Rotinas das crianças da sala dos 5 anos
- ANEXO 14 – Rede curricular
- ANEXO 15 – Descrição do projecto: “A selva”
- ANEXO 16 – Quadro comparativo das áreas de conteúdo do Pré-escolar com o 1ºCEB
- ANEXO 17 – Processo de ensinar a escrever
- ANEXO 18 – Exercícios de Língua Portuguesa no PowerPoint
- ANEXO 19 – Sessão de expressão motora no pré-escolar
- ANEXO 20 – Avaliação do projeto “A selva”
- ANEXO 21 – Registos de incidentes críticos
- ANEXO 22 – Fichas de grafismos
- ANEXO 23 – Manta – registo do projeto “A selva”
- ANEXO 24 – Grelhas de avaliação
- ANEXO 25 – Avaliação semanal: pré-escolar

Lista de abreviaturas

- CEB-** Ciclo do Ensino Básico
- DGIDC-** Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar
- JI-** Jardim de Infância
- OCEPE** – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar
- PAA-** Plano Anual de Actividades
- PE-** Projecto Educativo
- RI-** Regulamento Interno
- ZDP-** Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Estágio II, no Mestrado em Formação de Professores em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, foi proposto à estagiária a realização de um relatório individual relativo ao período de estágio entre 7 de Fevereiro e 3 de Junho de 2011, com orientação da Mestre Ivone Neves, na valência de pré-escolar, bem como, um estágio de 3 de Outubro a 11 de Janeiro de 2012 na valência de 1º CEB, com orientação da Doutora Daniela Gonçalves.

O centro de estágio, da valência de Pré-escolar, é uma Instituição Pública de solidariedade social e o grupo de crianças atribuído corresponde às crianças da sala dos 5 anos. Na valência de 1ºCEB, o centro de estágio é uma escola pública e o grupo de crianças encontra-se no 1º ano de escolaridade. Os dois estágios tinham uma educadora/ professora cooperante e responsável de estágio.

Este estágio profissionalizante teve como objetivos: conhecer e caracterizar o estabelecimento de educação Pré-Escolar e 1º CEB, através da análise dos documentos de gestão e administração e atuação em conformidade; aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; utilizar técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação das atividades, dos contextos e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; criar situações de parceria e envolvimento parental; intervir ao nível da comunidade e saber utilizar os seus recursos e aspetos culturais; e utilizar estratégias de investigação para sustentar práticas educativas inovadoras.

Neste relatório, irá mencionar-se todo o percurso desenvolvido ao longo do período de estágio, articulando-se prática e teoria.

A elaboração do relatório final teve por base o portefólio reflexivo, elaborado ao longo do período de estágio. Deste modo, o relatório está dividido em quatro capítulos, com as respetivas subdivisões. O capítulo I diz respeito ao enquadramento teórico, onde são referidas as perspetivas teóricas que sustentam a prática da estagiária. O capítulo II apresenta as opções metodológicas e as técnicas aplicadas no estudo sobre o envolvimento parental. O terceiro capítulo apresenta o contexto organizacional

das duas valências, assim como uma análise comparativa, para além de conter o essencial da intervenção educativa e a avaliação das aprendizagens. O último capítulo contempla a reflexão sobre a construção da profissionalização, onde se menciona o crescimento da estagiária, conquistas, sucessos e insucessos e as respetivas evidências. Por último, as considerações finais, onde se reflete, criticamente, sobre a experiência de estágio.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação

A palavra “educar” deriva do latim *educare* e *educere*. *Significa, concretamente, alimentar, bem como «fazer sair, tirar de...», «tornar explícito»*. Trata-se, assim, de desembaraçar, valorizar, pôr em plena luz, todas as riquezas, todas as belezas, toda a potencialidade de vida que a criança encerra na sua alma e no seu coração (Duhr, 1961:42). Apesar de serem conhecidas muitas definições para o conceito de educação, foi nossa opção salientar a perspectiva de Arendt (2008:195), porque tal preconiza uma das nossas grandes preocupações durante a nossa intervenção educativa. Ora vejamos:

A educação é uma das actividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana, a qual não permanece nunca tal como é mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos (Katz, 1977).

Portanto, segundo Katz (1977), educar implica intensidade e envolvimento por parte do educador, ao mesmo tempo que implica, também, uma partilha de propósitos e o enfoque adequado (Rogoff, 1990). O ato educativo implica, ainda, trabalhar na vanguarda do desenvolvimento da criança (Vygotsky 1978). A educação pode ser muito mais do que lições diárias (Katz, 1977), mais do que uma mera preparação para a fase escolar seguinte. Precisa de ser um desafio social e intelectual para as crianças e os seus educadores.

2. Educação Pré-Escolar

No que diz respeito à **Educação pré-escolar**, ela é entendida como:

uma arquitetura de meios pelos quais a criança é ajudada no seu desenvolvimento pessoal e na aquisição de capacidades, nos modos de comportamento e nos valores considerados como essenciais pelo meio humano em que vive (Hotyat e Delépine, 1973, in Zabalza, 1998:110);

como uma ponte que assegura o equilíbrio entre o lúdico-expressivo e o cognitivo, no percurso do desenvolvimento da criança.

A Educação Pré-Escolar está definida no art.º2 da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar como

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro).

Nesta mesma lei, estabelecem-se os objetivos da educação pré-escolar, realçando-se os seguintes: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; estimular o desenvolvimento global de cada criança; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

No que concerne ao documento **Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar** (OCEPE, 1997), este constitui um quadro de referência oficial, comum a todos os educadores, permitindo o desenvolvimento contextualizado de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação. São seus fundamentos, a par da indissociabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem, o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a articulação das diferentes áreas do saber e a diversidade e a cooperação (OCEPE, 1997).

De acordo com este quadro de referências oficial, para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as

Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o professor planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (OCEPE, 1997:18).

Continuando com o enunciado das OCEPE (1997), a intencionalidade do processo educativo pressupõe observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular. No que remete para estas competências de observação, planificação e avaliação, o Perfil Específico de Desempenho do Educador de infância (Decreto – Lei nº 241/2001) vem acentuar o enunciado das OCEPE, mencionando a importância de o educador conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e

avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

O mais recente documento orientador, destinado à educação pré-escolar e ensino básico, imanado pelo Ministério de Educação, é o que se refere às Metas de Aprendizagem (MA). Este documento concretiza-se no estabelecimento de parâmetros que definem de forma precisa e escalonada as metas de aprendizagem para cada ciclo, o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar (Isabel Alçada, 2010).

3.1º Ciclo do Ensino Básico

No que respeita ao ensino básico, a Lei de Bases, documento que estabelece o quadro geral do sistema educativo, começa por apresentar um conjunto de grandes objectivos (Artº 7º). Assim, para o 1º ciclo, os objetivos específicos fundamentais são

o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora (Artº 8º-3-a).

O programa do 1º CEB (2004), embora se apresente como um documento prescritivo (o que o diferencia das OCEPE), afigura-se

não como um corpo mais ou menos estruturado de matérias a assimilar, mas como instrumentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem, [tendo] por eixo um determinado núcleo de objetivos que visam a progressão do aluno, adequando-se ao estágio de desenvolvimento intelectual e afectivo em que ele se encontra na etapa de escolaridade considerada. A selecção dos conteúdos e das metodologias é função desses mesmos objetivos, ou seja, é a que se julga melhor poder servir as metas fixadas. (ME, 1998:12)

Neste sentido, o Programa do 1º CEB configura-se como um campo de

possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular, a eleger de acordo com as condições concretas do terrenos pedagógico [no sentido] de que ninguém melhor que os próprios agentes do processo educativo estará apto a tomar decisões. (ME, 1998:12)

No 1º CEB, contrariamente ao pré-escolar, existe um currículo nacional que deve ser tido em conta para a elaboração dos diferentes projetos de cada escola. Deste modo, o decreto-lei nº 75/ 2008, que diz respeito à autonomia das instituições escolares, permite às escolas procederem a uma gestão flexível do currículo, a saber:

por gestão flexível do currículo entende-se a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes sociais e regionais. (Despacho n.º 9590/99, de 29 de Abril de 1999)

O objetivo da flexibilização da gestão do currículo é adequar o currículo às características dos alunos, tendo em conta o contexto organizacional. São as diferenças que cada aluno tem, para além da LBSE, que determinam a diferenciação a produzir no currículo.

Assim, a escola e o professor não são meros reprodutores de um currículo que lhes é oficialmente imposto, pois tentam, incessantemente, reelaborar e transformar, adaptando as indicações emanadas do Ministério da Educação.

4.O Papel do Educador / Professor

O educador de infância e o professor do ensino básico têm os seus perfis de desempenho profissional definidos pelo Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores e consignados no Decreto-Lei nº240/01 de 30 de Agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, e no Decreto-Lei nº241/01 de 30 de Agosto - Perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. Deste modo, os profissionais devem orientar o seu desempenho por estes documentos, uma vez que estes comportam um conjunto articulado de competências que dizem respeito a cada contexto de atuação (Pré-escolar; Ensino Básico e Secundário) e constituem o desempenho socialmente esperado dos profissionais.

Segundo Hohmann e Weikart (2007), todas as dimensões do contexto ambiental têm subjacente a função do educador/professor, cujo papel está inerente a todas as atividades, no âmbito do espaço e dos materiais.

O educador/professor tem um importante papel na sensibilização, consciencialização e ação junto do grupo de trabalho, na medida em que tem a seu cargo, tal como já foi mencionado anteriormente, a planificação de todos os momentos.

Percebe-se, pois, que o desempenho do professor é fundamental para que toda a intervenção seja bem sucedida, já que, apesar do centro do processo educativo serem as crianças, este tem de salvaguardar esse princípio, trabalhando de tal modo que todos os momentos sejam de aprendizagem com e para as crianças. Desta forma, o professor deve fomentar (...) *a capacidade de realização de tarefas e disposição para aprender* (Decreto-Lei nº 241/2001).

Uma das funções do professor é investigar porque, devendo ser um profissional reflexivo: a) questiona as razões subjacentes à sua prática; b) questiona o

sucesso ou insucesso dos seus alunos; c) planifica colocando hipóteses de trabalho a realizar. Assim sendo, este deve assumir *uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona*. (Alarcão, 2001:18)

Para Cochram-Smith e Lytle (1993), in Isabel Alarcão (2001:15), *ser professor investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução*.

O professor investigador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática, estando, por isso, incluído nos parâmetros do paradigma educacional do professor reflexivo, preconizado, entre outros, por Zeichner (1993). Estes dois conceitos fazem parte de um mesmo foco de preocupação com um professor que é um indagador, que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise.

O professor como alguém que reflete a sua prática, encontrando “pontes” entre a prática e a teoria, valoriza, sem dúvida, a experiência, a reflexão sobre a experiência e a prática profissional como momentos de construção do conhecimento, partindo do princípio de que o ensino de qualidade começa pela reflexão do docente sobre a sua atividade, sem rejeição do conhecimento sistematizado e sistémico.

Para Schön (1983), a capacidade de reflectir *para, na e sobre a acção* exige uma interação harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos, a (re)construção de saberes, usando uma singular imagem de construção circular em que a prática induz a teoria e a questiona.

Para além disso, e tendo em conta as teorias públicas, Segall (2004, in Vieira 2009:200), refere que estas *teorias desempenham um papel regulador e explicativo, reflectindo e promovendo intencionalidades e posicionamentos face ao mundo, e condicionando as possibilidades de resignificação da realidade*.

O mesmo conceito reconhece ainda que, nessa situação, o professor se torna um produtor e não um simples consumidor de teorias alheias (Zabalza, 2004).

5.Perspetivas educacionais

Para Spodek e Brown (2002), um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo.

Apesar das imensas hipóteses teóricas que se pode encontrar na literatura, a sala dos 5 anos regeu-se fundamentalmente pela metodologia de projeto, isto sem obstar a que, segundo o Projeto Curricular de Turma (PCT), se sigam duas linhas de orientação, como se pode verificar pela seguinte transcrição:

*a. Movimento da Escola Moderna, por assentar em valores de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, onde em última análise, através do diálogo, do compromisso, da responsabilização e da avaliação o aluno poderá, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, construir, dimensionar e catalisar os saberes e **High-scope** que remete para a construção da autonomia da criança (PCT sala dos 5 anos, 2011).*

A abordagem de **projeto** ocupa a maior parte do currículo estabelecido pela educadora da sala dos cinco anos e constituiu o modelo curricular que a estagiária defendeu na sua intervenção.

John Dewey foi o grande sistematizador da pedagogia de projeto. Para ele, a vida, a experiência e a aprendizagem estão unidas, ou seja, *a educação é vida, não preparação para a vida* (Dewey, 1967:37). Ora, a função da escola encontra-se em possibilitar uma reconstrução permanente da experiência feita pela criança.

O trabalho de projeto refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem bem como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido. Esta abordagem dá ênfase ao papel do educador no incentivo às crianças ao interagirem com pessoas, objetos e ambiente, para que adquiram um significado pessoal para cada uma delas. Como forma de aprendizagem, a metodologia de projeto dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos (Katz & Chard, 1997).

Também as OCEPE defende que *trabalhar em projeto completa e intensifica aquilo que as crianças aprendem com outras partes do currículo*. (OCEPE, 1997:20). Este baseia-se nos planos e nas intenções individuais e dos grupos, sob a orientação do educador. É tendo em conta estas considerações que este profissional desenvolve a criança na sua integridade, na medida em que se complementa com as outras partes do currículo, tais como as áreas de conteúdo expressas no documento das OCEPE.

A metodologia adotada insere-se na perspetiva **construtivista**. Nesta abordagem são considerados os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos novos conteúdos de aprendizagem (Zabala, 2003); os conteúdos são colocados de tal modo que são significativos e funcionais para os alunos (Zabala, 2003); colocam-se problemas de relevância emergente aos alunos (Brooks e Brooks, 1997); constrói-se significado, organizando experiências de forma representacional (Fosnot, 1996); adaptam-se os currículos para atingir as hipóteses dos alunos (Brooks e Brooks, 1997); entre muitas outras estratégias.

Assim, cabe ao educador analisar a proposta do ensino que está a ser trabalhada e identificar o limite pessoal de cada aluno, para que se conclua que o ensino deve estabelecer vínculos essenciais entre o conteúdo proposto e os conhecimentos prévios das crianças. Quando se atinge estes objetivos, a intervenção pedagógica adapta-se ao processo de construção do conhecimento do aluno, potenciando a “*Zona de Conhecimento Proximal*” (Vygotsky, 1979).

Vygotsky (1979:112) desenvolveu o conceito de **zona de desenvolvimento próximo (ZDP)**, que significa:

a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de uma resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz.

Por outras palavras, a ZDP traduz a distância que separa o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que consegue com a ajuda de outro indivíduo mais conhecedor do que ele.

No 1º CEB, as pedagogias subjacente à prática da estagiária ganharam contornos com o cariz de pedagogias diretivas, mas também, não diretivas, sendo que dentro delas valorizou uma série de pressupostos que serão explicitados em seguida.

De acordo com a perspetiva educacional de Carl Rogers (1974), na **pedagogia não diretiva** o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador. O aluno já traz um saber, o que o professor precisa é apenas trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo.

O objetivo primordial deste modelo proposto por Rogers (1974) é o de que o aluno abandone a passividade e adquira um papel ativo, de intervenção no seu próprio processo de aprendizagem, o que significa que a aprendizagem deixa de estar centrada no professor, para passar a estar centrada no aluno. Neste sentido, aprender traduz-se num processo de construção, no qual o aluno tem um papel decisivo na construção e onde o professor será o orientador, apenas coordenando e tutelando. Em suma, *não podemos ensinar, apenas podemos facilitar a aprendizagem* (Rogers, 1974:381).

Assim, a pedagogia não-diretiva visa formar a personalidade do aluno através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza.

Neste sentido, importa fazer referência à **aprendizagem experimental**, uma vez que esta aprendizagem, segundo Quintana (2002), assenta na iniciativa dos alunos, nas suas experiências, necessidades e interesses; o aluno assume um papel ativo e responsável da sua aprendizagem e é ele que avalia as suas aprendizagens.

A aprendizagem experimental, a única que tem sentido para os alunos, não acontece na escola tradicional, uma vez que os programas obrigatórios e o método expositivo dos professores, bem como os exames não permitem. (Quintana, 2002:28.)

Para Rogers (1974:382), o mais importante não é o ensino mas antes a aprendizagem que se deseja **significativa**. Este “tipo” de aprendizagem acontece quando o assunto é percebido pelo aluno como relevante para os seus propósitos, o que significa que o aluno aprende aquilo que percebe como importante para si.

A maioria das aprendizagens significativas é adquirida pela pessoa em ação, ou seja, pela sua experiência (Rogers, 1986:136-137). Tal vai ao encontro do **princípio da utilidade**, defendido por Dewey. Segundo o autor, citado por Roldão (1994) o significado de uma atividade depende da sua utilidade, tal como é entendida pelo sujeito.

Roldão (1994:69) refere, ainda, que as *atividades significativas e relevantes na escola pressupõem a aplicação de situações concretas, implicando uma possibilidade de transposição para o domínio da vida real.*

Estas premissas – princípio da não-diretividade; aprendizagem significativa e experimental; princípio da utilidade – estão em conformidade com a pedagogia personalista, defendida por Rogers (in Quintana, 2002), porque assenta nos seguintes princípios, a saber: a) o aluno é por sua natureza um ser humano curioso; b) quando o aluno percebe a pertinência dos conhecimentos a adquirir, dá-se uma aprendizagem significativa; c) a ação facilita as aprendizagens significativas. É ao “trabalhar”, aprendendo, algo com significado(s) (pessoal) e sentido(s), que os alunos assumem a responsabilidade no processo de aprendizagem, bem como a aquisição autónoma do processo de aprendizagem, sendo esta valorizada, contribuindo para colocar de parte a aprendizagem de conteúdos pelos conteúdos.

Neste ponto, consideramos importante realçar que o papel do professor se aproxima do educador, visto que há um abandono de uma postura unicamente diretiva, tornando-se um profissional que facilita o conhecimento aos seus alunos. Para além disso, o papel do professor implica desenvolver e potenciar o desejo de cada aluno a realizar os projetos que tem significado para ele, requerendo um tato pedagógico atento, não devendo este distanciar-se das tarefas dos alunos porque ele é também um recurso que pode ser “utilizado”. Este modo de exercer a profissionalidade é, sem dúvida, algo que se assemelha ao exercício profissional do educador, visto que há um processo de aprendizagem que respeita a liberdade dos alunos, assumindo-se, sempre, o risco de contribuir para o crescimento de uma personalidade crítica e autónoma.

Esta foi, também, e sempre, a intencionalidade pedagógica da estagiária, sustentando a sua intervenção educativa nesta forma de se tornar pedagoga.

Neste sentido, o filósofo Koenigsberg (in Rocha, 1998:30) salienta o **amor ao trabalho**, destacando que

é da mais alta importância que as crianças aprendam a trabalhar. O homem é o único animal que deve trabalhar (...). É extremamente errado habituar a criança a tudo encarar como um jogo. Deve haver espaço para as suas recriações, mas também deve haver, para ela, um tempo de trabalho.

Esta perspetiva do filósofo vai ao encontro da **pedagogia do esforço**, onde Kant (in Quintana, 2002:141) refere que *há que habituar a criança a trabalhar (...) nada mais prejudicial do que habituar a criança a ver todas as coisas como um jogo.*

Quanto à **pedagogia do interesse**, Claparède (in Quintana: 2002:82) considera que o professor deve ser um estimulador de interesses, despertando necessidades intelectuais e morais. Esta pedagogia baseia-se mais nos interesses subjetivos do aluno do que no interesse objetivo do ensino. Desta forma, está a defender-se uma **educação funcional**, porque não se preocupa tanto em servir os valores intelectuais e científicos, mas as funções naturais e espontâneas do aluno. O aluno é o protagonista do processo, onde a tónica é colocada na “aprendizagem” por parte do aluno.

Para além deste enquadramento, há algo que nunca foi esquecido na intervenção educativa que preconizamos – a diferenciação pedagógica.

Neste sentido, a diferenciação pedagógica opõe-se à uniformização dos conteúdos e condena a uniformidade de ritmos de progressão e a uniformidade de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas e organizacionais.

Perrenoud (1986) define a diferenciação pedagógica como o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno.

Por outras palavras, a **pedagogia diferenciada** pode definir-se como o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objetivos comuns (Gomes, 2001).

Na pedagogia diferenciada, o professor necessita conhecer as características, interesses, grau de preparação e preferências de aprendizagem dos seus alunos, para que todos atinjam o sucesso educativo. Portanto, esta pedagogia responde às características individuais dos alunos, permitindo que estes possam vivenciar situações

ricas de aprendizagem, estando de acordo com o paradigma educacional explicitado anteriormente.

Para Cadima et al. (1997), numa educação diferenciada criam-se situações que permitem partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe. Esta diversidade não deve ser vista como um problema mas sim como um potencial de enriquecimento.

Segundo Perrenoud (2000:55), *conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação* é uma das 10 novas competências para ensinar. Deste modo, cabe ao professor administrar a heterogeneidade na turma, uma vez que, mesmo as turmas sendo organizadas em torno de alunos da mesma idade, não são verdadeiramente homogêneas devido às disparidades nos seus diferentes níveis de desenvolvimento. O professor deve ainda definir estratégias de ensino/aprendizagem que vão ao encontro dos problemas, diferenças e ritmos dos alunos.

Contudo, não queremos deixar de referir a **pedagogia diretiva**, porque no contexto do 1º Ciclo foi utilizada por nós.

Esta pedagogia é também conhecida como "pedagogia tradicional", baseando-se numa pedagogia centrada no professor, onde este propõe uma atividade e o aluno executa, bem como o professor ensina e o aluno aprende. Na pedagogia diretiva, segundo Becker (1993), o ensino e a aprendizagem são pólos dicotómicos, o professor jamais aprenderá e o aluno jamais ensinará.

Segundo Becker, (1993; 19) o conhecimento *dá [-se] à medida que as coisas vão aparecendo e sendo introduzidas por nós nas crianças (...)*, ou seja, o professor acredita no mito da transmissão do conhecimento, o que ele sabe pode ser transmitido para o aluno.

Apesar desta referência à diretividade, a nossa prática valorizou, sempre que possível, a não diretividade. A pedagogia diretiva foi implementada apenas nos poucos momentos em que a estagiária reconheceu a importância da mesma na criação de hábitos de "liberdade e autonomia" no seio do grupo de 1º ano de escolaridade do ensino básico.

No que concerne aos **métodos pedagógicos**, estes podem ser definidos, por um conjunto estruturado e planificado de ações, processos e meios utilizados pelo professor para atingir finalidades e objectivos pedagógicos. O método pedagógico é o que permite gerir corretamente as relações que se estabelecem entre o professor, os alunos e o saber e, como tal, deve ser encarado como *modo de gestão* da situação de aula (Gouveia, 2008:8).

A estagiária utilizou diferentes métodos pedagógicos em diferentes situações.¹

Segundo Gouveia (2008), o **método expositivo** consiste na transmissão oral de um determinado saber, informações ou conteúdos, que pode ser seguida de questões colocadas pelos alunos ou pelo próprio professor. A participação dos alunos é, contudo, diminuta: limitam-se a receber o que lhes é transmitido de uma forma mais ou menos acabada, o que, normalmente, não permite obter mudanças significativas nas atitudes ou opiniões dos participantes.

Contrariamente, o **método ativo**, segundo o mesmo autor, é aquele que permite aos alunos *andar*. Admite-se, portanto, que através da interacção se aprenda mais e melhor e que o aluno seja o agente voluntário, ativo e consciente da sua própria educação.

O método ativo esteve sempre em articulação com a pedagogia não diretiva, enquanto que os momentos mais “expositivos” – método expositivo – exigiram a diretividade na atuação.

6. Envolvimento parental

Por último, importa fazer referência ao envolvimento parental, uma vez que este foi alvo de investigação durante a prática pedagógica.

O envolvimento parental na escola “*é um constructo complexo que envolve diversos comportamentos e atitudes*” (Kohl, Lengua & McMahon, 2000).

Segundo a Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar:

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, (...).

Epstein (1992:18) define envolvimento parental como *uma aliança formal e um acordo contratual no sentido de se trabalhar em direcção a objetivos comuns e de partilhar os proveitos e benefícios do investimento mútuo.*

Segundo o mesmo autor (1987), in Marques (1988:19), *o envolvimento dos pais é uma variável importante na eficácia das escolas e na melhoria da qualidade do ensino. As crianças cujos pais se envolvem na escola e na educação têm vantagens em relação às restantes.*

¹ Confrontar capítulo IV- Intervenção Educativa

Epstein (2009) define seis tipos de envolvimento parental. Este modelo permite integrar os diferentes tipos de família no nível de envolvimento que mais corresponde às suas necessidades. Tipo 1: ajuda da escola à família; tipo 2: comunicação escola/família; tipo 3: ajuda da família à escola; tipo 4: envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa; tipo 5: participação na tomada de decisões. Estes níveis de envolvimento parental funcionam melhor se os educadores, famílias e crianças desenvolverem esforços em função dos mesmos objetivos, ou seja, se funcionarem em comunidade.

CAPÍTULO II- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nas primeiras semanas de estágio na valência de pré-escolar, observou-se que a participação dos pais das crianças, da sala de 5 anos, na vida escolar dos filhos é frequente. No entanto, considerou-se que poderia ter outro significado, tendo em conta a importância que o envolvimento destes tem para o desenvolvimento da criança.

O problema reside na interação entre os dois agentes educativos da criança (família e escola), cabendo assim ao educador arranjar estratégias para promover o envolvimento dos pais. Desta forma, decidiu-se investigar sobre a temática do envolvimento parental e intervir a este nível, utilizando determinadas estratégias.

No contexto de pré-escolar esta investigação é de todo relevante já que, partindo-se do princípio de que *quando há continuidade entre as suas experiências pré-escolares e familiares as crianças estão desejosas para que comece o dia de escola* (Hohmann Weikart, 2007:101), então, pode-se compreender que investir a este nível trará frutos, quer para a criança quer para o educador, já que a primeira entusiasmar-se-á com o trabalho realizado na sala e o educador sentir-se-á mais apoiado e seguro no desenvolvimento do seu trabalho. (Ver anexo1, registo 1)

No contexto de 1º CEB, este envolvimento é igualmente importante, sendo por isso alvo de investigação. No entanto, o estudo nesta valência possui uma particularidade, uma vez que não foram aplicadas estratégias de envolvimento parental devido à realidade do contexto e às barreiras encontradas, de que são exemplo as seguintes: a instituição foi recentemente (re)construída, o que “afastou”, num primeiro momento, os encarregados de educação da escola; a gestão educacional não permite a entrada dos encarregados de educação no recinto escolar;

a ausência de marcação de reuniões de Pais na sala onde se encontram os estagiários; entre outros.

1. Objetivos

Os objetivos desta investigação são verificar a importância que os pais atribuem à sua participação no jardim-de-infância (JI) e na escola dos filhos; identificar as vantagens de uma participação efetiva; proporcionar atividades de envolvimento parental no JI; perceber o seu grau de satisfação sobre a participação proporcionada e apurar a participação dos pais no contexto do 1º CEB.

2. Amostra

A amostra foi constituída por quatro crianças e respectivas famílias, da sala dos 5 anos, e por quatro crianças e quatro famílias do 1º B. Para a aplicação do instrumento de recolha de dados procedeu-se a uma escolha aleatória de quatro pais de cada contexto, através da técnica de lotaria. A equipa pedagógica foi também tida em conta na realização da presente análise.

3. Metodologia

O estudo efetuado tem características de um estudo de caso porque, segundo Bell (1997:22), é o que está *especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto do problema em pouco tempo (...)*.

Este estudo assume uma abordagem interpretativa de natureza qualitativa. Tendo em conta este carácter, optou-se por utilizar como técnica a entrevista. Para além desta, foram utilizados outros instrumentos de pesquisa: a observação dos pais e a relação que a escola estabelece com eles, e vice-versa; análise documental da temática do envolvimento parental.

Por outro lado, recorreu-se também ao método quantitativo, realizando um questionário aos pais, no sentido de obter informações acerca da importância que os

pais atribuem à sua participação na escola, bem como perceber o seu grau de satisfação na participação proporcionada no âmbito do projeto lúdico vivido no JI.

4. Instrumentos e procedimentos metodológicos

Para cada instrumento utilizado estabeleceram-se objetivos a atingir através da sua realização. Escolheu-se a entrevista porque é (...) *um instrumento de investigação cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações, questionando diretamente cada sujeito* (Sousa, 2009:247). Desta forma, entrevistou-se a educadora e a professora, uma vez que estas têm contacto com as famílias das crianças e têm vários anos de serviço, o que se repercute em experiência na área da educação. (ver anexo 2) Procedeu-se, seguidamente, à técnica de análise de conteúdo que oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informação e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade (Bardin, 1994).

Assim, para o tratamento e análise da entrevista seguiram-se as seguintes etapas: leitura integral da entrevista; seleção de unidades de significação a codificar, sublinhando segmentos do texto (análise temática); identificação de categorias; construção de grelha com as dimensões e categorias para análise do corpus da entrevista. (ver anexo 3) Feito o estudo prévio, concluiu-se pelas seguintes categorias: participação dos pais; interacção pais/ educador, pais/ instituição; não participação dos pais; benefícios para as crianças; e disponibilidade da educadora/professora.

No que respeita aos questionários (ver anexo 4), este comporta questões fechadas e abertas. A caracterização do tipo de participação foi feita com base na tipologia de Joyce Epstein (1987) e, numa escala de frequência, procura-se conhecer a participação dos pais em cada tipo.

A revisão bibliográfica revelou-se de extrema importância, pois permitiu a sedimentação e aquisição de novos conhecimentos e, conseqüentemente, uma melhor fundamentação do trabalho.

Por último, é importante referir que todo o trabalho investigativo se baseou numa observação participante, a qual permite interagir diretamente com a população/amostra em estudo e, assim, recolher informação.

5. Análise de dados e conclusões

Seguidamente, com base nos quadros e gráficos construídos, analisar-se-ão os dados e as respetivas conclusões. (ver anexo 5)

No que respeita aos inquéritos por questionário, realizou-se um tratamento estatístico de dados com recurso ao Excel.

Através deste tratamento, percebeu-se que os pais das crianças do JI consideram, na maioria, que participam bastantes vezes em atividades da instituição (75%), em oposição, os pais do 1ºCEB consideram que participam, apenas, às vezes (75%), havendo 25% que afirmam que nunca participaram. Quanto ao envolvimento nas atividades em casa, no JI, 50% afirmam que participam sempre e os restantes que participam bastantes vezes. Estes resultados podem considerar-se altamente positivos, sendo fruto do encorajamento aos pais pela equipa pedagógica ao longo do ano. Os resultados dos pais das crianças do 1ºCEB foram igualmente positivos, o que leva a equipa pedagógica a concluir que os pais acompanham os filhos nas tarefas escolares em casa. No que diz respeito ao envolvimento na comunidade, nos dois contextos, os resultados demonstram que esta participação não tem sido estimulada.

Os pais das crianças do JI, quando questionados sobre as expectativas de participação, consideram, na sua maioria, que a sua participação está acima das expectativas (50%) e 25% afirmam que está muito acima. Tais resultados levam à constatação que a maioria esmagadora dos pais está satisfeita com a sua participação.

Em sentido oposto surgem os resultados do 1º CEB, uma vez que se verifica que 50% dos pais consideram que a sua participação está abaixo das expectativas.

No JI todos os pais afirmam que os filhos valorizam sempre a sua participação, o que contribui para que aqueles participem ainda mais. Os pais, quando participam, percebem que os filhos ficam felizes por estarem junto deles, partilhando vivências, atividades e brincadeiras. De facto, é de notar que as crianças, no momento de mostrar as suas características e habilidades, sentem mesmo alguma vaidade e orgulho por terem os seus pais junto de si, por se tornarem parceiros. Por outro lado, no 1º CEB, os pais que consideram que os filhos valorizam sempre a sua participação é de apenas 50%.

O aspeto comum a todos os pais, independentemente de terem os filhos no JI ou no 1º CEB, é o de terem uma boa relação com a educadora/professora, mostrando-se satisfeitos com o atendimento que esta lhes proporciona.

A nível institucional, todos os pais do JI consideram que a escola lhes proporciona a participação na tomada de decisões, verificando-se que 50% admitem participar bastantes vezes e 50% algumas vezes. No mesmo sentido, todos afirmam participar tanto em reuniões como em festas e palestras. Constata-se, assim, que os pais têm uma excelente perceção da relevância destas atividades.

As mesmas questões, aplicadas aos pais das crianças do 1ºCEB, não traduzem os mesmos resultados. Apesar de a maioria dos pais considerar que a instituição é aberta e acessível, 25% afirmam que não, denunciando que ainda existe algum entrave à sua participação. Em sua opinião, a participação dos pais na instituição limita-se às reuniões e às festas.

Os pais das crianças do JI, quando questionados sobre em que medida consideram que a sua participação na instituição contribui para o desenvolvimento dos seus filhos, são assertivos. Por exemplo, uma das mães refere que:

é extremamente importante a nossa participação porque é uma maneira de demonstrar aos nossos filhos que estamos com eles na sua educação. (...). Eles sentem-se apoiados e mais seguros sabendo que os pais estão interessados em participar.

Concomitantemente, outra mãe relata que:

o desenvolvimento dos filhos é algo que deve ser partilhado, (...) os pais são uma mais-valia e fonte de conhecimento para auxiliar, participar nas actividades, decorrentes do plano anual das mesmas.

Na segunda questão de resposta aberta, questionou-se mais especificamente sobre uma das atividades propostas aos pais. A essa questão, os pais afirmam que:

foi um projeto vivido de forma intensa por todos em casa, que potenciou conhecimentos, experiências e momentos divertidos ; não foi uma tarefa fácil, mas foi muito divertida, ao ponto de ficar a saber a enorme informação que eles têm sobre os animais.; A nossa participação neste projecto foi a 100%, de toda a nossa família.

Verifica-se, portanto, que todos os pais analisados apontam aspetos positivos no decorrer desta atividade. Mais uma vez, comprovamos que o que é importante não é o produto, mas sim o processo. Este processo foi, de facto, rico em aprendizagens e apreciado pelos pais, sendo por isso considerado como uma atividade bem concebida.

Em suma, com a análise dos questionários percebeu-se que os pais inquiridos têm consciência da importância do seu papel na educação pré-escolar dos filhos, bem como relativamente à atitude que devem ter perante a equipa pedagógica. No que respeita aos trabalhos que esta solicita que façam com as crianças, assim como durante os momentos de partilha diárias, considera-se que tais respostas correspondem à realidade quotidiana observada no JI.

No contexto de 1º CEB, os pais, quando questionados sobre em que medida consideram que a sua participação na instituição contribui para o desenvolvimento

dos seus filhos, demonstram pouco conhecimento sobre o assunto. Por exemplo, um dos pais refere que *é essencial que os pais participem na educação e na escola dos seus filhos para assim os poderem acompanhar de uma forma mais adequada*. Revelam, neste contexto, a reduzida valorização da sua importância na participação e envolvimento na escola e um certo desinteresse pelo assunto. Tal pode ser comprovado pelo facto de 50% dos pais não responderem, quando questionados.

Quando foi solicitado que dessem sugestões que contribuíssem para melhorar a sua participação na escola, os pais fizeram referência a uma das principais limitações ao nível do envolvimento parental na escola. Neste âmbito, um dos pais refere:

(...) penso que ainda há uma certa desorganização, nesta nova escola, no que se refere à estrada dos pais na escola, limitando assim uma participação mais ativa dos pais no que se refere ao apoio escolar, conhecimento das crianças, entre outros(...).

Outros pais sugeriram: *mais reuniões com os professores; mais trabalhos em conjunto; comunicação através de email's*; entre outros.

No sentido de cruzar os dados recolhidos com a perspectiva da educadora/professora, foi utilizada outra técnica de recolha de informação – a entrevista – aplicada às profissionais da educação.

Deste modo, apresentar-se-á, em seguida, os dados de investigação que se revelaram pertinentes, tendo em conta a opção metodológica adotada pela equipa pedagógica.

Relativamente aos dados recolhidos através da entrevista à educadora, é de salientar que a entrevista se iniciou com uma pergunta pertinente sobre a valorização da participação dos pais no trabalho de sala e da instituição, ao que ela afirma: *valorizo muito a participação dos pais*. Tal valorização é visível na forma como apela à participação dos mesmos. (...), *nas reuniões de apresentação*, (...), *reuniões temáticas*, (...), *na ida à sala para assistir a atividades ou até para realizarem para todos*.

A professora do 1ºb afirma, igualmente, que valoriza a participação dos pais, mencionando que a participação é importante pela *partilha de vários saberes* e pela possibilidade de poder levar a cabo um *trabalho colaborativo nos diferentes projetos da escola*.

A educadora refere, ainda, a importância do contributo da participação dos pais para as crianças:

As crianças sentem orgulho nos seus pais e se perceberem que a escola os valoriza, sentem-se mais felizes e mais confiantes. Sentem que as suas curiosidades, interesses e aprendizagens são partilhadas em casa e isso dá mais

incentivo e vontade de aprender. (...) Conseguem estabelecer uma ponte de saberes, promovendo a liberdade de expressão da própria criança e auto-confiança.

Cruzando, agora, as afirmações da educadora com o resultado dos questionários dos pais, pode-se concluir que as duas estão em consonância.

A educadora refere que não tem dia específico para receber os pais, afirmando que “(...) disponibilizei-me para acordarmos reuniões sempre que necessitassem.” (...) “Muitas das vezes fui eu quem os contactou para falar sobre os educandos.”. Tal é comprovado pelos pais, pois todos (100%) afirmam que a educadora está sempre disponível.

Se, por um lado, os pais afirmam participar bastantes vezes nas atividades da instituição, o discurso da educadora comprova isso mesmo: *ao longo do ano elaboraram diversos trabalhos de pesquisa com os filhos, de expressão plástica em três dimensões, foram à sala fazer atividades relacionadas com o projeto. A adesão foi quase total.* Quanto aos pais que não participam, a educadora justifica com *impedimentos profissionais.*

Quanto à professora do 1ºb quando questionada sobre *em que medida considera que a participação dos pais na escola contribui para o desenvolvimento do aluno*, destaca como benefícios: *a melhoria das aprendizagens, melhor conhecimento das vivências do aluno e maior colaboração das atividades da escola (...) e, ainda, (...) a melhoria da auto-estima do aluno.*

Comparando a resposta da educadora e da professora, podemos verificar que, apesar de ambas reconhecerem que a participação dos pais é benéfica, a educadora, nos aspetos que realça, dá mais importância às consequências a nível afetivo e motivacional das crianças. Por outro lado, os argumentos da professora relacionam-se mais com a componente académica e com os resultados.

A maioria dos pais dos alunos do 1º B afirma que participa às vezes na instituição, o que contraria o discurso da professora, uma vez que esta refere que a participação dos pais é *muito boa*. Tendo em conta o percurso e a experiência deste estágio, verificou-se que foram raros os momentos em que a participação dos pais foi efetiva. Ficará para sempre a dúvida se a recusa inicial em aceitar que as estagiárias se apresentassem aos pais/encarregados de educação teria ou não permitido um maior envolvimento dos mesmos na vida da escola.

Em síntese, pode-se que a participação dos pais nas atividades realizadas na escola é bastante importante e vantajosa para o desenvolvimento integral das crianças, isto porque a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre a escola e a família. Tendo em conta que é importante fornecer às crianças um

clima psicologicamente protegido e saudável, os adultos devem ser apoiantes nas suas atividades e brincadeiras, mostrando sempre à criança que estão interessados e empenhados nesses trabalhos, quer na escola, quer em casa. (Hohmann, Weikart, 2007).

No contexto de JI, não se pode deixar de fazer referência ao trabalho realizado com os pais no sentido de se atingir os objetivos propostos. Na primeira atividade, a adesão foi elevada (85%), já que os trabalhos surgiram em grande número. Verificou-se que as crianças, cujos pais participaram, ficaram bastante entusiasmadas, pelo que a exposição precoce dos trabalhos que iam surgindo contribuiu, também, para que as restantes crianças solicitassem constantemente a presença dos pais.

Na segunda atividade do pré-escolar, a adesão foi de 90%, o que permite concluir que o encorajamento utilizado para que os pais reconhecessem a sua importância na participação das atividades dos filhos resultou.

Todas as atitudes levadas a cabo pelo adulto fizeram com que os pais se sentissem cada vez mais envolvidos nas aprendizagens dos filhos, não esquecendo porém de que

(...) o envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos constitui um processo que se vai construindo. Encontrar os meios mais adequados de promover a sua participação implica uma reflexão por parte do educador e da equipa sobre o nível e formas de participação desejáveis e as iniciativas a desenvolver, num processo que vai sendo corrigido e ajustado de acordo com a avaliação realizada (OCEPE, 1997:46).

Afinal, como refere Epstein (1992), quanto mais cedo a família de uma criança se envolve no processo educacional, mais consistentes são os benefícios.

As famílias podem, através da maior proximidade com os professores e com a escola, aumentar as suas expectativas relativamente ao sucesso escolar dos seus filhos (Marques, 1994; Villas Boas, 2001). Para além do aumento das expectativas de sucesso dos alunos, podem, também, tornar-se educadores com mais conhecimento mas, principalmente, com mais competências e, desta forma, educadores mais confiantes e mais eficazes (Davies, 1997).

Também os professores podem beneficiar com esta colaboração pois aumenta o seu conhecimento dos seus alunos e das características e necessidades das suas famílias, o que os ajudará a adaptar a escola, a cultura da escola e os seus objetivos à comunidade envolvente, de forma a aumentar a proximidade e a colaboração (Chora et. al, 1997; Marques, 1997).

Nos estudos levados a cabo, nos últimos dez anos, por Ramiro Marques e seus colaboradores (1996), concluem que existem diferenças marcantes entre o que se

passa nos jardins de infância e o que sucede nas escolas do ensino básico, relativamente ao envolvimento parental:

Nos jardins de infância a colaboração entre as educadoras e os pais é mais frequente, assume características mais positivas, mais informais e mais continuadas e percorre os seis tipos de colaboração identificados na tipologia de Joyce Epstein. Nas escolas do ensino básico, a colaboração é menos frequente, menos variada e assume, demasiadas vezes, um carácter negativo e culpabilizante do trabalho desenvolvido pelos pais (...) (Marques, 1996:35).

Os resultados obtidos por Ramiro Marques (1996) estão em consonância com os resultados obtidos no nosso estudo, senão veja-se as diferenças mais marcantes, encontradas entre os jardins-de-infância e as escolas do ensino básico.

No JI, a comunicação com as mães faz-se quase todos os dias e assume um carácter informal; as educadoras solicitam, com muita frequência, a participação das famílias em atividades de apoio ao programa educativo; as educadoras utilizam uma linguagem mais direta e menos técnica; o tema das reuniões com os encarregados de educação centra-se, quase sempre, na concretização de projetos que visam melhorar o programa educativo e o bem estar das crianças; as educadoras pedem, com frequência, a colaboração das famílias (Marques, 1996).

Em oposição, no 1º CEB, os professores sentem uma pressão maior para cumprirem os programas, sendo forçados a sobrevalorizarem a componente letiva do currículo, os conteúdos e a área cognitiva, dispensando, por isso mesmo, a colaboração das famílias no processo de construção do currículo; o peso da avaliação e da classificação obriga os professores a desvalorizarem as atividades de complemento curricular; os professores fazem uso de uma linguagem mais técnica - de difícil entendimento para as famílias; o tema mais frequente das reuniões com os encarregados de educação é a procura da melhoria da componente letiva; os professores caem mais facilmente na tentação de culpar a vítima, sempre que a criança não tem aproveitamento na escola; alguns professores receiam que a participação das famílias no processo de tomada de decisões escolares constitua uma interferência abusiva de não profissionais nos assuntos pedagógicos e técnicos, os quais, no entender de muitos, devem estar reservados aos profissionais.

Pode-se concluir que, de um modo geral, a postura dos profissionais de educação, para com os pais, é diferente conforme o nível de ensino que lecionam.

Nesse sentido, considera-se que professor generalista pode vir a mudar esta tendência, quer pelas competências que lhe são exigidas nas duas valências quer pela continuidade que deve ser assegurada entre elas.

CAPÍTULO III- CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS

1. Caraterização das instituições

Todo o trabalho desenvolvido em estágio, na valência de pré-escolar, teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos (instituição A), situada na cidade do Porto, num meio socioeconómico médio/baixo.

A ação pedagógica nela praticada baseia-se no amor, pretendendo que as crianças se comportem por convicção própria e não por imposição autoritária de regras. O projeto educativo da Instituição A, sendo uma escola católica, implica que esta instituição assuma o carisma da sua fundadora: *Humildade na caridade, caridade na humildade*.

Na valência de 1º CBE, o estágio decorreu numa escola pública (instituição B), situada, igualmente, na cidade do Porto mas numa freguesia distinta da anterior instituição, usufruindo de um meio socioeconómico médio/alto.

Esta escola faz parte de um Agrupamento Vertical e possui as valências de pré-escolar até ao 3º ciclo do ensino básico.

Os princípios e valores defendidos pela instituição são a integração social e a igualdade de oportunidades; o respeito pelos outros e a aceitação da diferença; a responsabilidade; a solidariedade e a cooperação; a curiosidade intelectual e o espírito crítico.

Trata-se de uma escola com infraestruturas novas, inauguradas este ano letivo, estando, por isso, os seus documentos em fase de reestruturação.

A consciencialização da realidade de cada instituição permitiu fazer uma intervenção bem sucedida, uma vez que todos os dados recolhidos foram canalizados para a prática da estagiária. (confrontar capítulo III)

A realidade de cada uma das instituições é de facto diferente, não só pelo carácter semi-privado e público, mas também pela natureza e organização que cada nível de ensino exige, como por exemplo: o espaço escola e espaço sala; os órgãos de gestão; o currículo; os documentos legais; a obrigatoriedade/ liberdade de escolha; o perfil do educador e professor; as características das crianças; entre outros. Importa ter consciência da especificidade profissional que cada um destes níveis de ensino exige, bem como ter consciência dos elementos de continuidade e a possibilidade das ruturas, para que a articulação entre ciclos se torne efetiva.

Segue-se a análise sintética dos documentos das instituições, baseada no ponto de vista de Jorge Adelino da Costa (*In, Gestão Escolar: Autonomia, Projecto Educativo da Escola*, 1991). (ver anexo 6)

No que concerne ao **Projeto Educativo** (PE), pode considerar-se que:

O projecto não é uma simples representação do futuro, mas um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em ato (Barbier, 1993).

O PE trata-se de um documento pedagógico concebido no sentido de se estabelecer uma identidade própria para cada escola. De acordo com Jorge Adelino Costa (1991), a construção do PE deve contemplar um conjunto de indicadores para a sua elaboração. Neste sentido e analisando o PE da instituição A, verifica-se que a maior parte dos indicadores são cumpridos, no entanto, é omissa em relação aos seguintes aspetos: posicionamento pedagógico metodológico; materiais que tem à disposição tanto nas salas como nos espaços exteriores e ainda carece de explicação da estrutura de gestão, organização académica e organização administrativo-financeira. A instituição B carece de explicação do posicionamento pedagógico metodológico e dos materiais que tem à disposição tanto nas salas como nos espaços exteriores, bem como a descrição das novas infraestruturas.

No que diz respeito ao **Regulamento Interno** (RI),

A escola é uma instituição cuja complexidade organizacional (...) exige, para o seu correto funcionamento a existência de um regulamento que defina, de forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes do processo educativo (Costa, 1991: 31).

Nesse sentido, pode-se classificar o RI da Escola como:

Documento jurídico – administrativo – laboral, elaborado pela comunidade, que contém regras ou preceitos referentes à estruturação orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna (...) (Rodríguez, 1985:434, in Costa, 1991:31).

Analisando os documentos segundo os itens propostos por Jorge Adelino Costa, importa realçar que o único documento que apresenta lacunas é o da instituição A, pois não evidencia a identificação dos órgãos que fazem parte da gestão da instituição.

Segundo Jorge Adelino Costa, o **Plano Anual de Atividades** (PAA) é

um instrumento de planificação de atividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar (Costa, 1991:27).

Após a análise do PAA da instituição A, verifica-se a presença de algumas lacunas, uma vez que não define os objetivos, estratégias e recursos necessários para as atividades planificadas, já que todos estes aspetos são pensados aquando da aproximação da data comemorativa e de forma adequada ao grupo de crianças com

as quais se vai trabalhar. Na instituição B, todos os conteúdos e competências estão descritos de forma pormenorizada, no entanto carece de festejos de datas comemorativas.

Estes documentos, que parecem ser apenas meras formalidades de uma escola, são o fruto de um trabalho de reflexão executado pelos membros ativos da comunidade escolar. Por isso, a existência de um PE, de um RI e um PAA determina o bom funcionamento de uma instituição e o seu carácter eficaz pela intervenção que terá junto dos diversos elementos da comunidade e estruturas educativas. Embora de carácter obrigatório, pois está legislado, a elaboração destes documentos deve ser encarada como um grande benefício no processo ensino-aprendizagem.

2. Caracterização dos grupos

O grupo da instituição A é constituído por 20 crianças e o da instituição B por 25 crianças.

Piaget (1993) considera quatro períodos no processo evolutivo da espécie humana, que são caracterizados "por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor" no decorrer das diversas faixas etárias ao longo do seu processo de desenvolvimento (Furtado et al, 1999). Assim, os dois grupos de crianças encontram-se no mesmo estágio de desenvolvimento cognitivo, o pré operatório, uma vez que as suas idades se situam entre os 5 e os 6 anos.

No entanto, importa ter em consideração que, segundo a teoria e observação de Piaget (in Roldão, 1994), embora a sequência de estádios seja universal, o ritmo de desenvolvimento pode ser diferente em meios culturais diversos, devido às diferentes interações entre os três factores de desenvolvimento – maturação, experiência e transmissão social – e devido à diferenças que daí resultam nos processos de auto-regulação. O facto de o 2º grupo estar, agora, a iniciar a idade escolar também influencia as suas características.

No início de estágio, na instituição A, realizou-se uma caracterização detalhada do grupo no âmbito do desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicossocial, psicomotor e socioeconómico das famílias das crianças. (ver anexo 7) Deste modo, após a definição das características deste grupo, as atividades foram propostas de forma adequada ao desenvolvimento individual de cada criança, contribuindo para que muitas das características das crianças fossem sendo desenvolvidas.

Terminado os períodos de estágio, é possível fazer uma nova caracterização dos grupos. Esta caracterização será feita de acordo com o seu estágio de desenvolvimento, tendo em conta as áreas de conteúdo do pré-escolar e as áreas curriculares do 1º CEB. Serão apenas mencionados alguns aspetos considerados importantes pelas influências que tiveram na evolução que as crianças apresentaram.

A nível do **raciocínio lógico-matemático**, as crianças do JI adquiriram noções de orientação espacial, nomeadamente nas sessões de psicomotricidade, através da atividade do safari; conhecem e registam números; realizam operações de acrescentar, retirar, e identificam quantidades. (ver anexo 8, registo 1 e 2) A par do raciocínio lógico-matemático, muitos conceitos foram desenvolvidos por estas crianças. São exemplo disso, a ordenação de sequências de histórias, a formação de padrões e as sequências com figuras geométricas. (ver anexo 8, registo 3)

No âmbito da ordem e sucessão, conseguem empregar os termos "Antes", "Depois", "Em 1º lugar", "Em último lugar", "Ontem" "Hoje" "Amanhã", facto que não acontecia no início do período de estágio. (ver anexo 8, registo 4)

A evolução no domínio matemático também se verificou no contexto de 1º CEB. Importa realçar que algumas crianças, no início do ano letivo, apresentavam dificuldades na leitura e preenchimento de tabelas de dupla entrada. Esta dificuldade tornou-se mais evidente aquando da realização de um exercício no manual de matemática, "Alfa", do 1º ano (ver anexo 9, registo 2). Para tentar superar esta dificuldade da turma, as estagiárias planificaram algumas atividades, começando por tabelas de uma única entrada (que os alunos associaram à votação) para tabelas de dupla entrada, que poderão ser conferidas em anexo (ver anexo 9, registo 3). Pela avaliação das aprendizagens com estas atividades implementadas, as estagiárias puderam concluir que houve uma evolução no desempenho dos alunos.

Ainda no 1º CEB, registaram-se evidências de que houve aprendizagem ao nível da representação de números, uma vez que, inicialmente, utilizavam desenhos e, posteriormente, utilizavam outras formas de representação, como numerais (ver anexo 9, registo 4), da representação de informação e ideias matemáticas de diversas formas (desenhos, símbolos, tabelas...), (ver anexo 9, registo 5 e 6). Ao realizarem estas atividades, os alunos foram conquistando, progressivamente, outras noções matemáticas como a decomposição de números, a adição, a subtração e, ainda, o sucessor e o antecessor de um número.

O egocentrismo, segundo Piaget, referido por Papalia (2001), é outra das características das crianças neste estágio. Importa, por isso, destacar as evoluções positivas sentidas a este nível. Após várias atividades, designadamente de trabalho

em grande grupo, a maioria das crianças consegue escutar o amigo, esperar pela sua vez com o braço no ar e participar quando solicitadas.

No 1º CEB houve a necessidade de dialogar com a turma sobre as regras da sala de aula (construídas pela professora cooperante e afixadas na sala) para que todas as crianças as compreendessem e reconhecessem a sua importância, nomeadamente no ato de escutar o outro e entender que, depois de levantar o braço no ar, deveriam aguardar a sua vez para falar. Com o grupo do JI não houve esta necessidade, pois o grupo havia construído as regras da sua sala e entendia a sua natureza.

Ao nível do **Domínio moral**, pôde verificar-se que, relativamente ao primeiro grupo de crianças, as regras da sala, na generalidade, eram cumpridas. Este grupo, ao longo do ano, foi-se tornando mais autónomo e responsável.

No contexto de 1º CEB, tratando-se de um grupo no 1º ano de escolaridade, tornou-se relevante perceber como, nesta fase de adaptação a um novo ciclo de ensino, neste caso, também a uma nova escola e a novos colegas (a maior parte não se conhecia, pois vinham de diferentes instituições de educação pré-escolar), foi, por isso, importante valorizar atividades de grupo, de cooperação, de interajuda; atividades que ajudem no processo de conhecimento de si próprio e dos outros, da instituição e do meio que a rodeia; o estabelecimento de regras e de rotinas. (ver anexo 9, registo 7)

No âmbito da **linguagem**, houve uma grande evolução, no 1º grupo, que foi conseguida através das brincadeiras do “faz-de-conta” na área da selva e as experiências relatadas pelas crianças no acolhimento. A articulação de algumas palavras foi também estimulada em algumas crianças da sala, uma vez que havia alguns problemas de dicção, má pronúncia de algumas palavras e incorrecta conjugação dos verbos. Apesar de se notar evolução, o problema não foi totalmente suprimido.

No 1º CEB sentiu-se uma maior evolução em termos comunicacionais, sobretudo na capacidade de argumentação e diálogo em grande grupo. Evidência desta afirmação poderá ser a avaliação do diálogo da turma sobre as regras da sala de aula (ver anexo 8, registo 5).

Não se pode deixar de referir a evolução das crianças, do JI, ao nível da escrita. As crianças fazem os registos das atividades, escrevem os nomes nos seus trabalhos, o nome dos países no mapa-mundo, entre outros. (ver anexo 8, registos 6, 7 e 8)

No 1º CEB, pela natureza deste ciclo, a evolução ao nível da escrita, foi sentida com mais intensidade, sobretudo porque, no início do ano letivo, este grupo de

crianças apenas sabia escrever o seu primeiro nome com letra de imprensa e no final deste período letivo não só escrevem o seu nome completo com letra manuscrita, como palavras com as cinco vogais e as consoantes “p”, “t”, “l”, “m”, “c” e “v”. Esta conquista foi conseguida através do método sintético-analítico do ensino da leitura e da escrita, de estratégias ativas de aprendizagem (ex. caixa de areia, escrever no ar...) e da constante consolidação das aprendizagens através de exercícios, atividades e jogos (ver anexo 9, registo 8). Estas atividades, entre outras, promoveram, também, o gosto pela leitura e escrita.

No que diz respeito à leitura, este grupo também demonstrou ter evoluído. Notou-se uma maior facilidade em juntar as consoantes com as vogais, formando sílabas e palavras a partir da aprendizagem da consoante “l”.

A justificação poderá estar na caracterização fonética dos sons, pelo facto de as consoantes “p” e “t” serem consoantes oclusivas e “l” ser fricativa, líquida, ou seja, o modo de articulação desta consoante com as vogais dá-se de um modo mais natural, pois há uma relação entre elas (Sim - Sim, 1988).

Relativamente ao conhecimento explícito da língua, no que diz respeito à consciência silábica, a estagiária propôs atividades, essencialmente no âmbito do projeto de sala e nos momentos de transição, com esta finalidade.

Quanto ao grupo do 1º CEB, neste domínio, sentiu-se ter havido, de um modo geral, um trabalho prévio (no Pré-escolar) ao nível da consciência silábica que permitiu, nesta fase, facilitar o processo de iniciação à leitura e à escrita.

No que concerne ao desenvolvimento **psicomotor**, durante o período de estágio, na instituição A, foram sentidos alguns progressos no que respeita à motricidade fina, particularmente ao nível do recorte, sendo o fator de treino fulcral para o melhoramento desta habilidade. O grupo da instituição B não apresenta dificuldades ao nível da motricidade fina, uma vez que o treino da escrita (grafismos) possibilitou, também, desenvolver estas competências.

A nível de motricidade global, no 1º grupo o controlo do equilíbrio foi um dos objectivos trabalhados nas sessões de psicomotricidade e no qual se refletiu uma evolução.

Nos dois grupos as crianças desenvolveram também a sua lateralidade, mostrando preferência pela mão direita, começando a distinguir os dois lados. Este conteúdo foi alvo de treino nas duas valências, no entanto, no JI, tiveram de ser utilizados pontos de referência.

No 1º CEB, havendo um professor especialista e um horário estabelecido para a Expressão e Educação Físico-Motora, não foi possível intervir e avaliar a evolução

da turma relativamente ao desenvolvimento psicomotor. Esta foi uma das diferenças constatadas entre os contextos.

A consciencialização quer das semelhanças quer das diferenças irá, assim, exigir formas de intervenção diferenciadas.

3. Intervenção educativa

3.1 Observação/ Preparar

A observação constitui a *base do planeamento e da avaliação* (OCEPE, 1997:25). A observação acompanhou todo o trabalho desenvolvido em sala dos 5 anos e do 1ºB. Assim, observar a sala no seu todo e os alunos, ainda que de forma individual, foi o ponto de partida para toda a intervenção nos centros estágio. Esta prática permitiu que se conhecessem melhor as características, interesses e dificuldades dos alunos já que *a atenção individualizada está na base da cultura da diversidade. (...) um estilo de trabalho que atenda individualmente às crianças que poderão ser realizadas experiências de integração* (Zabalza, 1998:53).

Neste sentido, tornou-se possível adequar o processo educativo às necessidades das crianças, quer na valência de pré-escolar como no 1º CEB.

Um dos exemplos que gostaríamos de salientar desta adequação foi o momento em que no JI se detetou, através da observação, que a criança X tinha dificuldades em identificar um numeral e fazer a respetiva ligação à quantidade. Para superar as dificuldades, construiu-se um jogo que permitiu à criança ultrapassar esta dificuldade (ver anexo 8, registo 2 e 9).

A mesma adequação é visível no caso de alguns alunos do 1ºB, que apresentaram dificuldades em distinguir as unidades palavra e frase. De forma a colmatar esta dificuldade, fez-se uma atividade, com toda a turma, onde os alunos teriam de organizar palavras para formar frases. (ver anexo 9, registo 9) Através destes exemplos, pode-se constatar que se não tivesse havido uma observação individualizada e cuidada esta intervenção eficaz não teria sido feita.

Morgado (2004:22,23) refere que o professor deve adotar *uma atitude de observação constante que permita regular as opções em função dos objetivos do grupo, de cada aluno e de outras especificidades individuais e contextuais que cada situação tornará relevantes*.

Seguindo esta linha de pensamento, ao longo dos períodos de estágio realizou-se tanto uma observação participante como não participante, utilizando diferentes tipos de observação em função daquilo que se pretendia observar. Vejamos: observação não participante quando se observava as brincadeiras das crianças nas áreas da sala e na resolução de exercícios sem interferir e sem que elas dessem conta que estavam a ser observadas. Apesar de, desta forma, se conseguir registar a situação tal como ela ocorre, nem sempre foi fácil de realizar e, por vezes, sentiu-se a necessidade de intervir, sob pena de serem perdidos aspetos que poderiam vir a ser úteis. Por este motivo, recorreu-se mais vezes à observação participante, permitindo desta forma recolher um maior número de dados. Exemplos disso são o acompanhamento na resolução de determinados exercícios/ atividades no 1º CBE e as brincadeiras na área da casinha com as crianças no JI.

Procedeu-se a uma observação estruturada, segundo o modelo positivista, por exemplo, nas sessões de psicomotricidade; nas atividades de matemática no polivalente ou durante a realização de actividades na sala, quando se procedia a uma definição prévia e precisa das categorias de observação e sua operacionalização. (Parente, 2002) O instrumento de observação utilizado nestes casos foram as **listas de verificação**, que se aplicavam sistematicamente e permitiam formar dados numéricos. (ver anexo 8, registo1 e 10; anexo10)

Por outro lado, aproximou-se de uma observação não estruturada, que *pressupõe uma especificação prévia das dimensões a serem observadas efetuadas em função do problema, dos objetivos e do marco de referencial teórico da investigação* (Parente, 2002:167). Estas observações deram origem a registos de formatos narrativos, como descrições diárias e registos de incidentes críticos. O uso do bloco de notas foi uma das estratégias utilizada para registar observações quer semiestruturadas quer não estruturadas. Desta forma, apreendiam-se comportamentos e acontecimentos no próprio momento em que ocorriam, comportamentos e atitudes espontâneas que tinham de ser registadas no momento, privilegiando assim a autenticidade dos acontecimentos.

Conclui-se, assim, que os diferentes formatos de observação utilizados proporcionaram diferentes lentes de leitura dos fenómenos observados.

Importa realçar que a única diferença, significativa, entre o processo de observação seguido no pré-escolar e no 1º CBE foi nos registos de observação descritivos, uma vez que no 1º CBE utilizou-se estes instrumentos com menos frequência devido à falta de tempo.

3.2. Planificar

No que diz respeito à planificação, tal como disposto no D. L. 241/2001 de 30 de agosto, o educador de infância *planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação (...)*, embora no Perfil específico do professor do EB não faça, diretamente, referência à planificação, no D. L. 240/2001 de 30 de Agosto refere que os profissionais devem *organizar o ensino e promover, individualmente ou em equipa, as aprendizagens (...) das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas (...)*. A organização referida parece ter contornos de uma planificação.

Durante o período de estágio, tornou-se necessário ir-se refletindo sobre as intenções educativas e a forma de as concretizar/adequar aos grupos da sala dos 5 anos, do 1ºB e a cada criança, procurando criar situações de desafio, ainda que acautelando situações de excessiva exigência.

Desta forma, torna-se pertinente fazer aqui referência ao conjunto de passos de planeamento pedagógico propostos por Spodek, Saracho (1998), a fim de se perceber toda a preparação e organização da intervenção por que se passou.

Aquando da planificação definiu-se (...) *objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares* (D. L. 241/2001 de 30 de agosto).

Na valência de Pré-escolar, estando a trabalhar em metodologia de projeto, não se podia deixar de planificar as áreas da sala, uma vez que planificar situações de aprendizagem nestes espaços enriquece as brincadeiras e aprendizagens das crianças. (ver anexo 1 reflexão 2; 11;9, registo 1) Por outro lado, no 1º CEB as intervenções no espaço sala foram apenas em momentos de trabalho de grupo, apesar de se constar na planificação dessas aulas porque sem este pressuposto a intervenção não seria significativa.

Durante os períodos de estágio, elaboraram-se apenas planificações semanais, uma vez que a anual já tinha sido feita. As planificações semanais foram produzidas de forma distinta nas duas valências. No JI, a planificação foi sempre não linear, construída em forma de rede. (ver anexo 12, planificação 1) No 1ºCEB começou-se por proceder a uma planificação linear, em forma de grelha. Esta última foi constituída por vários itens, nomeadamente, um cabeçalho de identificação, as áreas a lecionar, os conteúdos, os objetivos específicos a desenvolver, as atividades e estratégias, o tempo para cada atividade, os recursos a utilizar e a avaliação. (ver anexo 12, planificação 2) No entanto, ao longo das semanas foi-se verificando que a planificação nem sempre

era concretizada, tal como estipulado, e surgiu, então, a necessidade de se passar a fazer uma planificação não linear, por tema. (ver anexo 12, planificação 3)

Segundo Vasconcelos (1997), na planificação há sempre lugar para o imprevisto e abertura para continuar depois. Neste sentido, a planificação teve um caráter flexivo, muitas das vezes uma atividade por concretizar numa semana, passava a ser concretizada na semana seguinte pela outra estagiária.

Em contrapartida, no JI, ao planificar, recorria-se aos registos das assembleias, uma vez que através da coluna “Queremos fazer”, as crianças tinham a possibilidade de planearem as atividades futuras. Esta era uma forma de ir ao encontro dos interesses das crianças. Por último, tendo em conta as necessidades e características das crianças, planificavam-se atividades que dessem resposta a essas condições, tendo sempre em consideração o desenvolvimento do projeto.

Ao contrário do pré-escolar, no 1º CEB não se faziam assembleias semanais, no entanto, não se deixava de ter em conta os interesses dos alunos, pois as observações e as avaliações permitiam sempre ter o conhecimento suficiente para o poder fazer.

Por último, tendo em conta as necessidades e características dos alunos, planificavam-se aulas que dessem resposta a essas condições.

No 1º CEB os conteúdos a abordar em cada semana eram decididos pela professora cooperante, com base nos documentos: o *Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) – Competências Essenciais e Organização Curricular e Programas do Ensino Básico 1º Ciclo*, sendo que, à estagiária cabia criar estratégias para trabalhar com as crianças esses conteúdos, tendo sempre como perspetiva de fundo a transversalidade curricular que as experiências de aprendizagem poderiam favorecer e as particularidades do grupo.

O ato de planificar foi sempre um processo de reflexão, de tomada de decisões sobre a prática pedagógica e racionalização dos materiais e recursos disponíveis, apontando a concretização de objetivos, tendo sempre em conta determinadas limitações/barreiras.

Na prática profissional, a planificação funcionou como instrumento de trabalho. Com ela, semanalmente, antecipava-se a ação, estando num processo constante de reflexão-ação. Esta conceptualização remete para a ideia de professor reflexivo preconizada por Shön (2000), segundo o qual o professor reflete antes da ação, na ação e após a ação.

Intervir nas rotinas das crianças da sala dos 5 anos foi também uma prioridade da estagiária. Neste sentido, após observar e refletir acerca de cada momento do dia sentiu necessidade de planificar alguns desses momentos. (ver anexo 13)

Sendo os momentos de transição (...) *períodos em que as crianças mudam de uma atividade ou experiência para a seguinte* (Hohmann, Weikart, 2007:231), com o passar do tempo, apercebeu-se que deviam ser planificados. Assim, nos momentos de higiene, enquanto umas crianças se encontravam na casa de banho, outras estavam na sala com a estagiária a desenvolverem uma atividade com o intuito de criar uma (...) *atmosfera para a experiência subsequente* (...) (Hohmann, Weikart 2007:231) e, ao mesmo tempo, estavam a ser promovidos momentos de aprendizagem.

As principais diferenças encontradas entre as duas valências, ao nível da planificação, foram a elaboração, no JI, de uma rede curricular que todas as semanas era atualizada com todas as atividades (ver anexo 14) e o envolvimento das crianças na planificação, através da assembleia semanal, o que permitia *ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma* (OCEPE, 1997:26).

3.3. Agir/intervir

Sendo que os profissionais (...) *pensam e agem de acordo com teorias pessoais* (Edwards, 1999:97), também a estagiária se socorreu das teorias estudadas na licenciatura e mestrado para intervir na prática. Foram essas teorias que justificaram a sua intervenção.

Tal como referido no capítulo I, a metodologia de projeto ocupa a maior parte do currículo estabelecido na sala dos cinco anos. Assim, a maior parte das atividades previstas foram desenvolvidas, no âmbito do projecto lúdico, “A selva”. (Ver anexo15)

Como forma de aprendizagem, a metodologia de projeto dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos (Katz & Chard, 1997:5). Ou, dito de outra forma, esta metodologia assenta na aprendizagem pela ação, caracterizando-se pela (...) *aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos* (Hohmann, Weikart, 2007:22).

Tendo a metodologia de projeto sempre presente, pode dizer-se que, ao longo do período de estágio, várias foram as situações em que se tornou visível a referida

aprendizagem pela ação. Nesse sentido, destaque-se, particularmente, o exemplo da abordagem ao animal leão. Após a leitura da história do Cuquedo, pela estagiária, as crianças decidiram que queriam pesquisar mais sobre os animais da selva e assim surgiu a interesse em saber mais sobre o leão. Começou-se por registrar *o que sabemos sobre o leão*, uma vez que, segundo Zabala (2004) e teoria construtivista, devem ser considerados os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos novos conteúdos de aprendizagem. Posteriormente, registou-se a questão sobre *O que queremos saber sobre o leão*” assim como as respetivas hipóteses de respostas, considerando que o *Agir sobre os objectos dá às crianças qualquer coisa de “real” para pensar e conversar com os outros* (Hohmann, Weikart, 2007:23). As crianças começaram por pesquisar, em grupos, sobre as características do leão, de forma a dar respostas às perguntas iniciais. Para tal, recorreram aos livros da biblioteca, aos agentes educativos e a filmes da vida animal. Depois da pesquisa, reuniram-se em grupo e partilharam a informação com os restantes colegas e, em conjunto, deram-se respostas às questões iniciais, comprovando algumas hipóteses e eliminando outras. Depois de terem registado tudo o que descobriram, quiseram construir um leão a três dimensões. Esse momento está em consonância com aquilo que Roldão (2003:43) defende quando considera que 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*. Para a construção do leão, as crianças recorreram aos conhecimentos sobre as técnicas de expressão plástica que conheciam e aplicaram-nas numa situação específica, com total liberdade de expressão. Afinal, *através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um (...)* (Sousa, 2003:173).

Após a construção do leão, surgiu a questão de saber “onde vamos colocar o leão?”. Mais uma vez, em conjunto, chegamos à conclusão de que “precisamos de uma selva”. O processo de construção da selva também foi pensado, refletido e concretizado pelas crianças.

Na valência de 1º CEB, em oposição ao JI, os princípios da pedagogia não-diretiva não têm um peso tão significativo na prática pedagógica.

Neste nível de ensino, a tendência pedagógica focalizou-se mais na transmissão, uma vez que os alunos gastam mais tempo a esperar e a ouvir o professor, nomeadamente, na explicitação das diferentes atividades a realizar. Nestes momentos, o método utilizado pela estagiária foi o método expositivo.

Durante o estágio, a estagiária tentou que estes momentos fossem feitos de forma rápida e eficaz, sem esquecer que esta privilegia a pedagogia não-diretiva. Nesse sentido, incorporou na sua ação pedagógica os saberes que os alunos possuíam, fazendo uma aproximação pedagógica aos modos de ensinar que valorizam a ação dos alunos e a partilha de saberes em grupo.

O facto de no 1º CEB existir um programa e um currículo a cumprir, contribuiu para o referido tempo de transmissão de conteúdos, distanciando-se do pré-escolar.

No entanto, há que realçar que a Educação Pré-Escolar se aproxima muito do currículo para o 1º CEB, embora não se apresente como um programa de carácter prescritivo, possibilita *fundamentar diferentes opções educativas e conseqüentemente vários currículos* (Silva, 1996:55).

No pré-escolar, as áreas de conteúdo fazem parte da intervenção educativa e são entendidas como

âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer (OCEPE, 1997:47).

As referidas áreas contemplam domínios e subdomínios que têm uma correspondência com as áreas do programa do 1º CEB (Serra, 2004:72).

Deste modo, a correspondência entre as áreas de conteúdo do pré-escolar com as áreas de aprendizagem no 1º ciclo (ver anexo16) facilitam a articulação curricular, permitindo a continuidade educativa ao longo dos ciclos.

Nas OCEPE (1997:28) refere-se que:

cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória [no entanto alerta-se que com este processo] não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições de abordar com sucesso a etapa seguinte.

Então, cabe ao professor do 1º CEB incorporar na sua ação pedagógica os saberes que a criança possui, fazendo uma aproximação pedagógica aos modos de ensinar que valorizem a ação dos alunos e a partilha de saberes em grupo. Assim, a estagiária, consciente da importância da qualidade da transição, articulação e continuidade, procedeu à sua intervenção nas diferentes áreas, destacando seguidamente as que considera relevantes.

Na área da *linguagem oral e abordagem à escrita*, a estagiária, no JI, fomentou a continuidade, proporcionando aprendizagens enriquecedoras que no 1º CEB facilitassem o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Ao longo de todas as construções, no âmbito do projeto de sala, foram feitos registos para planificar cada elemento, para fazer o registo das assembleias, para a chuva de ideias, para registar as informações recolhidas nas pesquisas, entre outros. Estes registos são imprescindíveis para que as crianças se saibam localizar e, acima de tudo, recordem as suas experiências. Além disso, fomentam, na criança, o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e linguísticas, as quais permitem a aquisição de um conjunto de conhecimentos que serão, mais tarde, fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Estes conhecimentos englobam competências e atitudes que são necessárias para aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que são adquiridas progressivamente à medida que a criança se desenvolve cognitivamente e linguisticamente (Fernandes, 2005).

No início do estágio, pelo facto da função simbólica estar nesta idade mais desenvolvida, algumas crianças representavam os símbolos e signos presentes nas suas imagens mentais através do desenho (Gleitman, 1999); outras crianças já usavam as letras como forma de registo (ver anexo 9, registo 10). Isto porque um registo elaborado de forma adequada ao desenvolvimento cognitivo das crianças, neste caso ao nível da organização espaço-temporal, contribui para o sucesso da apreensão de regras de orientação e conceito de ordenação (Fernandes, 2005).

Segundo Ramiro Marques (1993), estimular o raciocínio da criança sobre as regras da escrita e o relacionamento entre a linguagem falada e a linguagem escrita é uma necessidade e um exercício lúdico. Deste modo, as crianças começaram a pedir aos adultos para escreverem algumas das coisas que iam dizendo e, quando o adulto o fazia de forma espontânea, as crianças questionavam-no acerca do conteúdo da mensagem que escrevia.

No 1º CEB, na área da Língua Portuguesa, foi utilizado o princípio da aprendizagem ativa, tendo-se proporcionado um ambiente em que cada aluno foi capaz de criar o seu próprio percurso, tornando-se num sujeito que adquire um progresso próprio na adaptação e na articulação de cada nova aprendizagem (Reis e Adragão, 1990).

A aprendizagem da leitura e escrita constituiu a maior aprendizagem nesta área. Este processo revestiu-se de uma enorme complexidade e exigiu, dos alunos, grande empenho, saberes e experiências anteriores (Rebelo, 1990).

Para ensinar a ler e a escrever, a estagiária seguiu o método utilizado pela professora cooperante, ou seja, o método sintético. Este método, segundo Mialaret (1997), tem por base uma operação de síntese por parte da criança. Deste modo, a criança começa por ler cada símbolo individualmente e, numa fase posterior, agrupa

dois ou mais símbolos e faz uma segunda leitura. A automatização dos signos permite à criança aprender a pronunciar os sons correspondentes e a uni-los para compreender as palavras e o texto.

Adequar a sua prática ao contexto em que estão inseridos foi um dos objetivos a que se propôs a estagiária. Assim, para ensinar os alunos a ler e a escrever, sentiu-se na obrigação de utilizar o método sintético, uma vez que era este que estava já a ser seguido. No entanto, caso não tivesse estas limitações contextuais teria optado pelo método global e pelo enquadramento global, tal como o indica a sua designação. Nesta situação, a criança desenvolveria a sua aprendizagem para a fala partindo de um todo, explorando várias possibilidades para atingir o resultado final do processo. Não faria sentido ensiná-la a escrever partindo do particular, quando a aprendizagem implica o uso de uma série componentes linguísticas e culturais que fazem parte da criança e foram adquiridas por esta durante o seu crescimento. O método global parte de unidades maiores (frase) para unidades menores (letras). É um método que está de acordo com a perspetiva que se defende no construtivismo, ou seja, é uma linha teórica que enfatiza a participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento.

O processo seguido pela estagiária, para ensinar a ler e a escrever, foi sofrendo alterações ao longo das semanas mas, de um modo geral, seguiu a ordem que a seguir se apresenta (ver anexo 17).

Primeiramente, a estagiária lia uma história ou um poema que contivesse a letra a aprender. Esta história era sempre contada com recurso à apresentação de slides em powerpoint, uma vez que, para além de permitir às crianças acompanharem a leitura, funcionava como elemento motivador, pelos estímulos visuais, além de facilitar a posterior exploração da história. (ver anexo 18)

Depois da leitura e exploração da história, as crianças identificavam o som/grafema predominante, assinalando no quadro as palavras que continham a letra. Após a exploração oral, as crianças passavam para o treino da grafia. Em primeiro lugar, desenhavam a letra no ar e na mesa; posteriormente cada uma ia ao quadro e torneava uma letra em tracejado e desenhava a letra na caixa de areia. A consolidação era feita no caderno diário ou em fichas.

O treino da grafia era uma tarefa que não agradava muito aos alunos no início do ano letivo, no entanto, à medida que decorriam as semanas, as crianças foram-se consciencializando que ler e escrever exigia delas uma atitude de motivação, prática e esforço. A estagiária tentou que elas percebessem que tinham de trabalhar e que nem

tudo podia ser um jogo ou uma brincadeira. Este ensinamento tem suporte no princípio de amor ao trabalho e na pedagogia do esforço.

Para atingir os seus objetivos, a estagiária socorreu-se de várias atividades e estratégias para desenvolver competências de escrita, orientando os alunos de modo a que estes melhorassem as suas qualificações, ultrapassassem as suas barreiras e dificuldades e aumentassem o gosto pela escrita.

Uma das estratégias utilizadas foi o recurso às tecnologias da comunicação, tendo utilizado o computador com a respetiva projeção. No início do ano, eram projetadas imagens cujo nome tivesse a letra a ser trabalhada. Estas imagens iam de encontro aos interesses dos alunos por fazerem parte, de certa forma, do seu dia-a-dia. Alguns exemplos de imagens utilizadas são desenhos animados, brinquedos, desportos, animais, entre outros. Com a aprendizagem de cada vez mais letras, as crianças passaram a escrever palavras e posteriormente frases. Concomitantemente, no quadro, eram projetados exercícios para desenvolver estas competências. A resolução dos exercícios no quadro funcionava como elemento motivador, uma vez que as crianças queriam ser as primeiras a terminarem as suas tarefas para poderem ir ao quadro. Esta estratégia permitia ainda que fosse feita uma correção em conjunto, ao mesmo tempo que proporcionava a possibilidade de todas as crianças trabalharem em simultâneo, mas com exercícios distintos.

Esta última potencialidade da utilização deste instrumento é bastante proveitosa, uma vez que permite fazer a diferenciação pedagógica, respeitando os ritmos de aprendizagem e trabalho de cada um deles. Numa mesma projeção, umas crianças podiam copiar as frases, outras copiavam as frases com espaços para preenchimento e outras, a partir de uma imagem, construía a sua própria frase, (ver anexo 18), ou seja, partiu-se das características individuais dos alunos e permitiu-se que estes pudessem vivenciar situações ricas de aprendizagem.

É de realçar que a partir do momento em que começamos a utilizar os exercícios projetados, a motivação das crianças pelo trabalho aumentou e conseqüentemente houve uma melhoria nas aprendizagens.

Outra estratégia utilizada foi o jogo, o que permitiu que, de uma forma lúdica e descontraída, os alunos construíssem o seu próprio conhecimento. Por exemplo, no jogo das sílabas, os alunos, com as sílabas que tinham à sua disposição, construía palavras, um processo que exigiu às crianças experimentar, estando desta forma subjacentes os princípios da aprendizagem experimental. O jogo das palavras é outro exemplo mas, desta vez, para além de estar a ser estimulada a escrita, estava-se também a trabalhar competências de grupo. (ver anexo 9, registo 9)

A atividade de descoberta de palavras que já conseguiam ler nos livros da biblioteca de sala estimulou as crianças para uma atitude de investigativa. Esta foi uma forma de os alunos perceberem a pertinência dos conhecimentos a adquirir, tendo como resultado uma aprendizagem significativa. (ver anexo 9, registo 11) Importa referir que, por detrás desta atividade, se considerou o princípio da utilidade, uma vez que os alunos perceberam para que servia aprender a ler e escrever e deram-se conta de que tudo o sabem tem uma realização prática à qual eles acedem no momento em que tiverem aprendido a ler e a escrever.

As histórias lidas, no âmbito dos temas de estudo do meio, e a construção de histórias pelas crianças, foram também estratégias que a estagiária utilizou para que as crianças atribuíssem sentido à escrita. (ver anexo 9, registo 12)

A criação de caixas com frases, adivinhas, lengalengas, rimas, entre outros, foi uma forma de permitir que as crianças construíssem por si só as suas aprendizagens, uma vez que podiam recorrer à área da biblioteca e escolher o que queriam fazer e aprender. A utilização destas caixas funcionou também como estratégia para que respeitassem os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, visto que os alunos recorriam a elas nos momentos em que já tinham acabado as suas tarefas. (ver anexo 9, registo 13)

Em suma, ao longo do período de estágio tentou-se evitar uma atitude passiva ou puramente reprodutiva que exigisse apenas memorização por parte dos alunos, antes pelo contrário, privilegiou-se o método ativo.

A leitura e a escrita são, de facto, um elemento transdisciplinar em todo o processo educativo. Neste sentido, na área do estudo do meio foram utilizadas histórias para introduzir temas e iniciar diálogos. De um modo geral, nesta área, procurou-se sempre proporcionar aos alunos oportunidades de discussão, motivando-os a envolverem-se no discurso, permitindo um maior envolvimento com eles. Aliás, tal como afirma Arends (2008:413), *discutir um tópico ajuda os alunos a enriquecer e a expandir o seu conhecimento acerca desse assunto e aumenta a sua capacidade de pensar sobre esse mesmo tema.*

Nestes momentos, suscitou especial interesse o uso de estratégias tais como a resolução de problemas, pois não é a matemática a única disciplina que recorre a essa estratégia, sendo também produtivo utilizá-la na área de estudo do meio. Na perspetiva de Roldão

o uso regular desta estratégia possibilita sobretudo o desenvolvimento de capacidades de reflexão e análise e também a promoção de um espírito de rigor e sentido crítico, aspetos fundamentais na área de Estudo do Meio. Esta autora sublinha, ainda, que problematizar a realidade – em lugar de a aceitar tal como se

apresenta à primeira vista – contribui para o desenvolvimento de atitudes intelectuais de questionamento e comprovação que são essenciais à formação do indivíduo (Roldão, 2004:61).

Nos diálogos com os alunos, tentou-se sempre que houvesse uma relação muito próxima com os seus interesses, características, vivências e experiências para que as aprendizagens fossem significativas.

A intervenção do adulto, nestes diálogos, era diminuta, sendo o professor um facilitador que apenas coordena, e o aluno aquele que assume um papel ativo e responsável da sua aprendizagem, estando desta forma subjacente a pedagogia não-diretiva. As aprendizagens adquiridas nesses diálogos eram avaliadas através da resolução de exercícios do manual Alfa - Estudo do meio.

Esta área de saber, assemelha-se à área de conhecimento do mundo na educação pré-escolar. Neste último contexto, os diálogos ocorriam essencialmente no acolhimento da manhã ou em momentos de grande grupo.

O acolhimento da manhã, apesar de ser particularmente direcionado para o Pré-Escolar, no 1º CEB também acontece, embora com outras particularidades. Cada momento inicial diário é entendido como um espaço de acolhimento, onde se pode e deve dialogar com as crianças no sentido de as predispor para a ação educativa, fazendo um sumário oral do que iria decorrer na aula.

No que diz respeito à matemática, importa realçar, desde logo, que se tentou utilizar estratégias e atividades em que os alunos pudessem aprender ativamente, em grupo e individualmente.

Por isso, e de forma a serem os alunos a construírem o seu próprio conhecimento, privilegiou-se a experimentação através da manipulação de materiais, constituindo, assim, uma boa base para a formação de conceitos.

Um dos pressupostos tidos em conta foi o de estabelecer elos de ligação entre a matemática e o real, com vista a desenvolver uma abordagem da matemática voltada para a resolução de problemas (Matos e Serrazina, 1996). Exemplos disso foram os exercícios de relações numéricas com as maçãs, a história “todos no sofá” ou os problemas matemáticos. (ver anexo 9, registo 14)

Tal como já foi referido, a manipulação de material foi fundamental, permitindo a estruturação de determinados conceitos, que serviram também para a representação de modelos abstratos e a construção de conceitos (Ministério da Educação, 2006). São exemplo de conceitos, o número, as relações numéricas, o maior, menos ou igual, antecessor e sucessor, entre outros.

O tipo de material utilizado foi do tipo manipulável, característica reforçada por Matos e Serrazina (1996:193) quando afirmam que *os materiais manipuláveis apelam*

a vários sentidos e são concretizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem ativa. Assim, em várias situações de sala de aula, utilizou-se o material existente na mesma, material construído pela estagiária ou pelos alunos, e material estruturado ou construído com um propósito específico (Ministério da Educação, 2006), como seja: nozes, maçãs, pacotes de leite, frutas de outono, garrafas de água, balanças, fitas métricas, cartões de pontos, molduras do 10, reta numérica, cadernos diários, fichas, entre muitos outros.

Na maior parte das vezes, os recursos serviram para desenvolver e potenciar o desejo de cada aluno para uma aprendizagem que se pretendia significativa, tendo, desta forma, como pano de fundo, a pedagogia personalista e a pedagogia do interesse.

Considera-se que, mais do que aprender matemática, os alunos fizeram matemática e pensaram matematicamente. Veja-se o exemplo da primeira abordagem às manchas de pontos. Tendo em conta que a fruta preferida das crianças era a maçã, a estagiária escolheu este fruto para dar início a um novo conteúdo. Os alunos começaram por dispor maçãs num tabuleiro de acordo com um padrão que tinham escolhido previamente. Em seguida, registaram o padrão escolhido e cada aluno representou livremente a sua forma de contar o cardinal do conjunto de maçãs. Nas representações, enquanto alguns alunos fizeram de imediato as expressões numéricas, com os numerais, outros utilizaram pontos para representar cada numeral. Isto é, por vias diferentes todos atingiram o mesmo objetivo, todos conseguiram decompor o numeral e perceberam que este pode ser composto por vários numerais. Esta foi uma forma de fazer a diferenciação pedagógica e agir segundo uma pedagogia personalista, já que, para além de cada aluno ter liberdade de experimentar e registar livremente a forma de contar, o professor assumiu um papel de mero orientador e o aluno tornou-se o construtor da sua aprendizagem. A apresentação, no quadro, das diferentes formas de resolução da tarefa e o posterior diálogo, foram essenciais para que os alunos percebessem que a matemática pode ser feita de diferentes formas e, por isso, as diferentes formas podem ser consideradas corretas.

De um modo geral, considera-se que a aprendizagem da matemática estimulou a curiosidade e o espírito crítico dos alunos. Estes desenvolveram a capacidade de resolverem e criarem situações problemáticas a fim de compreenderem, apreciarem e agirem ativamente no mundo que os rodeia, sentindo-se, então, confiantes, criativos, críticos, responsáveis e independentes (Matos e Serrazina, 1996).

Neste sentido, importa destacar a atividade dos *Vizinhos*. Nesta atividade, as crianças estavam dispostas em fila. Cada criança tinha uma casa com um número e

todas eram questionadas sobre quem eram os seus vizinhos da frente e os vizinhos de trás, e colocavam-se questões-problema para que fizessem somas e subtrações na reta numérica (fila de casas). Esta atividade exigiu ação das crianças, experimentação, tentativa e erro, assim, como raciocínio matemático. Ao trabalhar esta competência, as crianças estabeleceram, de imediato, uma ligação com a sua realidade, e, por exemplo, a M disse: “*agora já sei que tenho de subir dois andares para chegar a cada do T.*” (ver anexo 9, registo 15)

Relativamente ao manual de matemática, pode-se dizer que foi um instrumento utilizado com pouca frequência, uma vez que, apesar de estar com o *Novo programa de Matemática do Ensino Básico* (ME-DGIDC, 2007), se considerou que havia formas mais eficazes e práticas dos alunos aprenderem os conteúdos planificados para este período.

A intervenção na área da matemática exigiu que a estagiária investigasse, quer documentos legais quer bibliografia específica da área. Apesar de a estagiária possuir conhecimento científico sobre os conteúdos, foi necessário selecionar as melhores estratégias. O facto de ser a primeira vez que a professora cooperante estava a trabalhar com o novo programa no 1º ano fez com que este trabalho de busca das melhores estratégias tivesse de ser acompanhado de reflexão constante. Houve momentos em que se cometeu falhas pela precipitação de utilização de materiais, como é o caso da moldura do 10, mas que, com uma reflexão após a ação, a intervenção foi alterada.

A maior parte das atividades levadas a cabo na área da matemática podiam ter sido concretizadas no pré-escolar, embora com algumas especificidades.

A matemática no pré-escolar foi desenvolvida mais numa perspetiva funcional, ao longo do projeto, ou seja, surgia um problema/situação e os alunos socorriam-se dos conhecimentos matemáticos e/ou por tentativa e erro tentavam encontrar uma solução. (ver anexo 15)

No que concerne as **expressões**, e comparando as duas valências, pode-se afirmar que no pré-escolar as expressões estão mais presentes no dia-a-dia da sala, e a existência da área da expressão plástica é prova disso mesmo. A expressão plástica acompanhou, sempre, o desenrolar do projeto de sala, nomeadamente através da construção da área da selva. A expressão motora foi trabalhada, semanalmente, através das sessões de psicomotricidade dirigidas pela estagiária. (ver anexo 19) A expressão musical, e apesar de haver um professor especialista que vinha à sala todas as semanas para trabalhar com as crianças conteúdos musicais, foi também

desenvolvida pela estagiária, no decorrer do projeto, construindo com as crianças instrumentos musicais indígenas. (ver anexo 20)

No 1º CEB, a área da expressão plástica, expressão físico motora, expressão musical e expressão dramática, não fazem parte do documento *conteúdos programáticos para o 1º ano*, elaborado pela professora cooperante. Este facto leva a considerar que há uma certa desresponsabilização da professora cooperante por áreas do currículo. A existência de professores especialistas que asseguram algumas destas áreas nas atividades extra curriculares e as recentes diretrizes do ministério da educação podem justificar a fraca intervenção nestas áreas.

Tendo em conta esta realidade, a estagiária teve uma intervenção ativa nestas áreas tanto quanto lhe foi possível. Ao nível da expressão plástica, o trabalho realizado foi o desenho, quer para expressão livre quer para ilustração de frases ou textos. Foi ainda usado o desenho em areia.

Sendo a instituição de estágio uma eco-escola, reciclar materiais para obter novos objetos tornou-se uma prioridade. A construção da *árvore misteriosa* da sala, que acompanhava todas as conquistas das crianças ao nível da língua portuguesa, e que sofria alterações de acordo com as datas festivas (Outono, Natal, Inverno), surgiu também de uma iniciativa ecológica. Estas alterações, assim como a estrutura da árvore, foram feitas em materiais recicláveis. (ver anexo 9, registo 16)

A expressão dramática e a expressão musical aconteceram nos momentos de dinamização da hora do conto, atividades de matemática no polivalente e pequenos jogos em estudo do meio.

As novas diretivas curriculares (decreto-lei nº 19 575/2006) exigem que os professores se dediquem 7 horas semanais ao ensino da Matemática, 8 horas ao ensino da Língua Portuguesa, 5 horas ao ensino do Estudo do Meio e as restantes 5 horas distribuídas pela área de Projeto, área de Estudo Acompanhado e Educação Cívica, remetendo a área das Expressões para fora da componente letiva do currículo. Estas diretrizes contribuem para que haja uma maior tendência para a segmentação de áreas, impedindo/limitando a transversalidade curricular.

No entanto, no período de estágio, esse horário não foi rigorosamente cumprido. As áreas não estavam estanquamente divididas, permitindo a transversalidade curricular. Deste modo, tendo a estagiária consciência de que a transversalidade curricular depende da intervenção do docente, ao planificar a sua intervenção no 1º CEB, tentava contemplar todas as áreas do currículo. (ver anexo 12, planificação 2)

No JI, houve igualmente o cuidado de nas planificações contemplar todas as áreas de conteúdo. De início, não foi tarefa fácil mas com a ajuda da educadora cooperante e com a experiência, todas as áreas foram sendo contempladas. (ver anexo 12, planificação 1)

Por fim, importa referir outras diferenças encontradas nas valências de pré-escolar e 1º CEB, no período de intervenção.

Começamos pela autonomia: *favorecer a autonomia da criança* (OCEPE, 1997; 57) é um dos objetivos da valência de Pré-escolar; já no 1º CEB a realidade encontrada foi contraditória.

É comumente aceite pela generalidade dos pedagogos que a organização do espaço contribui para uma maior ou menor autonomia. No pré-escolar, a organização da sala em áreas de atividades, enriquecidas com uma variedade de materiais, possibilitam à criança mais oportunidade de fazer escolhas, promovem a iniciativa, a autonomia, a aprendizagem cooperativa e respeitam a diversidade de grupo de pares (Lino, 1998; 159). Por outro lado, no 1º CEB, não há áreas e os materiais disponíveis são escassos, fazendo com que o professor esteja no centro do processo das aprendizagens; é ele que delimita os objetivos a atingir, não dando liberdade e limitando a autonomia. Desta forma, predomina a pedagogia diretiva.

Durante o estágio, na valência de 1º CEB, tentou-se estimular, na medida do possível, a autonomia, a liberdade, a criação de caixas de frases, lengalengas, rimas, a própria biblioteca, com que se pretendia estimular a autonomia dos alunos, dando-lhes liberdade para trabalhar/ aprender sozinhos. (ver anexo 9, registo 17)

Constata-se ainda que uma outra diferença que existe entre os níveis de ensino está no tipo de cooperação entre as crianças.

No 1ºCEB, pela pedagogia da diretividade subjacente, a relação que predomina é adulto/ criança, sendo que a relação entre criança/ criança não tem tanto peso. Neste sentido, tentou-se fomentar a aprendizagem cooperativa, uma vez que, *ajudando a promover o comportamento cooperativo e a desenvolver melhores relações grupais entre os alunos, está simultaneamente a ajudar os alunos na sua aprendizagem académica* (Arends, 2008:349). Esta aprendizagem foi proporcionada, fundamentalmente, nas aulas de matemática, na resolução de situações problema e nas atividades no polivalente, bem como na língua portuguesa, nas atividade de escrita criativa onde era pretendida a construção de frases. (ver anexo 12, registo 12)

No estágio de pré-escolar, para além de ser fomentada a aprendizagem cooperativa nos momentos de brincadeira, nas diferentes áreas da sala, foram também praticadas atividades em pequeno grupo. Estes momentos foram essenciais

para concretizar a diferenciação pedagógica, uma vez que se tentava colmatar dificuldades que tinham sido anteriormente diagnosticadas em algumas crianças, através da observação. Por exemplo, realizaram-se jogos de matemática com cinco crianças que apresentaram dificuldades em identificar os numerais de 1 a 10. Estes momentos resultaram em grandes conquistas para estas crianças, conquistas que seriam difíceis de alcançar se não tivesse havido um trabalho mais individualizado.

3.4 Avaliar

Nos termos das OCEPE (1997:27), *avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.*

As principais orientações normativas relativas à avaliação na educação pré-escolar estão consagradas nas OCEPE e no Ofício Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de outubro da DGIDC (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar). As orientações neles contidas articulam-se com o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, sendo também consideradas as Metas de Aprendizagem definidas para o final da educação pré-escolar.

Quanto ao 1º CEB, as orientações e disposições relativas à avaliação encontram-se consagradas no Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro e no *Despacho Normativo n.º1/2005*, articulando-se, tal como acontece no pré-escolar, com o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto.²

Encarando a avaliação como sendo um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, semanalmente realizava-se uma avaliação com as crianças, que tinha lugar na assembleia semanal, apenas na valência de JI. Através das assembleias, as crianças avaliam de modo simples, pois as colunas “Não gostámos”, “Gostámos” e “Fizemos” permitem, pela expressão de opiniões e discussão, introduzir as crianças numa opinião/avaliação das situações sociais e do trabalho.

Esta avaliação e as conversas com a educadora/professora constituíam, também, uma base de avaliação para a estagiária enquanto profissional da educação.

² Nota: As especificidades da avaliação em cada valência encontram-se no ponto seguinte (confrontar ponto 3).

A reflexão posterior sobre esta avaliação, a partir dos efeitos observados, possibilitou estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.

No 1º CEB, pelo facto de o estágio ser a pares, semanalmente preenchia-se uma grelha de acompanhamento do par pedagógico. Esta grelha e a posterior avaliação mensal, com base na mesma, revelou-se um instrumento de avaliação fundamental.

De um modo geral, as avaliações permitiram que se fosse adequando as práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permitiu que se fosse regulando a atividade educativa, tomando decisões e planeando a ação.

Por exemplo, a atividade de conto redondo que se desenvolveu na área da selva, com o recurso ao microfone, não resultou como esperado, pois as crianças demonstraram estar inibidas e, por isso, não deram continuidade à história da forma esperada. Após a audição do registo áudio, utilizado aqui como registo de observação/avaliação, verificou-se que as crianças estavam com dificuldades em se expressar. Desta forma, nas posteriores atividades de conto redondo planificou-se a atividade sem o recurso ao microfone, uma vez que estava a ser uma fonte de inibição. Esta adaptação não teria sido feita se não houvesse uma reflexão posterior à ação educativa.

Tal como referido no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º ciclo, não foram só as aprendizagens que foram sendo avaliadas, mas também o ambiente educativo, utilizando como recurso os registos de observação (amostragem de acontecimentos, registos contínuos, escalas de estimacão, entre outros) e os registos fotográficos.

No que se refere à organização do espaço, percebe-se que o trabalho, a este nível, passou essencialmente pela sensibilização e reflexão com as crianças sobre as diferentes áreas da sala, alertando-as para as atividades que nelas se podem realizar. Deste modo, todo o trabalho foi bastante proveitoso, na medida em que permitiu que as crianças, como centro do processo educativo, se tornassem participantes ativas na dinamização de algumas áreas de trabalho, desenvolvendo a sua motivação relativamente a todo este processo.

Importa, ainda, referir que a avaliação da intervenção passou pela reflexão constante da estagiária. Neste sentido, o **portefólio reflexivo** que se construiu, ao longo dos estágios, foi uma peça fundamental para que o trabalho fosse desenvolvido com sucesso. Afinal, a utilização deste instrumento de trabalho permitiu refletir e avaliar constantemente a prática pedagógica.

Ao serem feitas sistematicamente reflexões acerca do próprio trabalho, tomou-se consciência de aspetos negativos e positivos que as estratégias utilizadas possuíam. (ver anexo 1, reflexão 3) As reflexões demonstraram-se benéficas quer a nível profissional quer a nível pessoal. Ao nível profissional, adquiriu-se novas competências, uma vez que houve oportunidade para mudar a prática pedagógica, tornando-a mais consistente, sendo que as reflexões requereram alguma revisão bibliográfica, o que permitiu a aquisição de mais conhecimentos, quer nos grupos quer na estagiária, através da supressão das lacunas detetadas.

Esta capacidade de refletir “para, na e sobre a ação” (Schön, 1983), segundo Gonçalves (2010), permite ao estagiário orientar o seu próprio desenvolvimento profissional. Esta orientação exige uma interação harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos, a (re)construção de saberes, usando uma singular imagem de construção circular em que a prática induz a teoria e a questiona.

A nível pessoal, ficou-se mais enriquecido, porque este tipo de reflexões permitiu conhecer-se melhor, uma vez que ao distanciar-se e ao autoavaliar-se estava a analisar as estratégias pedagógicas e atitudes que foram tomadas para com o grupo e para com a equipa pedagógica.

Desta forma, percebeu-se que os portefólios constituem uma forma de capturar e registar (...) *a complexidade do processo de formação vivido pelo formando e, fazendo-o de forma contextualizada, permite ao observador compreender, na estrutura temporal e ecologicamente determinada, (...)* (Sá-Chaves, 2000:21). Os portefólios reflexivos têm, portanto, em enfoque formativo e uma lógica reflexiva, que permitiu narrar os episódios que constituíram momentos e oportunidades importantes para a construção pessoal do saber da estagiária. Assim, refletir acerca dos factos narrados, *identificando as suas múltiplas e possíveis causas, (...) sobre a hipótese sempre nova da construção de outros futuros mais refletidos e mais aferidos no quadro da intercultura que a diversidade contextual garante* (Sá-Chaves, 2000:21) foi fundamental para que se apercebesse de todas as dimensões que o acontecimento narrado suportava, tal como se percebe com o seguinte exemplo:

(...) considero pertinente refletir acerca desta temática, no sentido de encontrar soluções para os problemas que dela advêm. Não posso, no entanto, culpabilizar apenas os pais. A meu ver, o problema reside na interação entre os dois agentes educativos da criança (família e escola), pelo que cabe ao educador arranjar estratégias para promover o envolvimento dos pais. (Excerto da reflexão – “Envolvimento Parental”).

O portefólio permitiu ainda refletir acerca de si própria, questionando-se sobre o seu desempenho numa perspetiva de mudança, pelo que todas as reflexões terminam com propostas de intervenção, tal como verificamos agora: *o uso do projetor*

(powerpoint) funciona muito bem em atividades de escrita e leitura (...) na próxima semana, tenciono utilizar o mesmo método para ensinar a letra "l" e para consolidar as aprendizagens anteriores (Excerto da reflexão da 6ª semana).

Em suma, o portefólio reflexivo foi fulcral para todo o processo de sedimentação de conhecimentos ao longo do período de estágio. Com este, teve-se a oportunidade de parar, pensar e refletir acerca de acontecimentos importantes e sentidos no decurso deste tempo.

4. Avaliação das aprendizagens

Segundo o artigo 12º do Decreto-lei nº6/2001 de 18 de janeiro, *a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.*

Segundo este mesmo Decreto-lei, o JI e a escola devem assegurar a participação dos alunos e dos encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem.

As duas valências apresentam algumas diferenças no que respeita ao tipo de avaliação que é utilizada bem como na forma como decorre. Seguidamente, serão apresentadas as especificidades de cada tipo de avaliação, salientando-se semelhanças e diferenças verificadas nos dois contextos.

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (2003), existem três tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Ao longo do período de estágio de 1º CEB, a estagiária teve oportunidade de usar/observar estes tipos de avaliação, constatando que estes exerceram um papel fundamental nas suas escolhas e decisões.

Deste modo, a **avaliação diagnóstica** é aquela que tem como principal objetivo efetivar uma análise de competências e saberes que o aluno deve possuir num dado momento a fim de poder iniciar novas aprendizagens (Ribeiro e Ribeiro, 2003). Esta avaliação foi utilizada no início do ano, pela professora cooperante, através de uma ficha de diagnóstico que abrangia todas as áreas curriculares. Esta avaliação foi utilizada sempre que se pretendia avaliar os conhecimentos dos alunos sobre o assunto que se iria abordar a seguir. Exemplo disso foi a atividade de contagem de pintas dos cartões de pontos (com o numeral 5) antes de se iniciar as relações numéricas dos numerais de 3 a 5.

A **avaliação formativa** consiste numa prática educativa contextualizada, flexível e interativa, presente ao longo do ano, de maneira contínua e dialógica (Freire, 1975).

Segundo o Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro (Artigo 13º), a avaliação formativa (...) *assume um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.*

Esta avaliação permitiu ir acompanhando o ritmo de aprendizagem dos alunos, proporcionando a ajuda pedagógica que cada um necessitava, uma vez que esta *acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam* (Ribeiro e Ribeiro, 2003:348).

Este tipo de avaliação foi feita com alguma frequência para que não só os adultos da sala detetassem dificuldades e potencialidades de cada aluno, como também eles próprios tomassem consciência das suas aprendizagens.

De acordo com Decreto-Lei n.º 241/2001, Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, a modalidade de avaliação levada a cabo no JI foi, unicamente, a avaliação formativa.

Consciente desta similitude, ao longo dos períodos de estágio, a capacidade de avaliar o impacto das aprendizagens nas crianças foi evoluindo, sendo que o aumento da capacidade de estabelecer objetivos cada vez mais direcionados contribuiu para tal. Semanalmente, aquando da planificação, eram estabelecidos de acordo com o projeto curricular, no JI, e os conteúdos programáticos no 1ºCEB, os critérios que orientavam a avaliação, tanto dos processos como dos resultados.

Ao longo do tempo, tentou-se variar as estratégias de forma a avaliar cada vez com mais objetividade. Assim, utilizou-se uma série de instrumentos de acordo com os dois contextos.

As **fichas de trabalho** foram um instrumento utilizado com alguma frequência, no 1º CBE. Inicialmente houve uma certa relutância em as utilizar mas, posteriormente, a estagiária rendeu-se às suas vantagens, pois foi percebendo que para treinar o grafismo das letras este recurso era imprescindível. (ver anexo 22) Este instrumento nunca foi utilizado no JI, uma vez que a estagiária privilegiava, por exemplo, a criação de atividades que por si só funcionavam como instrumento de avaliação.

No projeto de sala, foram sempre avaliadas as aprendizagens que as crianças iam alcançando. Essas aprendizagens foram avaliadas com atividades elaboradas especificamente para tal. Por exemplo, o jogo “Quem é quem dos animais” permitiu constatar que as crianças adquiriram conhecimentos sobre os animais da selva, uma vez que o jogo exigia que as crianças identificassem características de um animal e transmitissem ao companheiro de jogo. (ver anexo 21, registo 3) No fim do projeto, fez-se uma assembleia de forma a registar tudo aquilo que as crianças aprenderam com o mesmo. (ver anexo 23) Com este diálogo, percebeu-se o enorme leque de aprendizagens que as crianças adquiriram com o projeto e a variedade de estratégias permitiu avaliar, de uma forma lúdica, todas as aprendizagens no âmbito do projeto. (ver anexo 20)

No 1º CEB também foram criadas **atividades** que funcionaram como elemento de avaliação, por exemplo o loto de palavras. Com este jogo, pode-se avaliar se os alunos identificavam as letras, se conseguiam ler sílabas e se sabiam formar palavras a partir de sílabas. (ver anexo 9, registo 8)

As **grelhas de auto avaliação**, utilizadas pelos alunos aquando do treino da grafia e no momento de leitura, foi outro instrumento utilizado apenas no 1º CEB. Estas revelaram-se essenciais não só para os alunos se consciencializarem e regularem o seu trabalho, como também possibilitou que a estagiária fosse acompanhando as aprendizagens dos alunos. Em alguns casos pontuais permitiu mesmo identificar dificuldades que não tinham sido detetadas até então. (ver anexo 9, registo 18)

As **técnicas e instrumentos de observação** utilizados em cada aula/atividade, nas duas valências, foram: registos de observação (registo de incidentes críticos, listas de verificação,...), registo fotográfico e gravações áudio e vídeo. Estes instrumentos utilizados a cada aula

possibilitaram sistematizar e organizar a informação recolhida permitindo “ver” o aluno sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo ao educador/professor elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa (Carvalho, 2007:53).

Em suma, funcionaram como instrumentos de avaliação.

Estas técnicas e instrumentos de observação e registo foram escolhidos de acordo com as características das crianças, as suas necessidades e interesses, bem como os contextos em que decorriam as práticas.

Foram utilizadas **listas de verificação** quando se pretendia verificar a presença ou ausência de determinados comportamentos numa atividade. Por exemplo, no momento do diálogo sobre o outono, foram avaliados quatro indicadores:

“aguarda pela sua vez para falar”, “respeita a opinião dos outros”, “escuta os outros alunos com atenção”, “expressa com clareza as suas ideias”. (ver anexo 10, registo 1, 2, 3)

Utilizou-se **grelhas de avaliação** quando se pretendia avaliar uma atividade com determinados indicadores pré definidos. (ver anexo 24)

O **registo de incidentes críticos** foi um instrumento utilizado com pouca frequência no 1ºCEB, mas revelou-se igualmente um importante instrumento para avaliar, na medida em que permitiu observar com algum detalhe situações específicas. (ver anexo 21, registos 1 e 2)

Foi utilizado o **registo fotográfico** quando se pretendia avaliar aspetos impossíveis de descrever em qualquer outro registo. Por exemplo, uma fotografia de uma atividade de expressão dramática onde se pretende registar o entusiasmo e a alegria das crianças ao desempenharem determinadas expressões. (ver anexo 9, registo 19)

As **gravações de áudio** foram realizadas para registar e avaliar a atividade de conto redondo e as brincadeiras nas áreas.

O **portefólio da criança** realizado com a criança Y, no JI, comporta evidências que também permitem avaliar. (ver anexo 8, registo 4, 6, 7, 11)

Todos os registos eram utilizados no final da semana para proceder a uma **avaliação semanal** (expressa nas reflexões semanais). Essa avaliação/reflexão contemplava as aprendizagens mais significativas dessa semana e outras atividades que merecessem ser refletidas. Posteriormente, eram mencionadas as atividades que não aconteceram e era dada a respectiva justificação. Apontavam-se ainda propostas de intervenção para a semana seguinte e fazia-se uma reflexão acerca da intervenção da estagiária, sempre com o objetivo de melhorar e evoluir. (ver anexo 1, reflexão 4, anexo 25)

Esta avaliação formativa contínua enquadra-se numa perspetiva cognitivista, tendo como principal objetivo compreender o funcionamento cognitivo da criança face a uma tarefa que lhe é proposta. Nesse sentido, os erros não são punidos mas sim alvo de análise.

No 1º ciclo, em oposição ao JI, existiram momentos de avaliação formativa pontual. Esta centrou-se na pedagogia por objetivos, ou seja, ocorreu no final do processo de ensino aprendizagem com a finalidade de verificar o grau de consecução dos objetivos definidos em cada área curricular.

Para além dos instrumentos supra citados, que facilitaram a verificação dos objetivos, a fidelidade, a objetividade e a validade dessa recolha, também as **fichas de avaliação** facilitaram uma recolha exata da informação. Esta recolha foi feita a todos os alunos de igual modo, usando-se o mesmo instrumento e ocorreu no final do período de ensino aprendizagem.

Esta avaliação, apesar de ser contínua, vai servir de base para redigir a **avaliação sumativa**, uma vez que, segundo o artigo nº 13 do Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro, *a avaliação sumativa realiza-se no final de cada período lectivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos.*

A professora cooperante, com base na avaliação formativa, preenche uma grelha de avaliação, que comporta os objetivos que no início do ano foram estabelecidos para este período, e atribui uma nota numa escala quantitativa.

Como salienta Abrantes (2002:9), *a avaliação no ensino básico (...) é uma questão complexa, em permanente discussão e geradora de muitas tensões.* Reconhecendo esta complexidade, não só nesta valência mas sim nas duas, a estagiária foi refletindo com a restante equipa pedagógica sobre a forma como a avaliação foi sendo feita.

CAPÍTULO IV- REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

O trabalho desenvolvido ao longo deste tempo foi um caminho percorrido com dedicação e empenho. Todos os passos dados fizeram com que a estagiária crescesse e se formasse como educadora de infância e professora de 1º ciclo. Os momentos vividos (com o grupo dos 5 anos e com a equipa pedagógica, assim como com o grupo de alunos do 1ºb, com a professora e o par pedagógico) foram significativos e contributivos, para a formação profissional da estagiária. Com todos aprendeu, ensinou e, acima de tudo, experimentou.

Muitos foram os objetivos definidos para este estágio e, apesar das dificuldades, todos eles foram alcançados.

Seguidamente far-se-á referência a todos os objetivos, à forma como foram alcançados, evidenciando testemunhos, obstáculos, sucessos/ insucessos, através duma análise crítica, com uma componente de autoavaliação, fazendo sempre a ligação entre a teoria e a prática.

Caraterizar os estabelecimentos de educação pré-escolar e 1º CEB, através da análise dos documentos PE, RI e PAA foi essencial para que se conhecesse o funcionamento das instituições, os seus ideais e valores. Só a partir do conhecimento desses documentos se conseguiu atuar em conformidade com os mesmos.

Com as leituras dos referidos documentos no pré-escolar foi possível constatar a existência de alguns valores que estão subjacentes à instituição, particularmente valores religiosos combinados em três dimensões: a humano-espiritual, a social e a vocacional-pastoral. No entanto, o maior conhecimento da instituição deu-se com as pessoas que fazem parte dela, desde a direção, as educadoras, auxiliares, às crianças e aos seus pais. Ao longo do estágio, os ideais da instituição não foram só visíveis e tidos em conta em momentos de festa em que toda a instituição estava envolvida, como também foram promovidos ao nível de sala. Por exemplo, na forma como era feita a receção das crianças logo pela manhã, na despedida dos pais e nas boas vindas aos adultos que as recebiam, estavam já subjacentes os valores da instituição, como o amor, a alegria e a afetividade. A abordagem ao livro “O pássaro da alma” permitiu trabalhar mais uma dimensão defendida pela instituição, a integridade humana. Em suma, houve sempre um esforço da parte da estagiária em tentar adequar a sua intervenção aos ideários e valores da instituição.

No 1º CEB, a leitura e análise dos documentos referidos anteriormente não foi suficiente; foi necessário trabalhar outros documentos legais (documentos que dizem respeito às especificidades deste nível de ensino, regime de autonomia e gestão, entre outros). Neste sentido, os estágios de observação, nos anos anteriores, nesta mesma valência, foram essenciais para a compreensão destes domínios.

Tal como aconteceu no JI, a intervenção também teve em conta os referidos documentos. Por exemplo, os valores da instituição não só foram respeitados pela estagiária, como também foram trabalhados com os alunos, na sala de aula. O *respeito pelos outros* e aceitação da diferença foram trabalhados na área do estudo do meio, com o livro “Sou especial porque sou eu”, e com o posterior diálogo sobre o tema; a disciplina, *limpeza e hábitos saudáveis* foram temas trabalhados nas aulas de estudo do meio, através de diálogos e atividades; rotina diária dos alunos da sala também exigia que as aprendizagens adquiridas tivessem de ser postas em prática; a cooperação foi estimulada nas atividades de grupo e proporcionadas na área da matemática e língua portuguesa; os *hábitos de estudo e trabalho* faziam parte das preocupações diárias, na medida em que se tinha de estar constantemente a verificar de que forma as crianças estavam a trabalhar na sala e de que forma trabalhavam em casa.

No perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, é referido: *coopera na elaboração e realização (...) de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto*. Assim, intervir ao nível da instituição educativa foi outro dos objetivos estabelecidos

inicialmente. Deste modo, considera-se que foi sempre adotada uma postura ativa e disponível para com os elementos da equipa pedagógica e da instituição em geral. No JI, a capacidade de trabalhar em equipa foi aumentando com o decorrer das atividades, contribuindo positivamente para o seu sucesso quando realizadas a nível da instituição. Participou e organizou comemorações e dias festivos e estas intervenções constituíram momentos importantes, fazendo com que a estagiária se sentisse parte integrante da instituição.

No 1º CEB, infelizmente, a única participação ao nível da comunidade foi a feira das compotas. Nesta festa, ajudamos na preparação da banca da venda e na decoração do produto. Foi ainda proposta uma interação com o JI da instituição, no entanto, a atividade não chegou a acontecer por motivos que ultrapassam a estagiária.

Tal como referem Hohmann e Weikart (2007), os profissionais de educação devem estimular a participação dos pais, fazendo-os sentirem-se desejados e aceites.

Intervir a nível do envolvimento parental, na instituição A, foi outro objetivo atingido com sucesso. Inicialmente, o conhecimento que se tinha dos pais era proporcionado apenas pelos momentos de chegada à instituição, pela manhã. No entanto, como este conhecimento não foi suficiente a estagiária sentiu necessidade de fazer um levantamento de dados sobre os pais, consultando as fichas das crianças e questionando a educadora sobre aspetos preponderantes para a caracterização.

Ao longo do período de estágio foram propostas atividades que envolveram os pais (cfr cap.II). O contacto com eles não constituiu nenhum obstáculo nem dificuldade, todavia, é importante reconhecer o apoio da educadora para que este envolvimento resultasse.

Neste âmbito, afigurou-se como pertinente desenvolver um estudo em torno do tema “Envolvimento parental”. Para tal, foram utilizadas estratégias de investigação que sustentassem a intervenção e resultassem no cumprimento de mais um objetivo (cfr cap.II).

Promover interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos, faz parte do perfil geral dos profissionais de educação. Portanto, intervir a este nível, no 1º CEB, também, constituiu uma prioridade. No entanto, este envolvimento, ao contrário do JI, não foi bem sucedido. Embora se tivesse começado, igualmente, por proceder ao levantamento de dados dos pais, a implementação de estratégias não foi exequível (cfr cap.III). Apesar das limitações, foi feito, de forma idêntica, um estudo sobre o envolvimento parental, utilizando como instrumentos metodológicos uma entrevista à professora e inquéritos por questionários aos pais. Os resultados obtidos demonstram a existência dum baixo

envolvimento parental, o que deve levar os profissionais de educação a procurarem novas estratégias de envolvimento dos pais.

Para concretizar a intervenção educativa, a estagiária teve de se aplicar e de aplicar de forma integrada os conhecimentos adquiridos durante a licenciatura em Educação Básica e no 1º ano de mestrado profissionalizante. Esta tarefa não foi fácil, pois exigiu que tivesse de fazer uma organização bibliográfica. Para tal, a estagiária começou por recolher todos os documentos legislativos da educação pré-escolar e do 1º CEB, tendo posteriormente reunido todos os livros e materiais que adquiriu durante a sua formação, organizando-os por unidades curriculares. Desta forma, foi mais fácil fazer a articulação entre a prática e a teoria aquando da sua intervenção educativa.

Tal como já foi referido anteriormente, parece indispensável que o educador/professor planifique, concretize e avalie a intervenção educativa. Assim sendo, este também foi um dos objetivos a atingir. O primeiro aspeto a ter em conta durante a preparação e organização das atividades educativas foi, de facto, a observação participante. Todavia, no início do primeiro estágio percebeu-se que não era suficiente observar, era necessário recolher evidências; amostras; recolher informação junto dos pais; consultar registos anteriores; ouvir as crianças; entre outros. Como tal, inicialmente, a estagiária sentiu dificuldade em escolher o instrumento de observação a utilizar em cada situação concreta, bem como na forma de os realizar, assim, para ultrapassar esta dificuldade, recorreu à ajuda da supervisora de estágio, a qual esclareceu todas as dúvidas e aconselhou a leitura do texto de Cristina Parente, *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*. No 1º CEB, pelos ensinamentos adquiridos no estágio anterior, o processo de observação foi mais facilitado, não obstante, foi-se revelando mais complexo ao longo do tempo, uma vez que, quando a estagiária passou à fase da intenção, era difícil conseguir registar e dar aulas simultaneamente. Nesse momento, o uso do bloco revelou-se um instrumento muito útil. Veja-se o exemplo da reflexão da 2ª semana que comprova esta inquietação:

(...) preencher a lista de verificação e ao mesmo tempo gerir um grupo de 25 crianças não é tarefa fácil; se a equipe pedagógica não estivesse toda envolvida seria difícil alcançar o sucesso com esta atividade. (ver anexo 1, reflexão 4)

A observação, na segunda valência, comportou uma especificidade, a observação do par pedagógico. Considera-se que esta supervisão horizontal enriqueceu este estágio, pela partilha e pela troca de ideias, conselhos e sugestões constantes, bem como pelas aprendizagens coletivas. Veja-se o que a estagiária referiu na reflexão nº6: *Não se aprende a voar somente em situação de voo, ao*

observar a voar também se pode aprender. (Reflexão da 6ª semana) (ver anexo 1, reflexão 5)

A nível da planificação, no JI, foram sentidas dificuldades na definição correta de intenções pedagógicas, e, mais uma vez, a intervenção da supervisora foi crucial para que esta dificuldade fosse ultrapassada. Ao planificar, nos dois contextos, foram tidos sempre em conta os cuidados que já foram mencionados no capítulo III deste relatório, porém, ao longo do processo foram sendo feitos alguns questionamentos. Por exemplo, na valência de pré-escolar, todas as semanas as crianças em assembleia decidiam o que fazer na semana seguinte. Se, por um lado, tínhamos os interesses e necessidades das crianças, por outro tínhamos a intencionalidade educativa do educador, as competências que o educador pretendia que as crianças alcançassem com vista ao seu desenvolvimento futuro. Este dilema não foi e não é fácil de gerir, teve de se encontrar o equilíbrio. Embora não houvesse a finalidade de escolarizar ou cumprir um “programa”, havia sempre a preocupação em alargar os interesses das crianças, em incentivar novas descobertas e proporcionar atividades que estimulassem o raciocínio.

No início do estágio do pré-escolar, havia rigor, por parte da estagiária, na concretização do que estava planificado e, quando a atividade não corria como esperado, por variados motivos, esta situação era vista como uma falha pessoal. Veja-se a avaliação da segunda semana:

(...) na segunda-feira não cumprimos a planificação, não porque a atividade da mãe do Y tivesse durado mais do que o previsto, mas porque consideramos que não seria o momento indicado para iniciar a pesquisa do leão, como tal, decidimos deixar essa atividade para o dia seguinte e iniciar o quadro de presenças. (ver anexo 1, reflexão 4)

Assim, com o passar do tempo, a estagiária passou a ser mais flexível em relação à concretização da planificação, constituindo assim um dos maiores ganhos da mesma.

No 1º CEB, ao nível da planificação, a estagiária sentia-se segura pelo facto de ter planificado várias vezes durante a sua formação, sendo mais fácil passar à sua concretização. Contudo, o processo de planificação não foi sempre linear, as planificações passaram a não ser exequíveis na íntegra, pelo facto de a professora privilegiar outras tarefas. Esta não execução fez com que a estagiária tivesse de passar a planificar aulas com maior recurso ao manual escolar e a fichas. Como resultado deste conformismo, a planificação passou a ser cumprida sem qualquer intervenção não prevista.

Pode concluir-se, deste modo, que se a estagiária pudesse ter tido a liberdade de por em prática “tudo” o que ambicionava, o estágio teria sido diferente. Por

exemplo, o método de iniciação à leitura e escrita teria sido diferente pelas razões já mencionadas no capítulo III; teria proporcionado mais momentos que permitissem às crianças serem elas as construtoras das suas aprendizagens; teria implementado mais atividades ligadas às expressões; entre outras. O pouco tempo de estágio limitou o alcance de algumas conquistas, que necessitavam de mais tempo para serem conseguidas.

Uma vez que o estágio de pré-escolar se deu no último ano desta valência, ou seja, nos 5 anos, e o estágio de 1º CEB no 1º ano deste nível de ensino, fez com que a estagiária tivesse sempre como preocupação a continuidade educativa.

Um factor que se considera preponderante para que a continuidade tivesse sido eficaz foi a formação inicial da estagiária, uma vez que contempla os dois níveis de ensino. Tal fez com que, em qualquer um dos estágios, tivesse consciência do que acontecia no nível de ensino “vizinho”. Enquanto educadora, tinha conhecimento das exigências do ensino básico e do trabalho que deve ser feito para preparar as crianças para aprendizagens posteriores; e enquanto professora sabia o trabalho que é feito no pré-escolar e, fundamentalmente, não esqueceria as competências que a criança tinha adquirido na fase anterior.

Considera-se, desta forma, que a docência generalista, aprovada no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, é de todo vantajosa.

Embora no capítulo anterior já tivessem sido referidos aspetos que permitem certificar que a estagiária teve em atenção a continuidade educativa, importa destacar aqui alguns cuidados mais específicos.

No pré-escolar, estimulou-se o prazer das crianças experimentando a escrita e a leitura, através do contacto com livros, diversas tipologias textuais e diferentes formas de registo. Estimulou-se também o gosto pelas rimas e pelos jogos com os sons da fala. A linguagem oral também não foi esquecida, pois as atividades exigiam diálogo e debate sobre temáticas, a exploração de histórias, as assembleias. As regras, nestes momentos, foram essenciais para que as crianças se comesçassem, desde cedo a preparar para o 1º CEB, por exemplo, melhorando o tempo de atenção e o tempo de ficarem parados.

Estes momentos, embora tivessem uma função lúdica, foram verdadeiramente ricos. A estagiária, nesta valência, teve como princípios orientadores a preparação das bases para a educação básica, ou seja, não tanto adiantando conteúdos a transmitir mas sobretudo iniciando o desenvolvimento de atitudes de curiosidade, criatividade, autonomia e capacidades de pensar.

Reconhecendo que o período de transição entre as duas valências é gerador de expectativas e de ansiedades, exigindo o *abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes*. (Sim-Sim, 2010:111), a estagiária considerou essencial começar por trabalhar com as crianças a nível afetivo. Assim, as brincadeiras no recreio ao *faz de conta* e às *apanhadas* facilitaram uma maior aproximação às crianças, ao mesmo tempo que se revelaram uma forma de as fazer sentir que os adultos reconhecem que elas precisam de brincar, pois brincam com elas, e reconhecem importância ao que elas sentem e extravasam através das suas brincadeiras.

Na ação pedagógica, a estagiária teve em conta os saberes que as crianças possuíam (conhecimento adquirido no pré-escolar), fazendo uma aproximação pedagógica aos modos de ensinar que valorizassem a ação dos alunos e a partilha de saberes em grupo, competências trabalhadas de forma intensiva no JI.

As diferenças e semelhanças apontadas entre as duas valências, no capítulo da intervenção, justificam a consciência da estagiária e intervenção neste sentido. O reconhecimento das diferenças foi um processo imediato, contudo, ao longo de todo o estágio houve uma maior consciencialização, à medida que as práticas decorriam e as limitações iam aparecendo.

Veja-se, por exemplo, as discontinuidades que foram sendo identificadas entre as duas valências e reflexão sobre elas:

(...) no pré-escolar, trabalhamos constantemente as rotinas diárias, nomeadamente no que diz respeito aos hábitos de higiene. No 1º ciclo parece que tudo se perde, regras simples como lavar as mãos antes e depois das refeições não se cumprem porque “não há tempo”. Lamento imenso que isto aconteça, pois em sala trabalhamos num sentido e fora da sala não é concretizável. Concluo que não há continuidade entre o pré-escolar e 1º ciclo em relação às rotinas diárias. (reflexão da 6ª semana)

Esta realidade e outras provocaram sentimentos de desânimo na estagiária, no entanto, o seu otimismo e persistência fizeram com que não desanimasse, tal como se pode verificar nas afirmações seguintes:

(...) estas opiniões não são estanques, ainda estou a pensar sobre elas. Não as considero verdades absolutas e acho que no fundo desejo que o 1º ciclo não seja nada do que referi agora. Proponho-me a fazer o possível para contrariar o que tenho visto, mas com a consciência que não é fácil mas é possível. (reflexão 6ª semana)

(...) eu acredito naquilo que faço e como tal não vou desistir do que pretendo, a paciência é uma das minhas características, por isso, com o tempo conseguirei seguir o caminho que quero para chegar à meta. (...) Tenho consciência que para atingir a excelência preciso dar um passo de cada vez. (Reflexão 7ª semana) (ver anexo 1, reflexão 6)

Foi a atitude de que podemos sempre (re) fazer e transformar a realidade que quis assumir permanentemente. A continuidade educativa está inteiramente ligada à

prática do educador/professor, por isso, enquanto estagiária teve o poder de mudar a realidade.

Em suma, o estágio nas duas valências permitiu a tomada de consciência de que há aspetos comuns à atividade de qualquer educador/professor e, como tal, não faz sentido serem encarados como dois mundos à parte.

Claro que há especificidades em cada um destes níveis de educação e ensino mas o mais importante é uma boa adaptação a cada contexto. Deste modo, em cada um deles, a estagiária teve a possibilidade de (...) *vivenciar experiências diversificadas, de desempenhar novos papéis e de interagir em contextos variados numa sucessão de etapas que farão parte do seu processo de desenvolvimento formativo e profissionalizante* (Gonçalves, 2010:65).

Ao longo do percurso, foram várias as dificuldades que tiveram de ser ultrapassadas em cada um dos estágios. Na primeira reflexão, onde foram mencionadas as limitações e obstáculos iniciais, foi referido: *a persistência, a força de vontade e o interesse ajudar-me-ão a conseguir realizar tudo aquilo que me é proposto, esperando que tal se verifique com êxito*. Foi esta vontade e entusiasmo que marcou todo o percurso. A par disto, a linha orientadora fundamental para atravessar as suas dificuldades esteve na investigação continuada e na capacidade pessoal de organização do trabalho, assim como no apoio constante que teve o privilégio de receber das supervisoras de estágio.

No próximo capítulo, serão apontadas alguns dos objetivos que a estagiária pretende alcançar a curto e longo prazo, a fim de continuar a construir este processo que é a sua profissionalização.

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de estágio constituiu um processo de aprendizagem indispensável para a preparação da futura profissional, que em breve terá de enfrentar os desafios da carreira de educadora e professora.

Durante este período, iniciou-se a construção da identidade profissional da estagiária. Esta construção envolveu dois planos estreitamente relacionados: por um lado, o crescimento do conhecimento e competências profissionais e, por outro, a formação e afirmação da identidade profissional.

Para tal, na prática socorreu-se de um conjunto de princípios e valores que já possuía e outros que foi adquirindo. Na sua acção, fez escolhas nos modos de agir

que melhor se adequam à sua personalidade e, por último, adquiriu auto-consciência, que remete para o papel decisivo da reflexão sobre a prática. Neste sentido, as reflexões que foram feitas ao longo de todo o percurso permitiram definir a identidade profissional da estagiária. Aquilo que ela defende, a forma como educa, os objetivos que pretende desenvolver, os métodos e as estratégias que privilegia.

A atitude e atividade de pesquisa empreendidas ao longo deste percurso, a necessidade constante de investigar, questionar as razões subjacentes à sua prática, questionar o sucesso ou insucesso das crianças, deve-se ao profissional reflexivo em que se tornou. Esta foi, sem dúvida, uma das maiores aprendizagens em estágio, a estagiária adotou *uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona* (Alarcão, 2001:18).

Os seminários e as orientações tutoriais dirigidos pelas supervisoras de estágio constituíram momentos fundamentais para o desenvolvimento profissional da estagiária, permitindo que esta refletisse, examinasse e melhorasse a sua prática.

Conjeturando a experiência em estágio com a teoria aprendida durante a licenciatura, construíram-se saberes profissionais. Esta articulação entre teoria e prática é que permitiu o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva e a aprendizagem profissional. A estagiária pensou sobre o que fez, refletiu na e sobre a ação.

Desta forma, a investigação e a reflexão reproduzem não só o tipo de educador/professor que a estagiária quer ser, como também constitui métodos e estratégias que a estagiária privilegia, e que defende que devem ser cultivados nas crianças. Pois, as crianças com espírito reflexivo tornar-se-ão cidadãos produtivos, conscientes, capazes e competentes para raciocinar de forma educada e eficaz sobre os diversos problemas sociais.

A estagiária privilegia, ainda, o método ativo, porque permite às crianças “andarem”; são elas o motor das suas aprendizagens; são elas que procuram, partilham, experimentam e criam as suas próprias situações de aprendizagem.

Por detrás de um educador há sempre um conjunto de ideias que orienta as suas conceções, teorias e valores. Assim, toda a intervenção em estágio teve na sua base determinados pressupostos ideológicos, pois não há uma intervenção *ideologicamente neutra*, pois esta tem sempre no fundo determinadas opções ideológicas. Estas opções ideológicas estão inevitavelmente marcadas pelas ideias e valores defendidos pela Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, uma vez que foi com estes valores que a estagiária se formou enquanto profissional. Exemplos de alguns valores são, numa dimensão pessoal: a liberdade; a responsabilidade; a

originalidade pessoal apoiada numa atitude crítica e criativa, assim como a autonomia. Numa dimensão social: o respeito pelas ideias dos outros; a solidariedade com o mundo em que vivemos; a justiça e a complementaridade. Com a construção pessoal, a estes valores foram acrescentados o valor da igualdade, da cooperação, da tolerância e da paz.

Estes valores foram passados às crianças uma vez que são valores perduráveis, que atravessam o tempo e continuam permanentes, fundamentais e importantes.

Ao longo do período de estágio, foi sempre a estagiária que traçou o seu caminho passo a passo, e foi isso que a fez crescer como pessoa. Este crescer implicou cair e levantar-se muitas vezes. Neste sentido, importa referir alguns obstáculos e limitações pelos quais passou e que ultrapassou.

No JI, as maiores dificuldades foram, nomeadamente, no domínio de grupo, na capacidade de dirigir o momento do acolhimento, na capacidade de gerir todo o trabalho de estágio com o trabalho das restantes unidades curriculares e, por último, a escolha dos instrumentos de avaliação mais indicados. No 1º CEB, as limitações prenderam-se fundamentalmente com o afastamento na forma de trabalho da professora cooperante com a da estagiária, havendo pontos de vistas diferentes, optando uma por um método e, outra, por outro. Obviamente, a estagiária adaptou-se à forma de estar na profissão da professora cooperante, acreditando que os seus princípios pedagógicos pudessem resultar. Considera-se que, muitas vezes, a falta de abertura a outros métodos pode dificultar o caminho que se quer seguir, contudo, a estagiária pôde confrontar-se com metodologias diferentes das suas e ver que elas são, igualmente, vantajosas. Com esta experiência a estagiária quando tiver, na sua profissão, de fazer opções, com certeza que terá um leque mais enriquecedor de possibilidades, uma vez que reconhece o valor das suas e dos outros.

Para ultrapassar os obstáculos e limitações recorreu aos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial que, em articulação com a prática, resultaram em grandes aprendizagens e conquistas.

Reconhece-se, também, que os conhecimentos teóricos até agora apreendidos não são suficientes, o que fez com que a estagiária assumisse uma postura de eterno aprendiz, já que precisa de estar constantemente em formação. Neste sentido, pretende continuar a investir numa formação contínua; sente-se, agora, com uma carência na área da educação especial, sentindo necessidade de investir a esse nível para se sentir mais realizada e segura; a nível pessoal, há o desejo de frequentar formação pós-graduada em creche.

Os projetos a curto prazo passam por iniciar a carreira docente, quer como educadora quer como professora. Embora a profissão que a estagiária terá no futuro seja para já insegura, uma vez que não depende dela mas sim das circunstâncias económicas e das oportunidades que lhe serão dadas. Porém, está convicta de que irá trabalhar com crianças e terá como maior desejo e desafio educar crianças para serem felizes. Para tal, existem conceitos dos quais nunca irá poder abdicar como pessoa e como profissional da educação, conceitos como: aprendizagem ativa, construtivismo, aprendizagem significativa e tantos outros que outrora eram abstratos e agora alicerçam aquilo que é e a forma como educa.

Para terminar, resta acrescentar que muitas foram as pessoas que ajudaram e auxiliaram neste tempo decisivo que foi o estágio final. Com todo o apoio sentido, bem como com o esforço e dedicação que aplicou no seu trabalho, a estagiária considera estar preparada para se assumir como uma profissional capaz de exercer a profissão que escolheu.

Agora sim, percebe-se que ao andar faz-se o caminho, e ao olhar-se para trás vê-se a senda que jamais se há-de voltar a pisar (António Machado).

As recordações, o que fomos e o que fizemos, ficarão para sempre e indelevelmente gravados na nossa memória, acompanhando-nos num futuro, próximo ou distante, que se há-de construir, que se irá construindo conforme formos fazendo o caminho.

CAPÍTULO VII - BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P.** (2002). "A Avaliação das aprendizagens no Ensino Básico". In **P. Abrantes & F. Araujo (Coord.)**. *A Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. (pag 9-15). Lisboa: Departamento da Educação Básica – ME.
- Alarcão, I.** (2001). "Professor-investigador: Que sentido? Que formação?" In **Campos, B.** *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R.** (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Mcgraw – Hill
- Barbier, J.** (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L.** (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Becker, F.** (1993). *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem: J. Piaget e Paulo Freire*. Porto Alegre: Palmarinca.
- Bell, J.** (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Brooks, J; Brooks, M.** (1997). *Construtivismo em sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cadima A., Gregório, C., Pires T., Ortega C. & Horta N.** (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, M.** (2007). *Contributo para o estudo da especificidade educativa do Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, (<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23358/2/67107.pdf>) [consultado em: maio de 2010]
- Chora, A., Costa, F., Brito, G., & Marques, R.** (1997). "Direcção de turma e sucesso educativo: A história de um projecto". In **D. Davies & R. Marques & P. Silva**. *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (pp. 115 - 151). Lisboa: Livros Horizonte.
- Costa, J. A.** (1991). *Gestão escolar – participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.

- Davies, D.** e outros (1997). *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dewey, J.** (1967). *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos.
- Duhr, J. S.** (1961). *A arte das artes: Educar uma criança*. Lisboa: Editorial Logos.
- Edwards, C; Gandini, L ; Forman, G.** (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Epstein, J. L.** (1992). "School and Family Partnerships", In **Atkin, M.** (ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York: MacMillan.
- Epstein, J. L.** (2009). "School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share" In **Epstein, J. L.** *School, Family and Community Partnerships – Your Handbook for Action*. Corwin Press.
- Fernandes, P.** (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Fosnot, C.** (1996). *Construtivismo e Educação – teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P.** (1975). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Furtado, O.; Bock, A.; Teixeira, M.** (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Gleitman, H.** (1999). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Gonçalves, D.** (2010). *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e)portfolio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor*. Tese de Doutoramento. Vigo: Universidade de Vigo.
- Gouveia, J.** (2008). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos*. (texto policopiado)
- Hohmann, M; Weikart, D.** (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L; Chard, S.** (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lino, D.** (2007). *Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-122). Porto: Porto Editora.
- Marques, R.** (1988). *A escola e os pais: como colaborar?* Lisboa: Texto Editora, 1ª ed.
- Marques, R.** (1993). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R.** (1994). *A direcção de turma: Integração escolar e ligação ao meio*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R.** (1996). "Educação de Infância e Ensino básico: diferenças no envolvimento das famílias". In *Noésis*, nº 39, julho/setembro, 30-54.
- Matos, J. & Serrazina, M.** (1996). *Didáctica da Matemática*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Mialaret, G.** (1997). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ministério da Educação.** (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Ministério da Educação** (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Departamento da Educação Básica: Mem Martins.
- Ministério da Educação.** (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro*. Disponível em http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/news_det.asp?newsID=102&categoriaID=leg
- Ministério da Educação.** (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação.** (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Decreto-lei Nº241/2001, de 30 de agosto.
- Ministério da Educação.** (1999). Despacho n.º 9590/99, de 29 de abril de 1999.
- Ministério da Educação.** (2001). *Perfil geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professor, Decreto-lei Nº240/2001, de 30 de agosto.

- Ministério da Educação.** (2001). *Reorganização do Ensino Básico - Decreto-Lei n.º 6/2001*, de 18 de janeiro.
- Ministério da Educação.** (2005). *Despacho Normativo n.º1/2005* de 5 de janeiro de 2005.
- Ministério da Educação.** (2006). *Decreto-lei n.º 19 575/2006* de 25 de setembro de 2006.
- Ministério da Educação.** (2008). *Regime de autonomia, administração e gestão*, Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.
- Ministério da Educação.** (2009). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*; Disponível em: www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt. [consultado em março, 2011]
- Ministério da Educação.** (2011). *Circular de Avaliação*, Nº 4. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento.
- Ministério da Educação.** (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.
- Morgado, J.** (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Papalia, O, F.** (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Ed. McGraw-Hill de Portugal.
- Parente, C.** “Observação: Um percurso de Formação, Prática e Reflexão” in, **Formosinho, J.** (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud (Orgs.).** *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Perrenoud, P.** (1986). “Das diferenças culturais às desigualdades culturais: A avaliação e a norma num ensino diferenciado”. In **L. Allal, J. Cardinet & P.**
- Perrenoud, P.** (2002). *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Piaget, J.** (1993) *A psicologia da criança*. Porto: Edições Asa.
- Quintana, C.** (2002). *Teoria da educação: concepção antinómica da educação*. Porto: Asa.

- Rebello, D.** (1990). *Estudo Psicolinguístico da aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, C. & Adragão, J.** (1990). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. & Ribeiro L.** (2003). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rocha, F.** (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora, 1988.
- Rocha, F.** (1998). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Rogers, C.** (1974). *A Terapia Centrada no Paciente*, Lisboa: Moraes Editores
- Rogers, C.** (1986). *Liberdade de Aprender em Nossa Década*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Roldão, C.** (2003), *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Sá-chaves, I** (2000). *Portfolios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D.** (2000) *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Schön, D.** (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Schön, D.** (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Serra, M.** (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto : Porto Editora.
- Silva, M.** (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sim-Sim, I.** (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1ª edição.
- Sim-Sim, I.** (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. ESE de

Lisboa. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-inessim_sim.pdf. [consultado em dezembro, 2011]

Sousa, A. B. (2003). *A Educação pela Arte e as Artes na Educação*, 3º volume Música e Artes Plásticas. Lisboa: Edições Piaget.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Spodek, B. ; Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. *Campinas: Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 197-217, janeiro./abril 2009 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>. [consultado em novembro, 2011]

Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto.

Zabalza, M. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Asa/Clube do Professor.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Documentos consultados:

Plano Anual de Atividades (Ano 2010/2011) da Instituição A;

Plano Anual de Atividades (Ano 2010/2011) da Instituição B;

Projecto Curricular de Turma (Ano 2010/2011) da Instituição A;

Projecto Educativo (Ano 2010/2011) da Instituição A;

Projecto Educativo (Ano 2010/2011) da Instituição B;