

ESE de Paula Frassinetti

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

**Continuidade educativa – estabelecer
pontes entre a Educação Pré-escolar e o
1º Ciclo do Ensino Básico**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO apresentado à Escola
Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção
do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do
1º ciclo do Ensino Básico

Por: Mónica Alexandra Martins da Cunha

Sob orientação da Professora Doutora Brigitte
Carvalho da Silva e do Mestre Pedro Miguel Bastos
Ferreira

Porto

Fevereiro 2013

ESE de Paula Frassinetti

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

**Continuidade educativa –
estabelecer pontes entre a Educação
Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino
Básico**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO apresentado à Escola Superior de
Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em
Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

Por: Mónica Alexandra Martins da Cunha

Sob orientação da Professora Doutora Brigitte Carvalho da
Silva e do Mestre Pedro Miguel Bastos Ferreira

Trabalho realizado para a unidade Curricular de Estágio I em
Educação Pré-escolar e *Estágio II em Ensino Básico – 1º Ciclo*

Porto

Fevereiro 2013

RESUMO

O presente relatório pretende esclarecer as práticas educativas promovidas em contexto de Educação Pré-escolar, bem como do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório será o resultado do esforço promovido em prol da concretização do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo do mesmo, poderão ser revistas as práticas promovidas pela estagiária nos dois contextos de investigação. A investigação, promovida durante este estudo exploratório, dará acesso à compreensão do papel do educador e do professor do 1º Ciclo, valorando sempre o seu grupo como prioridade na constituição das suas práticas. Para além do conteúdo teórico, fundamentado em diversos autores, podem ainda rever-se trabalhos práticos que ajudam a perceber como foi sendo desenrolado este processo de profissionalização. Desde materiais, das planificações, à estruturação da sala, todos estes elementos poderão propiciar uma maior autonomia na construção das práticas desenvolvidas. Com a construção deste elemento avaliativo, consegue entender-se as diferentes fases que uma estagiária percorreu até alcançar a profissão docente. Aqui será demonstrado um enquadramento teórico que sustenta a prática, mas acima de tudo será possível compreender a evolução de um profissional reflexivo e preocupado com a educação e com a melhoria das aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação Pré-escolar, Ensino Básico, Criança, Aluno, Educador, Professor, Aprendizagem Ativa, Continuidade Educativa, Observação, Planificação, Ação, Avaliação, Reflexão

ABSTRACT

This report aims to clarify the educational practices promoted in the context of pre-school education, as well as the 1st Primary School. This report is the result of organized effort towards the realization of the Masters in Early Childhood Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education. Over the same may be revised practices promoted by an intern in both research settings. The research, sponsored during this exploratory study will provide access to understanding the role of the educator and teacher of the 1st Cycle, always valuing your group as a priority in the constitution of their practices. Beyond the theoretical content, based on various authors, may still revise up practical work to help understand how this was being unwound professionalization process. From materials, lesson plans, structuring the room, all these factors may provide greater autonomy in the construction of practices developed. With the construction of this evaluative element, able to understand the different stages that an intern took to reach the teaching profession. Here is shown a theoretical framework that underpins the practice, but above all it will be possible to understand the evolution of a reflective practitioner and concerned with education and the improvement of learning.

KEY-WORD:

Pre-school, Elementary Education, Child, Student, Educator, Teacher, Active Learning, Continuing Education, Observation, Planning, Action, Evaluation, Reflection

AGRADECIMENTOS

Eu gostaria de agradecer este relatório de estágio, antes de mais, aos meus pais e ao meu irmão, que disponibilizaram, durante todo este tempo de estudos, os recursos necessários para que conseguisse concluir este grau de especialização. A estas três pessoas devo todas as fases deste percurso académico, queria agradecer-lhes toda a disponibilidade e paciência que demonstraram ter para comigo. Queria agradecer a Pedro Botelho todo o tempo que dispôs para me auxiliar na conclusão desta fase de estudos, pois sei que nem sempre é fácil ceder o nosso tempo para nos dedicarmos por completo, mesmo às pessoas que amamos. Obrigado pela paciência que tiveste. Tenho ainda de gratificar os meus avós que me auxiliaram sempre que precisei, visto que sempre lutaram para que nada faltasse na concretização deste sonho de ser educadora bem como professora de 1º Ciclo.

Tenho à agradecer aos dois Supervisores que me acompanharam durante este percurso de profissionalização, dando parte da sua sabedoria e conhecimentos, bem como me ajudaram a recorrer a melhores práticas, para conseguir alcançar sucesso.

Não menos importante será agradecer às duas Orientadoras que disponibilizaram a sua sala, as suas crianças, os seus materiais para que conseguíssemos concretizar uma excelente prática educativa.

Gostaria ainda de agradecer ao pessoal da biblioteca que sempre se mostrou interessado em ajudar-nos a encontrar recursos que podiam sustentar as nossas práticas e que nos ajudariam a ser melhores profissionais.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	8
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	21
INTERVENÇÃO.....	26
<i>Caraterização do contexto</i>	26
<i>Observar para agir</i>	34
<i>Planificar, um processo de cooperação com a ação</i>	36
<i>Avaliar, uma reflexão da intervenção</i>	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS	50
LEGISLAÇÃO	52
ANEXOS.....	53

LISTA DE SIGLAS

M.E. – Ministério da Educação

M.E.C – Ministério da Educação e Ciência

P.E. – Projeto Educativo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PAA – Plano anual de Atividades

R.I – Regulamento Interno

1ºCEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

RSI – Rendimento Social de Inserção

DR – Diário da República

AR – Assembleia da República

PIIP – Projeto Integrado de Intervenção Precoce

EPE – Educação Pré-escolar

OCPEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

INTRODUÇÃO

No âmbito do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, e após a participação no estágio I (em Educação Pré-escolar) e conseqüentemente no estágio II (no 1º Ciclo do Ensino Básico), foi-nos proposto que elaborássemos um relatório, com a finalidade de descrever e argumentar como se desenvolveu a prática educativa nestes contextos educacionais, valorando o papel do educador de infância, bem como do professor na formação dos seus respetivos grupos pedagógicos. Durante este estágio profissionalizante pudemos observar duas realidades educativas distintas, uma de cariz Social e Religioso Católico, que estava centrada na construção e reconstrução de valores, através da sua filosofia humanista e cristã, como assim se pôde verificar, outra era de caráter público, com algumas carências financeiras, o que se poderia verificar pela falta de recursos.

Os principais objetivos deste relatório serão perceber qual o papel que o educador e o professor exercem, quer como orientadores de uma sala, quer como membros de uma comunidade educativa. Será dado a conhecer, no decorrer deste relatório, quais as particularidades das suas profissões, que tipo de instrumentos usam para poder planificar e avaliar a sua intervenção educativa, que potencialidades conseguem criar para o desenvolvimento global da criança/aluno. Para que sejam atingidos estes objetivos é necessário conhecer as diferentes fontes bibliográficas que sustentam as nossas perspetivas, bem como conhecer a legislação que vigora e estabelece as normas para cada uma destas profissões.

Com este relatório e toda a componente teórica associada, podemos perceber qual a ligação que existirá entre um educador de infância, que tem um currículo mais flexível e um professor do 1º Ciclo do Ensino Básico que tem um currículo mais orientado.

Através do presente relatório tentar-se-ão demonstrar as vivências que tivemos quer em Educação Pré-escolar, quer ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, que nos permitiram perceber as perspetivas sobre o educador/professor, que desenvolve um trabalho colaborativo com as crianças/alunos e que os entende como seres ativos e impulsionadores de aprendizagens. Neste caso em concreto, foi possível experienciar o dia-a-dia de um jardim-de-infância numa IPSS, situada na área do Grande Porto, numa sala com 21 crianças de 5 anos de idade. Esta equipa pedagógica era composta pela educadora cooperante e por uma auxiliar da ação

educativa, onde funcionava uma pedagogia ativa, em que a criança era tomada como o centro da aprendizagem. Ao nível do 1º Ciclo, foi uma experiência efetuada numa escola pública, numa sala com 25 alunos no 2º ano de escolaridade, onde também se primava pelo bem-estar dos alunos e pela sua intervenção no contexto educativo. Estes aspetos podem ser compreendidos mais facilmente aquando da leitura do capítulo referente à caracterização da instituição em conjunto com o capítulo sobre a intervenção no contexto de Educação Pré-escolar, tal como no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório está dividido em partes, sendo que a primeira se refere ao enquadramento teórico, onde são definidas várias perspetivas teóricas em relação às duas valências supra referidas, nomeadamente, modelos de práticas pedagógicas mais centradas no educador, sendo que outras demonstram perspetivas mais ativas, centrada nas crianças, nos alunos, como seres criadores de aprendizagem. Será também discriminado o modelo trabalhado nos contextos observados.

O segundo capítulo contempla a metodologia usada na elaboração deste relatório, bem como as metodologias usadas em contexto educativo que auxiliaram a análise do contexto em que a estagiária estava inserida.

No terceiro capítulo, é caracterizada a intervenção durante o período de estágio, mencionando as suas diferentes fases, como é o caso da observação, da planificação, da ação e da avaliação quer do docente, quer das crianças, quer do contexto onde decorreu toda a prática educativa.

Para perceber o caminho percorrido ao longo deste processo de estágio é necessário que haja um último tópico referente às considerações finais, onde contemplamos uma reflexão sobre as experiências vividas e onde será descrita a nossa perspetiva sobre o que é ser educador e ainda o que terá este profissional da educação a ver com um professor de 1º Ciclo.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para poder definir as características básicas do educador de infância bem como do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) podemos recorrer a várias fontes bibliográficas, visto que existem algumas perspetivas que caracterizam o perfil destes profissionais de educação, como é o caso do *Perfil geral de desempenho dos professores* ou o *Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância* tal como *do professor de 1º Ciclo*. Nestes documentos, podemos perceber que o educador de infância “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através de planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista a aprendizagens integradas”, assim nos descreve o perfil específico no capítulo da conceção e desenvolvimento (M. E., 2001:5572). Já o professor do 1º Ciclo, tem como função desenvolver “o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (M.E., 2001:5574). O professor do 1º CEB trabalha também numa lógica de cooperação, tal como o educador, dado que os documentos orientadores da sua ação são elaborados em consonância com outros professores em articulação com o conselho docente, como é o caso do PCT. Deste modo, o professor deverá igualmente ser colaborativo com os alunos, na medida em que terá de desenvolver aprendizagens, conjugando os fatores sociais de cada aluno, bem como os seus conhecimentos. O professor do 1º CEB, tal como o educador deverá realizar avaliações ao processo educativo, para além de promover uma relação positiva com as crianças, que desencadeará uma predisposição para as aprendizagens, irradiadas pelo ambiente de bem-estar afetivo criado pelo docente.

O educador é o responsável pelos espaços e pelos materiais disponibilizados às crianças. Dentro desta perspetiva, é ele que gere o modo de proporcionar às crianças experiências educativas integradas, selecionando o tipo de materiais, de acordo com as necessidades do grupo, adaptando o currículo às características individuais de cada uma, para promover uma educação diferenciada, assim nos esclarece o 3º capítulo deste relatório. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar referem até a importância da existência de uma escola “inclusiva” que “supõe que o planeamento seja realizado, tendo em conta o grupo. Este plano é adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.” (M.E,1997:19). Na mesma linha de pensamento surge o Decreto-lei

nº139/2012 relacionado com a qualidade e sucesso escolar e que refere que o professor tem a liberdade de gerir o currículo de forma a obter diversas ofertas educativas, “tomando em consideração as necessidades dos alunos por forma a assegurar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades essenciais naquele ciclo” (M.E, 2012:3477). Um importante papel tem também a observação, na vida de um profissional de educação, visto que é desta forma que descodifica os interesses das crianças que tem à sua responsabilidade e percebe o tipo de intervenção que deverá exercer no grupo. Daí que o educador deva “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem.” (M.E,1997:25). Pensando na observação como elemento igualmente importante nas salas de 1º CEB, pode rever-se o pensamento de Ferreira (2007:130) quando enuncia que:

“com a observação durante a aprendizagem, associada a pequenas entrevistas realizadas no sentido da exploração do funcionamento cognitivo dos alunos, o professor obtém informações sobre os percursos efectuados, sobre as estratégias e os raciocínios utilizados, diagnosticando as dificuldades dos alunos e suas causas, verificando o seu ritmo de aprendizagem e as suas necessidades”.

No entanto, não é apenas o educador nem o professor que têm a tarefa de participar ativamente na vida escolar da criança ou do aluno respetivamente, visto que a Educação Pré-escolar é caracterizada pela Lei-quadro da Educação Pré-escolar como “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, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Analisando a Convenção sobre os Direitos da Criança no seu artigo 18.º, pode decifrar-se que “a responsabilidade de educar a criança e de assegurar o seu desenvolvimento cabe primordialmente aos pais”, no entanto, existem as instituições que ajudam a completar este papel. No artigo 29.º é melhor esclarecida a posição da educação face à criança, referindo que a mesma deve desencadear-se de forma integral, salvaguardando todas as áreas de desenvolvimento.

O envolvimento parental é explicitado no Decreto-lei 75/2008, no artigo 48º, quando refere que “aos pais e encarregados de educação e aos alunos é reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada”. Esta ponte entre escola e família é fundamental para estabelecer relações da afetividade entre ambos os contextos, para que a criança se sinta bem e em segurança quando estiver num contexto educativo. Esta é a mensagem que nos transmitem as Orientações Curriculares, ao proferirem que o educador deve

“incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações afetivas de colaboração com a comunidade”, tudo isto porque “os pais e encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores” (M.E,1997:22). A importância da participação das famílias na vida escolar das crianças influencia positivamente o desenvolvimento da criança quando “os valores da escola coincidem com os valores das famílias, quando não há ruturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade” (Davies, 1997:25).

Para estruturar o ambiente educativo existem várias perspetivas e vários modelos que podem ser aplicados na Educação Pré-escolar. O modelo mais comum, isto é, maioritariamente aplicado nas instituições portuguesas é a metodologia de projeto. Segundo Katz, “um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz,1997:3). Vários são os autores que descrevem esta perspetiva de trabalho sobre o projeto, assim, conforme Castro, “é um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto” (Castro, Ricardo,1993:9). Teresa Vasconcelos também aprofundou os conhecimentos acerca da metodologia de projeto. No entanto, todas estas perspetivas sobre esta forma de atuação vão ao encontro de uma metodologia ativa, centrada na criança, nos seus interesses e necessidades. Teresa Vasconcelos (M.E,1998:139) após trabalhar a problemática desta metodologia designou este processo em quatro fases de elaboração sendo que, a primeira fase é designada de definição do problema, onde se levantam as questões iniciais para a definição do projeto. A segunda fase está relacionada com a planificação e lançamento do trabalho, incidindo-se sobre a importância de planear a ação educativa com as crianças, tornando as questões mais específicas, nesta fase “torna-se importante ser mais concreto” (M.E, 1998:142). Posteriormente, é seguida a execução do projeto, onde as crianças partem para a descoberta das questões de partida, efetuam pesquisa frequentemente através de “experiências diretas”, como refere a mesma autora. É nesta fase que ocorre o auge do projeto, onde as crianças têm as dúvidas criadas e começam a dar resposta às experiências proporcionadas, visto que a fase seguinte é a final, onde se avalia toda a evolução do processo. E, como refere o mesmo documento, avaliar implica envolver a criança na divulgação, para que ela socialize, verbalize os conhecimentos, tornando-os úteis para os outros. Com isto, a criança trabalha a componente da linguagem e consegue transmitir o seu contributo no projeto, bem como avalia a sua intervenção no processo, tornando-se o centro da ação, de forma a compreender os objetivos inicialmente propostos com os objetivos alcançados.

Pode dizer-se então que esta perspectiva de trabalho de projeto vai ao encontro das Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar (M.E,1997:19), quando pensamos na “criança como ser ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, isto é, encaramo-la como sujeito e não como objeto do processo educativo”. É neste fio condutor que Hohmann e Weikart, (2011:22) nos transmitem que “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos conhecimentos”.

Hohmann e Weikart escrevem sobre a abordagem High Scope, um modelo baseado nas experiências chave proporcionadas à criança para que haja contacto com a realidade física, onde as crianças são levadas a contactar com os materiais, onde se aprende interagindo. Esta perspectiva teórica é definida, dando importância à criança como sujeito da acção, pois segundo Weikart, 1995, cit in Hohmann e Weikart (2011:1), “quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção”. Este método de trabalho pela acção pretende que as crianças retirem significado da aprendizagem através da reflexão, visto que elas, quando são pequenas, constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo (Hohmann e Weikart, 2011:5). Esta é portanto uma perspectiva que integra a criança como centro da acção, no entanto, o educador é aquele que proporciona os momentos de aprendizagem, visto que muito deste trabalho é desenvolvido segundo a interação criada entre adulto-criança. Esta interação terá de ser positiva para que se instale “um clima psicologicamente protegido e saudável” (Hohmann e Weikart, 2011:6). Para que a criança possa progredir e desenvolver-se é necessário criar um contexto educacional favorável, isto é, planear a estrutura da instituição, bem como uma seleção de materiais a disponibilizar às crianças, visto que eles são impulsionadores de conhecimento e de descoberta. Com isto, desenvolve-se um ambiente educativo estruturado, onde as crianças podem diferenciar as diferentes áreas de interesse. Posteriormente, são definidas as rotinas, sendo este um ponto fulcral nesta abordagem, dado que o tempo é todo planeado, o que ajuda a criança a estabelecer relações de segurança e confiança com os outros, pois já sabe o que irá acontecer.

Tal como a metodologia de projeto, também a avaliação é considerada na abordagem High Scope. No entanto, esta avaliação não é efetuada de forma sumativa, mas de modo formativo, pois esta avaliação contempla todo o processo das atividades desenvolvidas ao longo de todo o ano, dado que esta perspectiva teórica se refere às variadas experiências proporcionadas à criança. Esta avaliação funciona muito em

trabalho de equipa, visto que “os adultos constituem uma sólida base” (Hohmann e Weikart, 2011:8) para desenvolver as parcerias e conseguir avaliar a criança nos diversos momentos da sua aprendizagem. Esta avaliação é efetuada sobre a forma de registos de observação, bem como da interação, visto que são tão valorizadas as relações.

Estas perspetivas da metodologia de projeto, bem como a abordagem High Scope são baseadas em perspetivas construtivistas como a de Piaget, visto que para ele a aprendizagem “é um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental” (Alarcão, 1985:102). Assim conseguimos entender que a criança, se seguir uma aprendizagem estruturada, consegue mais facilmente atingir os objetivos previamente definidos, dado haver uma sequencialidade de pensamento. Várias foram as experiências que comprovaram que as crianças não conseguem atingir elevados graus de conhecimento se não obtiverem, primeiro, o conhecimento base. Numa experiência de estágio, uma das crianças que queria trabalhar as sequências numéricas, no entanto não conseguia fazê-lo, não percebia que para alcançar o próximo algarismo teria que seguir uma determinada ordem estabelecida por elementos anteriormente colocados. Daí que a metodologia de projeto parta dos interesses e necessidades da criança e o processo de descoberta vá sendo conquistado ao longo do tempo. Esta será também a visão oferecida pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, quando referem que esta deve assentar numa “pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (M.E,1997:18). Mais uma vez, é dada importância à planificação e à avaliação de todas as fases percorridas.

No que concerne ao 1º Ciclo do Ensino Básico, a metodologia de projeto, apesar de poder ser aplicada, raramente é visível nas instituições, dado que os professores argumentam ter um currículo a cumprir ou metas curriculares a atingir. No entanto, durante o estágio vivenciado foi dada ênfase ao trabalho por temas, onde eram explorados os conteúdos do programa, conjugados com atividades lúdicas. Houve a possibilidade de desenvolver uma dinâmica baseada na pedagogia relacional. Esta pedagogia, baseada no respeito mútuo entre professor e alunos pretende demonstrar o quão importante é o professor ser compreensivo, dando espaço ao aluno para experienciar as aprendizagens, de modo a que o aluno se sinta integrado na aprendizagem. Desta forma, o professor planifica a sua ação, porém está sempre disponível para possíveis dúvidas dos alunos e demonstrará abertura para conseguir solucionar os entraves que possam surgir. Este será um professor que entende a

participação ativa do aluno na construção de novos conhecimentos, rejeitando a pedagogia tradicional que apenas entendia o aluno como um depósito de conhecimentos. Anteriormente era apenas usada uma pedagogia transmissiva, no entanto, não isso que se pretende dos alunos. Nesta nova perspectiva, o aluno pode evidenciar os seus sentimentos em relação a algo novo, deixando de ser passivo no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Estrela (1994:47) as escolas que trabalham segundo a pedagogia relacional são mais eficazes porque “combinam a preocupação com o rendimento do aluno com processos adequados de ensino e com o bom ambiente relacional fortalecido por um conjunto de regras coerentes e consistentes.”.

Esta é uma pedagogia que usa a metodologia expositiva mas o cerne da pedagogia traduz-se na interrogativa e ativa. Assim, o professor, além de ensinar novos conteúdos, precisa de aprender o que o aluno já construiu, pois, só assim conseguirá demonstrar predisposição para uma aprendizagem cooperativa e relacional. Este profissional deverá indicar ao aluno que está a proporcionar-lhe uma escuta ativa, que Estanqueiro (2009:75) define como uma exigência de “disponibilidade, interesse pela pessoa, compreensão da mensagem, espírito crítico e prudência nos conselhos”. Para além de escuta ativa é imprescindível recorrer a metodologias ativas que consagrem “a criança como um ser total – o interesse, o prazer e o apreciar fornecem motivação para o pensar e o reflectir – onde as realizações cognitivas dão bem-estar e imprimem desejos” (Ferreira, 1994:49).

Relacionando a forma como o professor e o educador interagem com o grupo, podem retirar-se algumas semelhanças no processo, dado que ambos devem satisfazer as necessidades das crianças, tendo sempre em consideração os documentos legais como é o caso das OCEPE relativos à Educação Pré-escolar ou do CNEB, ou até mesmo das metas curriculares no que respeita ao 1º Ciclo. No entanto, apesar de serem contextos com faixas etárias distintas, pode dizer-se que educar será a palavra mestra na formação de professores. Segundo Serra (2004:120) o termo educar não é expresso ao acaso, esse termo “parece ter um carácter mais amplo do que o termo ensinar”. Esta distinção é relativa à forma como lidamos com o processo de ensino aprendizagem. No entanto, segundo a mesma autora “não se pode reduzir a educação ao ensino” e é perceptível esta noção, quando pensamos no desenvolvimento socio-afetivo das crianças e em todo o meio envolvente.

Depois de serem definidas as vertentes do que é ser educador e professor, passamos a analisar como se organiza o ensino-aprendizagem em ambas as valências.

No que respeita ao planeamento de atividades, Spodek fez publicações das várias componentes da planificação, visto que esta pode ser efetuada a curto e a longo prazo. Quando efetuado um planeamento a curto prazo este “lida com os muitos detalhes do ensino do dia-a-dia, e os objetivos de curto prazo são antecipações dos resultados de atividades específicas”. Já os “planos a longo prazo ajudam a dar flexibilidade ao programa, pois, à medida que as crianças progredem, os professores podem modificar seus planos para aproveitarem oportunidades inesperadas de aprendizagem, ao mesmo tempo que garantem a continuidade do que foi planeado” (Spodek: 1998:122). É ainda nesta linha de pensamento que atua o *Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância*, visto que tem em conta na “planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” (M. E., 2001:5573), vigorando assim a aprendizagem de forma contínua e adaptada ao grupo em questão.

Outro autor que nos elucida sobre a importância da planificação é Maria do Céu Roldão (2010:58) ao proferir que “planear ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica”. É de facto fulcral que um profissional de educação saiba como gerir o currículo, aplicando-o a um grupo específico, com características particulares.

Ainda no que concerne à planificação, também Ana Cristina Lavandeira Simões publicou um artigo nos Cadernos de Educação de Infância (2004) sobre “o educador como prático reflexivo”, onde é definida mais uma vez a importância da planificação, visto que esta é uma fase imprescindível para a eficácia da intervenção de um educador. Assim defende que “planificar é decidir quais os conteúdos mais aliciantes para os diferentes indivíduos, é decidir estratégias de organização do grupo/criança de forma a que cada uma apreenda o máximo que puder, decidindo a forma de avaliação que melhor se adapte ao grupo/criança [...] É uma atividade pré-ativa” (Simões, 2004:10). Esta educadora menciona também que este tipo de prática estruturada contribui para uma igualdade de oportunidades no grupo, visto que o educador pensa em todos os seus elementos. Mais um aspeto a não esquecer será o facto de o educador “partir sempre de algo significativo para as crianças e alargar o campo das curiosidades de modo a conseguir novos conhecimentos e interiorização de experiências que se caracterizam pela descoberta do novo e do desconhecido” (Simões, 2004:10).

Selecionar as estratégias corretas ou procurar a motivação dos alunos do ensino básico é mais desafiador para o professor, no entanto, quando adquirir essa sabedoria, terá um grupo motivado para o sucesso. A planificação é flexível, apesar de

haver programas estipulados para seguir. O professor é o gestor da sua sala, assim sendo, veicula a aprendizagem e as metodologias por forma a cativar os alunos. Muitas vezes, os dispositivos pedagógicos são recursos acessíveis e que fazem toda a diferença na condução de uma aula dinâmica e participativa.

Na educação de infância, para além dos dois métodos enunciados para a estruturação da aprendizagem, existem outros, como é o caso do Reggio Emília e o MEM, que são caracterizados de diferentes formas, visto que cada modelo tem um aspeto particular que o caracteriza.

No que respeita ao modelo de Reggio Emília pode dizer-se que defende, tal como a teoria piagetiana, que “a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do Mundo” (Lino,1996, cit in Oliveira-Formosinho, 1996:99). No entanto, este modelo dá também enorme importância às relações. Este modelo curricular é baseado na “promoção de relações, interações e comunicações” (Lino,1996, cit in Oliveira-Formosinho, 1996:99). Assim, segundo Malaguzzi, “o essencial é centrar a atenção na criança, mas sabemos que não é suficiente. Nós também consideramos os educadores e as famílias como o centro da educação das crianças. Deste modo, colocamos os três componentes no centro do nosso interesse” (Malaguzzi, 1993, cit in Lino,1996:101). Esta é pois uma perspetiva de cooperação entre os vários agentes educativos, até porque este modelo dá uma grande importância às artes, dado que “as crianças precisam sentir toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, a apoiar e valorizam na interação e a comunicação” como fazia referência Rinaldi (1993, cit Lino,1996:107).

O modelo do Movimento da Escola Moderna assenta num “projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 1996, cit in Lino,1996:139). Esta perspetiva vê a escola como “um espaço de práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1996, cit in Lino,1996:141), assim “os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 1996, cit in Lino,1996:141). É desta forma que Niza (1996:140) nos demonstra as características de uma escola moderna, onde a democracia é a chave deste processo, contrariando o ensino tradicional onde o educador era quem dirigia o grupo e era aquele que selecionava as aprendizagens a ser trabalhadas, bem como definia as prioridades do ensino. Pode então confirmar-se que este modelo curricular teve as suas origens em Freinet, que teorizava a técnica de

tentativo erro, e foi “evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos” (Niza,1996:139).

Há, portanto, várias posições que um educador pode tomar para exercer a sua prática pedagógica, no entanto, a prática observada foi incidente na abordagem de projeto e como cita Katz e Chard (1997) esta forma de trabalho “reflete o nosso ponto de vista de que os projetos podem ser incorporados no currículo” (Katz, 1997:4) e “dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham significado pessoal para elas, dá ênfase à participação ativa das crianças” (Katz, 1997:5). No entanto, para que o adulto possa saber se está a trabalhar de forma a cumprir os objetivos desta abordagem, é necessário que reflita sobre as suas práticas e, pode, para isso, ser auxiliado por um portfólio reflexivo, tal como o que elaborámos no decorrer deste estágio. Este tipo de portfólio permite “realçar o processo de integração pessoal dos diferentes saberes adquiridos ao longo da formação teórica e prática” (Bernardes, 2003:33) e é ainda considerado como um instrumento que revela uma síntese de aprendizagens. Esse compêndio explana o percurso académico veiculado com a prática profissional.

Ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico podem enunciar-se alguns estilos de liderança que levam o professor a desempenhar diferentes papéis na sala. Anteriormente, já foram referidos alguns aspetos que podem definir o professor, nomeadamente no que toca às metodologias de trabalho. O professor pode adotar um estilo diretivo, onde “toma decisões sozinho”, onde enuncia “claramente o que fazer, como fazer e quando fazer” (Estanqueiro, 2009:96). Por outro lado, haverá o professor que revela mais solicitude e que “descentraliza a comunicação” (Estanqueiro, 2009:96), dando oportunidade ao aluno de intervir e mudar a realidade, posicionando-se assim num estilo participativo. Este estilo foi visionado em estágio, dado que os alunos não eram produto das aprendizagens mas sim parte do processo.

Os estilos de liderança ajudam a definir o tipo de profissional que está à frente de uma turma, daí que Estanqueiro (2009:101) afirme que “usando o estilo adequado, o líder fortalece a sua autoridade, consegue a realização das tarefas e promove o desenvolvimento das pessoas com quem lida”. Para que o professor possa posicionar-se perante um estilo de liderança é conveniente que se revele um profissional reflexivo. Deverá ser um docente que reconheça o erro e valorize as suas potencialidades, por esta via adquirirá, de forma mais eficaz, estratégias de ensino, bem como o reforço de interações positivas.

Através de Donald Schön (Sá-Chaves, 2009:14) percebemos que a

“continuidade do processo reflexivo, e todas as suas modalidades e ocasiões integrantes do continuum de formação, que reside o fulcro da própria formação. Enquanto possibilidade de reconstrução dos saberes pessoais a partir da informação referencial detida através da qual se pode fazer leitura das práticas pessoais e alheias e, enquanto possibilidade de, nessa reconstrução de saberes, se operar a transformação progressiva das próprias práticas e dos contextos que a integram, ou seja, de agir de forma intencional e consciente no interesse que o bem comum sempre desperta e na legitimidade que o mesmo fomenta”.

Daí que seja fundamental a constante avaliação das práticas pedagógicas, de forma a poder colmatar os erros de forma progressiva. A avaliação é um ponto fulcral no desempenho docente, assim prevê o *Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância* quando diz que o educador “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (M. E., 2001:5573), tendo sempre em vista o melhoramento do ambiente educativo. Também para o professor do 1º Ciclo é relevante que a avaliação seja efetuada num prisma formativo, tal como nos elucida Ferreira (2007:59). Através desta conceção a avaliação formativa é vista como “um processo integrado no ensino e na aprendizagem”. É a avaliação que possibilita a descodificação das dificuldades dos alunos, mas também que permite ao professor dar um feedback para colmatar os equívocos executados. Deste modo, sem que avaliação seja tomada como punitiva, o aluno tomará consciência dos seus erros e poderá, no decorrer do processo avaliativo, melhorar o seu rendimento escolar. Este tipo de avaliação é denominada de contínua porque permite um progresso, quer seja pela mudança de estratégias de ensino por parte do docente, quer seja pela autonomia do aluno em superar as suas necessidades.

Para além da avaliação formativa e dos portfólios reflexivos, outros elementos podem ajudar o educador/professor a aperceber-se da sua avaliação de desempenho, visto que “a investigação tem demonstrado que os estilos de interação do adulto estão relacionados com a aprendizagem dos alunos (Rogers, 1983 cit Oliveira-Formosinho, 2009:135). Para isso, foi criada uma escala de empenhamento do adulto que vai “permitir a avaliação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem em jardim-de-infância através da observação dos estilos de interação adulto-criança” (Oliveira-Formosinho, 2009:135). Isto acontece porque “a qualidade da intervenção do adulto é um fator crítico na qualidade da aprendizagem da criança” (Oliveira-Formosinho, 2009:135), como foi acima constatado. Para a elaboração desta escala houve 3 aspetos essenciais a serem ponderados, sendo que o primeiro se relaciona com a sensibilidade, que se define como “a atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar emocional da criança. Inclui também

sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade” (Oliveira-Formosinho, 2009:136). O segundo aspeto a ter em conta quando se classifica um bom educador é a estimulação, que constitui o “modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção” (Oliveira-Formosinho, 2009:136). Um aspeto final diz respeito à autonomia, onde se dá importância ao “grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento” (Oliveira-Formosinho, 2009:136).

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O estágio realizado na valência de jardim-de-infância, bem como o estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico tiveram como principal função dar-nos consistência prática para a futura carreira docente nestas valências educativas.

Com o estágio em Educação Pré-escolar foi possível verificar as diferentes fases de atuação nas práticas educativas. O tempo disponibilizado para conhecer esta valência pôde nos demonstrar como se planificava quer o contexto educativo, quer o espaço, quer as atividades para proporcionar às crianças. Foi possível descobrir quer métodos de planificação, quer métodos de avaliação mais adequados a cada situação, visto que vários foram os momentos de interação proporcionados. No entanto, para poder perceber toda a dinâmica educacional procedeu-se a uma investigação do tipo qualitativo, onde se procede a várias técnicas de recolha de dados, neste caso, pretendendo caracterizar a instituição em causa, o grupo em que estamos inseridos, bem como perceber as dinâmicas de uma sala de Educação Pré-escolar.

Esta investigação qualitativa pode resumir-se ao trabalho de uma estagiária, durante o estágio profissionalizante, dado que

“o investigador faz uma pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade” (Denzin, 1994, cit in Aires 2011:16).

Com esta citação percebe-se que para alcançarmos conhecimento fidedigno acerca do que é, de facto, um profissional de educação, primeiramente temos de estar no terreno, depois visualizar a realidade apresentada, conjugar com os conhecimentos e documentos científicos e legislativos, para mais tarde conseguirmos cruzar informação e tirar as nossas próprias conclusões.

Se nos debruçarmos sobre a definição de uma investigação qualitativa, podemos reportar-nos nos autores Bogdan e Bliken (1994), que nos esclarecem que investigação, numa perspetiva qualitativa tem 5 aspetos fulcrais que a caracterizam, apresentadas seguidamente.

O primeiro fator deve-se ao ambiente natural que é a fonte direta dos dados, bem como o pesquisador se define como o principal instrumento. Neste sentido utilizou-se, nomeadamente a observação direta, pois, “a observação é o olhar posto sobre a atividade desta ou daquela criança [...] é igualmente a atenção que damos ao que elas realizam: desenhos, figurações, construções [...]” (Pierre: 1989:5). Foi através da observação direta, observação que se define como a situação em que o observador olha ou regista (para voltar a ver) os fenómenos ou comportamentos das crianças sem intervenção que vise modificá-los, que foi possível documentar vários

incidentes críticos que ajudaram a perceber o tipo de conhecimento adquirido por ambos os grupos etários. Incidente crítico é definido por Cristina Parente como:

“um breve relato narrativo que descreve um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado. Estes registos permitem ao observador captar e preservar alguma essência do que está a acontecer; o observador olha para os aspectos específicos do comportamento da criança que julga serem ilustrativos das dimensões que pretende observar e registar”. (Parente: 2002:181).

Outro processo metodológico utilizado através de observação direta foi, por exemplo, a recolha de informações sobre a motivação das crianças durante a visita de estudo promovida em prol do desenvolvimento do projeto de sala, relativamente à Educação Pré-escolar. No entanto, também no 1º Ciclo do Ensino Básico, foi possível recolher informações a cerca da motivação e interesse dos alunos na realização de atividades, nomeadamente quando realizavam pesquisas sobre quadras, lengalengas e provérbios relacionados com o tema semanal, por exemplo, a Alimentação ou o dia de São Martinho.

Nos diferentes contextos foram possíveis utilizar técnicas de recolha de dados semelhantes. Na sala de EPE houve a possibilidade de efetuar recolha de dados através de observação provocada. Esta observação, segundo Pierre (1989:17), “acontece quando o sujeito é colocado perante uma tarefa ou uma prova determinada (pelo observador) onde se podem comparar comportamentos ou resultados”. Esta foi visível no estágio de EPE, quando por exemplo, foi proporcionada às crianças uma atividade de ilustração em que se pretendia observar as diferenças de representação da figura humana em dois momentos distintos. O primeiro era sem qualquer orientação do educador, sem qualquer tipo de influência, apenas existia um tema definido “o melhor amigo”. Num segundo momento era apresentado um power point com uma seleção de imagens de ilustradores, mostrando diferentes perspetivas da conceção humana para posteriormente as crianças voltarem a repetir a representação e verificar as diferenças efetuadas. Aqui houve portanto uma observação provocada, visto que as crianças naquele momento estavam a desempenhar uma tarefa para que o adulto pudesse retirar conclusões acerca da evolução da criança. Quando nos reportamos ao estágio de 1º Ciclo, pode considerar-se observação provocada aquando da concretização do trabalho de grupo relacionado com a construção de uma bruxa. Este trabalho foi realizado em sala de aula, usando os materiais que tinham à disposição, deixando à criatividade de cada grupo a construção da mesma, contudo cumprindo algumas regras de elaboração. Todos os elementos tinham de participar e esta observação era provocada, visto que, tinham de dar aso à imaginação e era importante perceber que técnicas usavam para cumprir as regras estabelecidas (planificação do dia das bruxas – ver anexo 21 a 24).

A observação indireta, documentada por Pierre (1989:17), baseava-se em entrevistas com pessoas que conheciam a criança ou até mesmo a instituição em causa. Essas entrevistas puderam ser efetuadas com a educadora e com a professora responsáveis pela orientação de estágio. Muitas vezes, estas entrevistas surgiram através de conversas informais, mas que forneciam informações relevantes ao conhecimento daquele contexto específico. Por exemplo, estas conversas auxiliaram na compreensão de determinados comportamentos, na Educação Pré-escolar, como foi o caso de uma criança que era auxiliada por PIIP (Projeto Integrado de Intervenção Precoce) e que demonstrava dificuldades ao nível da confiança, nomeadamente. Porém estas entrevistas foram benéficas também no 1º Ciclo, dado que através delas conseguimos esclarecimentos imprescindíveis para ajudarmos os alunos no seu progresso, como era o caso de uma aluna diagnosticada com dislexia. Este tipo de informação foi relevante, por nos dar maior disponibilidade para auxiliar aquela aluna na aquisição de novos conhecimentos (ver anexo 25). Durante estas conversas, eram muitas vezes definidas estratégias de superação das dificuldades da criança e de promoção da sua autonomia. Por exemplo, o projeto PIIP tinha definido os objetivos a atingir para aquela criança, bem como as fontes de apoio e até mesmo as estratégias para alcançar aqueles objetivos. Para alcançar estes objetivos eram ainda estabelecidos prazos. A estagiária pôde consultar estes documentos acerca da criança, no entanto não era possível copiar estes dados pessoais. Já no 1º Ciclo, a professora não concordava com o diagnóstico de dislexia, onde a criança deveria ser auxiliada por educação especial, dado que até ao momento não demonstrava qualquer tipo de atraso em relação ao grupo. No entanto, esta mostrava ser uma professora atenta e conseguia fazer diferenciação pedagógica ao respeitar o ritmo de leitura desta aluna. A aluna sentia-se integrada na turma, dado que os colegas sabiam que poderia, eventualmente, revelar alguma dificuldade e, desta forma, todos os outros a aceitavam tal qual ela era.

Relembrando as características deste tipo de investigação qualitativa podemos enunciar o facto de ser descritiva. A investigação torna-se descritiva porque descreve todo o processo de forma detalhada e pormenorizada, sendo que mais facilmente se restringe a um contexto próximo. No presente relatório verifica-se que esta vertente descritiva é efetivada, quer em Educação Pré-escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico para caracterizar os vários agentes educativos e os contextos consigo relacionados.

Esta investigação centrada no observador é propícia ao desenvolvimento do terceiro tópico, relacionado com maior interesse no processo investigativo do que nos resultados. Este facto, verifica-se, dado que, como futuros profissionais de educação,

e na lógica do professor investigador, devemos saber concretizar uma investigação, principalmente na área de educação. E, este trabalho ajuda a perceber como funciona na prática uma instituição, podendo conjugar os saberes adquiridos teoricamente com os saberes práticos. Assim, procedeu-se à análise documental analisando os documentos de autonomia, gestão e administração da instituição como é o caso do Projeto Educativo, do Regulamento Interno, do Plano Anual de Atividades para perceber a realidade vivenciada.

Outro aspeto da investigação qualitativa revela-se ao ser trabalhada de forma indutiva e não dedutiva, visto que não queremos especular nem criar generalizações, antes pelo contrário, queremos analisar uma situação em particular. Desta forma, este processo investigativo “parte, assim, de um conjunto de postulados teóricos e gera formas de fazer investigação, diferentes dos modelos de investigação educativa clássica” (Aires, 2011:17).

Um aspeto final relativo à concretização desta investigação é a sua significância. Uma investigação tem de ter uma fundamentação, uma situação-problema à qual queremos dar resposta. Desta forma, leva-nos a criar estratégias para a resolução desse problema como é o caso da pesquisa e consequentes entrevistas, grelhas de observação, ou outros instrumentos que permitam comprovar as nossas incertezas, de forma a arranjarmos solução à questão inicialmente criada.

Para auxiliar a fundamentação desta investigação, existe o portfólio reflexivo, que é uma das formas de mostrar que houve uma prática fundamentada nos aspetos teóricos de autores que defendiam, nomeadamente, a importância da criança ser o centro da aprendizagem. Posteriormente terá de haver uma articulação com a prática que foi proporcionada, refletindo, sempre, sobre os aspetos positivos mas, mais importante sobre os aspetos a melhorar. O portfólio reflexivo pretende “constituir uma estratégia de consciencialização para a mudança conceptual” (Sá-Chaves 2009:20).

No caso do portfólio da criança (ver anexo 20), esta metodologia era usada para avaliar, de maneira formativa, uma determinada criança, tendo por base recolhas de acontecimentos significativos e de aprendizagem (demonstrados e vivenciados pela criança). Para proceder à criação deste documento avaliativo recorreu-se ao registo fotográfico, bem como a registos de incidentes e ainda produções efetuadas pela criança a nível plástico. Existe ainda neste documento uma grelha sobre os interesses da criança para que, ao consultar este documento, haja um conhecimento mais aprofundado da mesma. Esta metodologia de portfólio da criança apenas foi possível concretizar no contexto de Educação Pré-escolar, dado que o estágio do 1º Ciclo foi mais reduzido e não houve tempo suficiente para concretizar esta proposta.

O facto de conhecermos as fichas de anamnese, para posteriormente procedermos à sua análise e podermos retirar informações relativas a determinada criança, leva-nos a focar as nossas atenções em aspetos concretos de cada criança e a podermos conhecer melhor o nosso grupo. No entanto, apenas no estágio relacionado com a Educação Pré-escolar é que foi possível verificar todos os detalhes de anamnese. No contexto de 1º Ciclo, apenas nos foi cedida uma grelha com as indicações básicas acerca dos dados gerais daquela turma, com se pode constatar pela caracterização efetuada no capítulo da Intervenção no ponto 1.

O grupo alvo de investigação, na Educação Pré-escolar foi um grupo de 21 crianças, sendo que 11 delas eram do género masculino e 10 do género feminino. A área de residência destas crianças era maioritariamente no Porto e o agregado familiar era categorizado na classe média/alta, sendo que a maioria dos encarregados de educação também possuía habilitações literárias de grau superior. Estas informações serão dadas em maior detalhe no capítulo do contexto organizacional. No 1º Ciclo, a turma era constituída por 25 alunos, sendo que 14 eram do género masculino e 11 eram do género feminino. Quanto ao local de residência pôde verificar-se que era próximo à instituição, na maioria dos casos. Quanto ao contexto socio-económico destes alunos, revelou-se que, a grande maioria vivia com baixos recursos económicos. O desemprego, bem como a falta de condições de vida plena, ao nível familiar, eram reveladas pelas carências, muitas das vezes, visíveis no material usado na sala de aula.

INTERVENÇÃO

Caraterização do contexto

Na valência de Educação Pré-escolar, a instituição visada era de cariz Social e Religioso Católico, centrada na construção e reconstrução de valores, através da sua filosofia humanista e cristã. Este tipo de educação tem como objetivo capacitar as crianças para a descoberta e assim facilitar a resolução de problemas na sua vida futura para que sejam adultos livres, autónomos e solidários, assim como nos traduz o seu projeto educativo. E, o projeto educativo vai ao encontro da definição de Costa (1994:23), quando refere que é:

“um documento de carater pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria da cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade de ação educativa”.

Assim como nos diz a Lei-quadro da Educação Pré-escolar, um “estabelecimento de educação pré-escolar entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas, e actividades de apoio à família” (AR,1997:671). Durante o estágio foi possível verificar que a instituição que nos acolheu para a prática profissional, cumpria com estes requisitos mínimos, dado que efetuava diversas ações em prol do desenvolvimento da criança, bem como incentivava o apoio familiar em diversos momentos educativos.

Relativamente ao seu posicionamento no mapa, está situada numa freguesia, na parte ocidental do Porto. Segundo o projeto educativo, pode dizer-se que anteriormente a população que habitava nas imediações do edifício eram geralmente pescadores ou pessoas que viviam dos produtos fornecidos pelo mar, visto que este recurso se encontra relativamente perto desta IPSS. No entanto, com o passar dos anos, as necessidades mudaram e esta zona passou a caraterizar-se por serviços essencialmente turísticos.

No que respeita ao 1º Ciclo do Ensino Básico, a estagiária ficou colocada num Agrupamento Vertical, constituído por um jardim-de-infância, quatro escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e ainda pela escola secundária e E.B. 2/3, tal como esclarece o Projeto Educativo (P.E, 2008:6). Os agrupamentos foram constituídos para “proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino”, tal

como refere o Despacho n.º 5634-F/2012, no ponto 1.1. (MEC, 2012:14912-(4)). Esta instituição educativa, de carácter público está localizada no distrito do Porto, no concelho da Maia. Segundo o mesmo documento, podemos afirmar que nesta área geográfica, anteriormente dominada por meio rural, foi-se desenvolvendo ao longo dos tempos e demonstrando crescimento. Neste momento é uma área com boas acessibilidades e equipada com uma vasta rede de transportes, apesar de ser ainda considerada como uma zona dormitório, relativa ao Porto. Facto também visível pelo aumento de população nos últimos tempos, bem como desenvolvimento a nível do comércio e indústrias (P.E,2008:6).

No que se refere à construção da entidade de Educação Pré-escolar pode verificar-se que é uma construção antiga (já consolidada em 1972) e é constituída por um único edifício de quatro pisos, albergando várias faixas etárias, sendo que no primeiro andar se encontram as salas do jardim-de-infância. Já o espaço exterior é amplo e tem vindo a sofrer alterações, dado a exigência de segurança, assim como nos refere o projeto educativo na página 6 e, que vai ao encontro da Lei-quadro.

Quanto à construção da escola do 1º Ciclo, pode verificar-se, através de observação direta e pela análise do P.E. que é uma escola recente, construída em 2006, revestida de arquitetura moderna (P.E, 2008:8). Relativamente ao espaço exterior, é bem mais pequeno do que aquele que havia no contexto de Educação Pré-escolar, dado que é amplo e contém poucos recursos para os alunos. Para além disto, é um espaço que revela algumas deficiências visto não ter áreas cobertas para os alunos estarem quando está mau tempo ou quando precisam efetuar as aulas de educação física.

Quanto ao material existente na instituição de Educação Pré-escolar pode verificar-se, através do projeto educativo (2010:7) e mesmo através da observação direta, que está bastante equipado, tendo vários recursos à disposição. Pois, como nos diz Hohmann e Weikart (2011:43) “é importante recheiar a sua sala, centro educativo ou habitação com grande diversidade de materiais que estimulem e recebam o interesse das crianças mais pequenas”.

Quando analisamos a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), no seu artigo 41º podemos verificar, que relativamente ao material, o 1º Ciclo do Ensino Básico deve usufruir de manuais escolares, bibliotecas escolares, bem como materiais para a execução das atividades extra curriculares. E, através da observação direta, foi possível verificar que todos os alunos possuíam manuais para poderem trabalhar e realizar novas atividades. Pôde ainda constatar-se que, na sala, havia uma pequena biblioteca de livros infantis. Livros esses que muitas vezes eram

recurso a usufruir na transição de atividades, dado que sempre foram respeitados os ritmos dos alunos na execução de tarefas.

As interações que se proporcionam entre a escola e a família são importantes mas também existem outros fatores que influenciam a educação de qualidade, para isso podemos relembrar a frase de Hohmann e Weikart (2011:130), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo”, indo assim ao encontro dos princípios implementados pela instituição de Educação Pré-escolar. Assim, esta refere que a educação é uma construção onde cada indivíduo contribui com a sua parte, respeitando a diferença de cada elemento da sociedade (P.E,2010:14). Assim, também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (M.E.1997:16), nos dão conta que se deve “incentivar a participação das famílias no processo educativo bem como estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”.

Tal como na Educação Pré-escolar era importante a interação da família, também no 1º Ciclo do Ensino básico esta ligação é fulcral na elaboração das estratégias e metodologias de ensino a adotar (P.E, 2008:11). Relativamente à cooperação, a Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 7º, na alínea h) refere que se deve criar nos “alunos hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (A.R:1986,3070). No entanto, para que a família possa fazer parte da escola, é importante a participação dos professores na promoção desta relação. Deste modo, é previsto no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, no anexo IV, que o professor deve “promover interações com a família, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos” (M.E,2001:5571).

Passando de uma realidade mais abrangente (respeitante à comunidade) para um contexto mais próximo, é também no projeto educativo que vemos o papel do educador definido. Assim, segundo este documento, o educador de infância terá de desenvolver crianças críticas, autónomas e responsáveis e para isso deverá dar espaço à criança para experimentar esses papéis, podendo dar a sua opinião, propor algo e até mesmo partir na descoberta do seu próprio conhecimento (P.E, 2010:16). Mais uma vez Hohmann e Weikart (2011:22) nos ajudam a perceber que “as crianças são agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação”. É também tarefa do educador proporcionar a cada criança uma relação afetiva e de segurança para que estas possam sentir-se bem e possam partilhar todos os seus problemas assim como as suas conquistas. As Orientações

Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME,1997:25) dão-nos esta perspetiva, quando referem que o educador deve conhecer as capacidades, interesses e dificuldades de cada criança.

Pode então definir-se que, segundo os princípios acima referidos e conforme a conceção de educador imposta, “o modelo educativo deve perspectivar o desenvolvimento integral da criança em processo, ou seja, esta deve ser encarada não como produto, mas sim como um ser diferente de todos os outros, que tem um passado, uma história, um ritmo que influencia a forma como vai posicionar-se face a um grupo e ao educador” (P.E, 2010:18).

Conjugando a informação acima referida com aquela que respeita ao 1º Ciclo do Ensino Básico, podemos perceber algumas semelhanças, dado que no seu P.E. é evidenciado que a escola quer desenvolver “uma cidadania, onde a participação ativa e a auto-implicação dos sujeitos é facto comum e natural” (P.E, 2008:4). Ainda neste documento é referida a importância do “conhecimento e concretização da comunicação, nas suas dimensões cognitivas, afectivas e psico-motoras” (P.E, 2008:4), isto porque o aluno é o principal ator na sua formação e aprendizagem.

É ainda nestes documentos que estão definidos os objetivos a trabalhar com os diferentes intervenientes do processo educativo, tanto a nível da Educação Pré-escolar (P.E, 2010:22-24) como no 1º Ciclo do Ensino Básico (P.E, 2008:39).

É nesta perspetiva que surge também o Plano Anual de Atividades. Segundo Costa (1994:27), o Plano Anual da Escola é “um instrumento de planificação das 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”. Neste documento são descritas as atividades reguladoras do ano letivo. Apesar de estar a ser elaborado o P.A.A. no 1º Ciclo do Ensino Básico, não nos foi possível o acesso a este documento, assim sendo, não pode constar-se se foram executadas as atividades previstas.

Porém, a instituição de Educação Pré-escolar supra enunciada definia alguns critérios para poder verificar se foram ou não cumpridos os seus objetivos e mesmo as atividades planeadas. Há a necessidade de avaliar o seu desempenho e, fundamentam-se em Zabalza para esclarecer que este não é um ato isolado, está relacionado com o processo de ensino aprendizagem e funciona como um sistema (P.E. 2010:26).

Para além do projeto educativo e do plano anual de atividades há um outro documento que ajuda a perceber o funcionamento das instituições que é o Regulamento Interno. Conforme Rodríguez (cit. Costa, 1994:31), este documento “contém as regras ou preceitos referentes à estruturação orgânica, pedagógica,

administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro”. Nos regulamentos internos de ambas as instituições podemos ver que estão descritas as normas básicas de funcionamento daquela entidade escolar, nomeadamente os direitos e deveres dos diversos intervenientes no processo educativo. Este é um documento que deve estar acessível a toda a comunidade educativa, dado que a todos eles diz respeito.

Para podermos caracterizar os dois grupos (Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico) recorreu-se a documentos como as fichas de anamnese que contemplam a informação pessoal de cada criança, onde é descrito o agregado familiar, a situação financeira da família, as doenças ou alergias que a criança possa ter, bem como os problemas a nível cognitivo, emocional e social. Estas informações são importantes na medida em que, para trabalharmos com as crianças e podermos potenciar momentos de aprendizagem efetiva, temos de conhecer as características de cada um, nomeadamente o meio envolvente visto que este fator é fundamental. E, estas afirmações são comprovadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997:33), quando enunciam o princípio da abordagem sistémica e ecológica que constitui “uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos. Constituiu um instrumento de análise para que o educador possa adoptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha”.

O grupo de Educação Pré-Escolar era constituído por 21 crianças, sendo que 10 eram do género feminino e 11 eram do género masculino. Através das fichas de anamnese (ver anexo 2), pode-se verificar que a maioria das crianças vive nas imediações da instituição, havendo algumas que se situam nos arredores da cidade do Porto, como é o caso de Matosinhos, Gaia e Maia e, segundo o Plano Curricular de Turma, as deslocações são efetuadas, pela maioria, de carro. Quanto ao contexto familiar pode dizer-se que as crianças mantêm a estrutura de família nuclear, no entanto uma das crianças possui uma família monoparental, por viuvez mas com irmãos e outra família é alargada. Pode referir-se também que os pais encontram-se casados à exceção de dois (um está divorciado e outro viúvo), o que proporciona às crianças um instrumento de segurança e conforto pela união dos pais (PCG:2011:5). É de referir que apesar de estarem casados, há pais que trabalham longe e apenas regressam ao fim de semana, há até dois casos de pais que estão na Austrália a trabalhar.

No que respeita a irmãos, apenas 7 das crianças não têm nenhum irmão, contudo pode significar que as crianças não tenham o hábito de partilhar, de cooperar

com o outro, pois não têm essa necessidade. Verifica-se por vezes que aqueles que têm irmãos são mais flexíveis, por isso menos individualistas, preocupam-se mais com o outro, isso pode ser observado diretamente (ver anexo 1). A idade média das mães é 38 anos, no que diz respeito aos pais a média é de 40. As habilitações literárias variam, no entanto a grande maioria está habilitada com a licenciatura, contudo as áreas são bastante diversificadas (fisioterapeutas, bancários, educadores de infância, economistas, etc.). No entanto, quase todos os pais estão empregados à exceção de um pai e uma mãe. Através destas fichas pode-se perceber que as mães tomam a posição de encarregados de educação, havendo no entanto oito pais a desempenharem a mesma função. Como encarregados de educação é importante que participem na aprendizagem dos seus filhos, daí que a educadora fomente uma interação com a família não só no momento de comunicar a evolução das crianças mas promove a ida dos pais à sala e contatar com a realidade dos filhos, conhecendo assim os diferentes contextos da criança. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:22) referem que se deve “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”. Também a educadora teve isso em conta no PCG (2011:37), contemplando a participação dos pais através das reuniões convocadas. No entanto, pode verificar-se que estava disponível também para uma comunicação estabelecida diariamente, quando levam as crianças de manhã. É importante que se estabeleça uma relação de confiança entre o educador e a família, visto que transmite segurança e estabilidade à criança.

Para poder caracterizar a turma do 1º Ciclo do Ensino Básico foi igualmente necessário recorrer às informações das fichas de anamnese, no entanto, não foi possível consultá-las diretamente, pelas informações confidenciais de cada aluno, nomeadamente, em relação à situação socioeconómica. Mas, apesar disso, foi-nos facultada, pela professora, uma grelha que continha os dados básicos de cada aluno, de forma a caracterizar a turma em questão. Desta forma, pode dizer-se que a turma era constituída por 26 alunos, sendo que 15 do género masculino e 11 eram do género feminino. Tal como ocorria na Educação Pré-escolar, os alunos, na sua maioria, habitavam nas imediações da escola, porém existiam 3 alunos que se deslocavam de Valongo, Gaia e Rio Tinto para o estabelecimento de ensino, como foi verificável na grelha fornecida pela professora cooperante. No que consagra o contexto familiar dos alunos, a situação é um pouco diferente da outra valência, dado que, segundo informações fornecidas pela docente, havia algumas situações de divórcio entre os casais, um caso de família monoparental, famílias alargadas (pelo facto dos alunos viverem com avós), é portanto uma realidade mais diversa.

A grelha de anamnese consegue ainda fornecer dados acerca da idade dos seus progenitores, e concluiu-se que ronda os 38 anos, sendo esta média relativa aos pais e às mães. No entanto, estes dados são parciais, visto que há três pais que não têm contacto com os filhos e, deste modo não existe qualquer informação. Quanto às habilitações literárias, demonstram uma disparidade relativamente à valência anteriormente mencionada. Neste grupo de pais, a maioria estará concentrada entre o 6º e o 9º ano de escolaridade. Já no que corresponde às profissões, podemos dizer que existe variedade entre empresários, funcionários públicos, operários fabris, empregados de escritório, psicólogos e outros técnicos. Contudo, apesar de todos terem uma profissão associada, há já alguns membros que estão em situação de desemprego, o que, como nos foi afirmado pela professora, leva a situações económicas debilitadas. Estas condições económicas são também uma preocupação da escola, visto que o P.E. faz referência a estes casos, referindo que a maioria dos Encarregados de Educação, têm “baixos rendimentos económicos” (P.E. 2008:11). Segundo os dados da grelha da professora, há 9 pais em situação de desemprego, uma mãe a receber o RSI e pais de quem não existe qualquer tipo de conhecimento.

O projeto curricular de grupo/turma, já anteriormente referenciado, é um “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo”, assim nos esclarece a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007. Para que se possam definir estratégias para o grupo, é necessário que se conheça a fase em que se devem encontrar as crianças nesta faixa etária, assim, e como refere o próprio PCT, as crianças estão no estágio pré-operatório (2 aos 11 anos), tal como enunciava Piaget na sua teoria de desenvolvimento, onde refere que “é o estágio de preparação (pré-operatório) de aquisição, de organização e funcionamento da inteligência operatória concreta ou, simplesmente, o estágio das operações concretas” (Alarcão:1985:63). É portanto nesta época de transição entre o estágio pré-operatório e concreto que as crianças ainda vivem o egocentrismo, no entanto começam a interessar-se pelo mundo que o rodeia. O desenvolvimento da linguagem dá-se nesta fase, pois as crianças sentem a necessidade de comunicar aquilo que vivem e sentem (Papália 2001:313). Estes estádios de desenvolvimento vão evoluindo até que as crianças demonstrem para além das operações simples, a capacidade que têm em trabalhar operações complexas, onde são capazes de demonstrar pensamento abstrato (Alarcão:1985:67).

No entanto, cada criança tem o seu ritmo e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar referem isso, pois “o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tempos de atividade, em diferentes situações”

(M.E,1997:40). Relacionada com o respeito por cada indivíduo, pode recorrer-se à Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 7º, na alínea o), refere que se devem “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” (M.E, 1986:3070). Ao nível do desenvolvimento pode concluir-se que os alunos revelam um desempenho razoável, no entanto há uma aluna que está diagnosticada com dislexia e disgrafia, contudo, consegue (a um ritmo moderado) alcançar os mesmos objectivos do grupo, tal como é enunciado no PCT. Ao nível da leitura e escrita há um aluno que revela mais dificuldades, dado que têm dificuldades de articulação, como foi possível verificar através de observação e reformuladas pelo PCT.

Na sala de jardim-de-infância foi possível verificar diferentes ritmos, nomeadamente, quando há uma criança que revela dificuldades ao nível cognitivo, que é acompanhada por uma psicóloga, como foi referido mais pormenorizadamente no PIIP já acima referido como um projeto de intervenção precoce, que tem como objetivo auxiliar as crianças na superação das suas dificuldades. Para que este projeto decorresse de forma integrada, foram necessários diferentes profissionais especializados, como era o caso da educadora especializada em educação especial e da psicóloga, estes profissionais atuavam sempre com o auxílio da educadora de sala, de modo a conhecer os diferentes contextos com que a criança interagia. Este tipo de documentos eram essenciais para que um educador soubesse como atuar, pois as estratégias têm de ser adequadas à realidade em estudo. Havia no entanto outra criança que mereceu atenção, visto que não demonstrava a mesma facilidade em adquirir conhecimento e não conseguia reter informação nova. Referia a educadora no PCG que “o vocabulário oral aumenta de uma forma extraordinária e a criança exhibe pouca preocupação com a correcção ou mesmo com a realidade da percepção”.

Este grupo de Educação Pré-escolar gostava de ouvir histórias e sentia-se motivado em acompanhá-las, por isso deveríamos partir desse interesse para estimular o desenvolvimento do currículo segundo as necessidades das crianças. Este facto pôde ser verificado em contexto de sala, quando o responsável contava a história que trouxe aos amigos, quando levávamos histórias para apresentar ao grupo ou atividades que estimulassem a curiosidade das crianças, como uma caixa surpresa com desafios.

A nível social, este grupo revelou grande capacidade de brincar em conjunto, no entanto cada um dá parte de si, tenta desenvolver a atividade que propôs para si. A estagiária pôde observar a área das construções onde estavam quatro meninos, a construir algo em conjunto, no entanto cada um pegou nas suas peças e queria construir a sua parte, não permitindo a interação do outro. Aqui, verifica-se que as crianças já têm uma noção do outro, contudo ainda não o incluem no seu meio, tal

como referia Alarcão, sobre a teoria de Piaget, as crianças estão numa fase de transição, onde dominava a “centração”, o “fechamento em si mesmo”, para passarem a “um estado de descentração, de abertura” (Alarcão, 1985:65).

A nível motor “manifestam também interesse por passatempos que exigem alguma coordenação motora. As crianças deste grupo mostram independência nos movimentos globais e precisos, movimentando o corpo de uma forma livre e espontânea”, assim é referido no PCG (ver anexo 3).

Já ao nível de 1º Ciclo, as atividades que despertavam mais interesse nos alunos eram as que se relacionavam com a matemática e com a expressão dramática, tal como foi possível confirmar através da observação direta. Assim, sempre que se realizavam atividades neste âmbito, havia entusiasmo e muita participação por parte dos alunos.

Segundo refere o PCG relativo à Educação Pré-Escolar (2011:14), a educadora, como pôde observar-se, desenvolveu uma metodologia ativa com as crianças. Para proceder desta forma, auxiliou-se no autor Carrilho Ribeiro (1998), que apoia um modelo centrado no educando. Quando conhecido o grupo, parte-se então para a definição de objetivos, segundo as áreas curriculares e planeando atividades que vão ao encontro quer do plano anual de atividades, quer dos interesses promovidos pela instituição, bem como respeitando a avaliação e a reflexão como referia o projeto educativo, onde o educador terá de desenvolver crianças críticas, autónomas e responsáveis.

Para que, no 1º Ciclo, seja perceptível a interação entre o professor e o aluno, é necessário que as aulas funcionem, respeitando os interesses e necessidades dos alunos. Para isso, os alunos demonstram um ensino ativo, quando autoavaliam as atividades, sugerem novas tarefas e constroem novo conhecimento em conjunto com o professor. Este acontece também, quando os alunos têm um trabalho de grupo com apenas algumas sugestões do professor e têm de descobrir novos saberes.

Após serem definidas as regras da instituição bem como as do grupo, há então a necessidade de planear a intervenção, de modo a poder proporcionar a aprendizagem mais adequada ao grupo acima referido. A intervenção pedagógica funciona a quatro níveis, sendo que o primeiro é a observação.

Observar para agir

Observar, como nos conferem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (M.E, 1997:25) é a “base do planeamento e da avaliação, servindo de

suporte à intencionalidade do processo educativo”, isto porque é através dela que podemos documentar os factos ocorridos no contexto educativo e, desta forma, planejar a nossa intervenção. A observação é fundamental para caracterizar quer um contexto de Educação Pré-escolar, quer de 1ºCEB. E esta linha de pensamento pode proferir-se nas palavras de Alarcão, quando refere que “ao observarmos , temos um objetivo em vista: melhorar o ensino aprendizagem” (Alarcão, 1985:188). É realmente verdade esta afirmação, dado que queremos tirar o melhor proveito da aprendizagem cooperativa, pensando quer no educando, quer na nossa profissionalização. No entanto, a autora refere ainda a importância de “*ver com olhos de ver* o que acontece dentro e fora da sala de aula, a fim de analisar os alunos, o seu relacionamento consigo próprios, com os colegas [...]” (Alarcão, 1985:188).

Durante a prática profissional foi possível efetuar observação, recorrendo a incidentes críticos, que pretendiam relatar um determinado acontecimento com uma ou mais crianças, como pode verificar-se em anexo (1, 20). O registo fotográfico foi outra das formas de poder documentar a observação. Este tipo de registo foi o mais usado, até porque as crianças estavam habituadas a usar a máquina fotográfica, ou a máquina de filmar como meio de preservar as suas brincadeiras (no caso da EPE). Por exemplo, quando era feita uma construção com blocos, as crianças pediam constantemente para tirar uma fotografia, pois nunca mais iriam conseguir reproduzi-la novamente. No caso do 1º CEB, estavam habituados a documentar momentos importantes de aprendizagem e da evolução educativa. Outro tipo de observação usada foi possível através de grelhas e de listas de verificação que ajudavam a compreender, neste caso, o ambiente educativo, a organização da sala, as interações desenvolvidas, entre outros fatores que podem ser confrontados em anexo (ver anexos 4, 5 e 26). Foram usadas grelhas de observação de atividade, como foi o caso da atividade, realizada na EPE, de expressão plástica sobre o melhor amigo (ver anexos 6 e 27). Foi também através de observação que se pôde ficar a conhecer todo o contexto socioeconómico e familiar. No entanto, esta é uma análise a nível documental, dado que se recorreu a documentos como fichas de anamnese (ver anexo 2) e teve de proceder-se à sua análise, retirando apenas os elementos essenciais a este relatório e ao reconhecimento do grupo em estudo. Só depois de conhecermos o grupo é que podemos proceder à planificação.

A observação não serve apenas para auxiliar o professor ou mesmo o educador no conhecimento dos alunos, serve ainda como método de avaliação das suas práticas. Este tipo de observação ajuda o professor a perceber quais os aspetos que correram menos bem e aquilo que poderá ser melhorado. Este registo pode ser efetuado através de grelhas, ou mesmo pelas reflexões subsequentes a esta

observação (anexo 28). Quando, no 1ºCEB, trabalhámos em par pedagógico, usámos a observação como forma de heteroavaliação (ver anexos 29), que tanto beneficia a estagiária observadora a retirar conclusões práticas, acerca da reação dos alunos a determinado tipo de atividades (precauendo-a para futuras intervenções – auto-avaliação, anexo 30), como de forma a mostrar-lhe indicadores da sua postura profissional e os resultados obtidos com a sua forma de agir.

Planificar, um processo de cooperação com a ação

No contexto de EPE, foi definida uma planificação entre a equipa pedagógica (planificação em rede e a conseqüente descrição da atividade e intenções pedagógicas) e também houve a possibilidade de fazer planificação com as crianças desde a decisão das áreas da sala, à decisão de materiais a construir para o projeto, à votação do nome da cidade do projeto, à visita de estudo à escola (ver anexo 7,8,9 e 10).

No que concerne ao 1º CEB, a planificação adotada baseava-se na elaboração de uma grelha referente aos conteúdos abordados, onde, similarmente à EPE, se referenciava todo o tipo de estratégias e materiais a usar e ainda se elaborava uma descrição da planificação estruturada, ver anexo 31, de modo a dar continuidade às atividades criadas, visto que semanalmente era criado um tema de trabalho (criando uma vinculação entre as atividades). A planificação era sempre elaborada para aquele grupo de trabalho, até porque, por vezes, havia a necessidade de implementar atividades extra, de acordo com os diferentes ritmos de aprendizagem. Pois, o professor “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta” (M.E, 2001:5574).

Com estas atividades de planificação, podemos demonstrar que “planear implica que o educador reflita obre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem” (M.E, 1997:26), pois quando planificamos algo é necessário que haja uma intenção, caso contrário, este elemento educativo não será útil na vida nem do educador, nem do professor de 1º Ciclo. Contudo, não é apenas o educador que tira proveito da planificação, pois, quando esta é feita com o grupo de crianças, também elas podem “beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança”, assim nos esclarecem as OCPEPE (M.E. 1997:26).

Desta forma, tendo a rotina prevista anteriormente, é necessário passar à ação e, para isso, temos de pôr em prática o método ativo de trabalho, onde a criança e o aluno são considerados como parte do processo educativo, como já previa o Projeto Educativo da EPE (P.E,2010:16) e também do 1º CEB (P.E, 2008:4). Durante a ação, a criança é levada a experienciar, a tomar partido do espaço, dos materiais a testar as suas hipóteses. Esta metodologia foi frequentemente usada como veículo promotor de aprendizagem. Na sala de jardim-de-infância, como as crianças ajudavam a planificar, posteriormente a ação era mais fluida. Por exemplo, quando, no projeto, as crianças quiseram construir o planeta, tinham ideia que o queriam redondo, azul, com continentes e quando chegaram à mesa para trabalhar, já sabiam as condições e arranjaram soluções para resolver aquele problema. O projeto desenrolou-se em várias fases, vários foram os momentos planeados com as crianças e novas atividades surgiram no decorrer do mesmo. As diversas etapas percorridas neste processo de conhecimento dos vulcões, são definidas no anexo 10. Mesmo com o projeto dos vulcões foi possível criar um livro com uma sequência de fotografias tiradas na visita de estudo realizada, ver anexo 13, no entanto, esta atividade não surgiu solta, foi a continuidade de uma aula de expressão motora, ver anexo 14. Desta forma, as crianças podiam explorar o conceito matemático de sequência, bem como demonstrar interesse pela leitura e pela escrita, já que o texto foi criado baseando-se nas palavras das crianças.

Fora do projeto, puderam também ser realizadas atividades onde as crianças foram o centro da aprendizagem, como foi o caso da história da Semente. Inicialmente, escutaram a história e posteriormente procederam à realização de uma plantação de uma semente à escolha, onde cada criança pôde ter a sua. Atividades como esta ajudam as crianças a motivarem-se pela descoberta e pelo conhecimento (ver anexo 11, 12). A história da manta foi outro instrumento usado para chamar a atenção das crianças para a importância da leitura e da escrita, levando-as a produzir um livro em cooperação com os pais. Este livro foi iniciado com uma história criada por uma das crianças e, a partir daí, iria, todas as semanas, ser levada por uma criança diferente com o intuito de criar uma história única, uma história elaborada por todo o grupo. Este livro pode ser consultado no anexo 15.

Recorrendo a esta forma de agir, vamos ao encontro do modelo High Scope que promove a “iniciativa, interesse, curiosidade, desembaraço, independência e responsabilidade – hábitos de funcionamento que lhe serão úteis ao longo de toda a vida” (Hohmann e Weikart, 2011:13).

Quando nos debruçamos sobre as experiências proporcionadas aos alunos do 1º Ciclo, podemos identificar vários exemplos. Na atividade relativa à alimentação

saudável, podíamos (numa perspetiva mais tradicional) apenas apresentar imagens de comida saudável, para os alunos relembrem aquele dia. No entanto, e pensando numa perspetiva de aprendizagem pela ação, foram proporcionadas algumas atividades, como pode ver-se no anexo 32, relacionadas com a organização de um lanche saudável (trazendo, para isso, algumas frutas, apelando ao contributo de todos os alunos para a confeção deste lanche, e posterior degustação). A atividade consistiu na elaboração de um prato à escolha dos alunos usando comida de plástico (brinquedos usados) para representar a realidade pretendida. Os alunos, depois de criarem o seu prato, mostravam à turma e rotulavam se era ou não uma prática saudável de alimentação. Com isto, surgiu a criação de um mapa mensal acerca do lanche saudável que traziam diariamente para a sala.

Quando estava a ser trabalhada a consciência fonológica no 1º CEB, nomeadamente, descodificando a rima, os alunos foram os próprios a descobrir qual o objetivo de construir lengalengas num puzzle desmontado em pequenas peças. Aquando desta tarefa, os alunos foram percebendo que as palavras e as frases eram ligadas pela rima. Descobriram a vinculação entre os diversos elementos e estavam a trabalhar a leitura, bem como a fonologia, ver anexo 33. O professor já não é o transmissor de conhecimentos, é um veículo guia de aprendizagens. Outra atividade que implicou a participação e, acima de tudo, a aplicação do saber, bem como do saber-fazer, foi a que se relacionava com o percurso de bicicleta no recinto escolar (ver anexo 31, 34), respeitando os sinais de trânsito, anteriormente trabalhados em sala de aula. Os alunos estavam tão motivados para o exercício prático que se disponibilizaram a trazer a sua bicicleta, bem como capacetes e joelheiras, apelando à prevenção rodoviária. A motivação extrínseca por parte da estagiária surgiu pela atribuição de uma “carta de condução” aos condutores que se mostrassem cumpridores das regras de trânsito.

Avaliar, uma reflexão da intervenção

Posteriormente à ação, há a necessidade de proporcionar momentos avaliativos, que podem ser efetuados de diversas formas. Acima, já foi referido o facto de existirem grelhas de observação que servem de base à avaliação. No entanto, há grelhas que estão apenas definidas como avaliação, como foi o caso da avaliação da atividade do dia e da noite realizada na EPE. Esta atividade surgiu quando o grupo do planeta estava a apresentar ao grande grupo o que tinha construído. Houve uma criança que fez a seguinte afirmação “Eu sei que, quando aqui está de dia, na

Austrália está de noite.” A estagiária aproveitou este comentário e decidiu esclarecer o conceito de dia e noite, visto que algumas crianças questionavam o motivo de isso acontecer. Foi inicialmente mostrado um filme (consultar anexo digital) às crianças sobre este tema e posteriormente procedeu-se à explicação oral para reforçar as ideias basilares. Após ter sido dada esta recomendação, cada uma das crianças tinha uma série de imagens para recortar e colocar no local correto, procedendo desta forma à compreensão e aplicação dos conhecimentos. No entanto, para que fossem efetuados outros graus de desenvolvimento, procedeu-se à síntese daquilo que foi adquirido, onde cada criança dava uma breve definição sobre aquele esquema construído. Essas frases são portanto parte da avaliação das aprendizagens relativas àquela atividade (ver em anexo 16 e 17). A avaliação é um processo que deve funcionar de forma formativa, por isso, outras avaliações foram criadas durante o projeto.

Porém, não é somente na Educação Pré-escolar que se efetua avaliação, pois no 1º Ciclo do Ensino Básico, várias foram as formas de avaliação. A avaliação efetuada funcionou de modo formativo, onde o importante não era atribuir uma nota nem um resultado definitivo de classificação mas perceber como estava o aluno a evoluir no seu percurso académico. Houve fichas de língua portuguesa, de matemática e de estudo do meio que foram alvo de avaliação formativa, ver anexo 35. Algumas grelhas também auxiliaram a avaliação das atividades realizadas. Para além da avaliação efetuada pela estagiária, era importante que os alunos avaliassem as aulas que iam sendo dadas, e medissem o seu próprio desempenho e empenho na atividade, daí existirem grelhas semanais de autoavaliação (anexo 36), onde até era possível que os alunos sugerissem outras atividades que gostassem de ver realizadas. Esta grelha, apesar de ser de autoavaliação, mostrava, em parte, a adequação das estratégias usadas pela estagiária, aplicadas àquele contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Mas, como já foi referido não são apenas as crianças ou os alunos que devem ser avaliadas, todo o contexto educativo deve ser alvo de avaliações. Muitas das vezes, este conceito é encarado como algo negativo, no entanto, uma avaliação é apenas uma tomada de consciência sobre as ações ocorridas e, deve sempre ser valorizada para que possamos melhorar as nossas práticas. Daí que sejam criados documentos, como é o caso dos indicadores de qualidade da educação infantil, onde são previstos itens fulcrais no bom desempenho deste setor educacional, ver anexos 18 e 19. Para o 1º CEB, a estagiária criou uma grelha de avaliação acerca da instituição e das práticas educativas.

Em relação às práticas desenvolvidas como adulto dentro da sala, um cooperador nas ações das crianças, podemos considerar o portfólio reflexivo como um elemento fulcral no desenrolar de uma carreira profissional. Este documento dá-nos conta das dificuldades sentidas, mas também dos aspetos a melhorar. Com um adulto reflexivo as crianças e até os próprios alunos sentem mais segurança, pois a ação deverá sempre ser alterada, quando não decorrer como previsto (ver anexos 36 e 37). O feedback que estes dão ao profissional de educação é muitas das vezes um elemento avaliativo informal que ajuda o adulto a encontrar outras alternativas à sua ação.

Após termos refletido sobre a prática educativa e a sua intervenção, podemos perceber que, quer em Educação Pré-escolar, quer em 1º Ciclo há a necessidade de programar a intervenção. Estes dois contextos, apesar de serem destinados a crianças com diferentes faixas etárias, revelam semelhanças. Há autores que se debruçaram sobre este assunto e defendem que há uma ligação entre estes dois contextos, mesmo a nível dos conteúdos “existe uma estreita relação entre os conteúdos do Programa do 1º Ciclo e as áreas de conteúdo expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar” (Serra, 2004:83). Existem, portanto, afinidades demonstrativas da continuidade educativa e até de “uma certa flexibilidade curricular” (Serra, 2004:86), mesmo que na Educação Pré-escolar haja apenas orientações e não um currículo descritivo. No entanto, os programas do 1º Ciclo, apresentam-se como “objetivos de desenvolvimento, isto é, como metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica” (M.E,1998:16), o que faz com que haja uma margem de flexibilidade por parte do professor, tal como ocorre com o educador de infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o desenrolar da experiência no contexto de Educação Pré-escolar (primeiro estágio realizado) foi notório o desenvolvimento da autonomia, bem como da consciencialização do que é ser educador e qual o papel que este estabelece na vida das crianças. Quando foi efetuada uma reflexão sobre as duas experiências de estágio, foi reveladora uma evolução e uma maior confiança na postura obtida, dado que o primeiro estágio auxiliou à tomada de consciência e responsabilidade do que era ser um profissional da educação.

Ao trabalhar sobre uma dinâmica de investigação, foi possível perceber que se conseguem resultados quando efetuamos observação do contexto bem como refletimos sobre as práticas ocorridas até então. Vários foram os autores (como foi o caso de Quivy e Campenhoudt), que tentaram definir este tipo de investigação realizada, dado que é concretizada num dado momento, num determinado local, tentando articular os saberes (teoricamente adquiridos) e a realidade prática vivida. Foi isto que de facto aconteceu durante o estágio. Houve, inicialmente, uma componente teórica, trabalhada durante a Licenciatura de Educação Básica, bem como noutras unidades curriculares, durante o Mestrado de Especialização em Educação de Infância e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico que nos forneceram bases sólidas para que conhecêssemos toda a documentação e legislação recorrente de cada um dos contextos de estágio. Mais tarde podemos então passar a uma observação da realidade, onde se teve uma perspetiva de atuação pedagógica. Apesar disso, o estágio funcionava como um motor de descoberta às melhores práticas e intencionalidades, daí que fossem realizadas reflexões, onde se descreviam momentos de prática e posteriormente tentávamos perceber o motivo de ter decorrido daquela forma e se haviam ainda aspetos que poderiam ser melhorados.

Durante esta prática, que tinha em vista a concretização do Mestrado, que pretende dotar um profissional de educação capaz de efetuar prática pedagógica nas valências de Educação Pré-escolar bem como no 1º Ciclo do Ensino Básico, há então a necessidade de compreender o motivo desta junção de contextos.

A explicação vai na linha da articulação curricular entre estas duas valências. Este profissional de educação, com dupla habilitação, considerado um docente generalista, deverá ser capaz de conhecer e analisar a legislação a cumprir, planear as suas ações de modo a que vá ao encontro do projeto educativo da instituição, valorizando os valores nela incutidos. Deverá, para além desta análise, definir objetivos para o grupo de trabalho com que se encontra, sendo que, para isso, deverá

proceder à utilização de diversos recursos observacionais (grelhas, registos de incidentes críticos, vídeos, fotografias – anexo 1, 3, 6, 32, 33, 34), de forma a conhecer o grupo e a definir, por vezes, processos diferenciados de intervenção (valorizando a diferenciação pedagógica, pois os alunos não são todos iguais e cada um tem as suas dificuldades e especificidades).

Aquando da planificação, as crianças/os alunos, como elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem, devem participar nestas reuniões com o docente, de forma a verem as suas necessidades e interesses trabalhados. Pois, como já foi anteriormente referido, a motivação de um grupo para as actividades concretizadas depende em grande medida da planificação efetuada bem como toda a preparação de materiais e recursos humanos. As planificações podem ser, portanto, trabalhadas de diferentes formas, como pode ver-se em anexo (grelhas, redes ou teias). Para perceber como decorreu a sua intervenção, o educador, bem como o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico deverão proceder à avaliação das suas práticas. Para se conseguir estar motivado para ensinar é necessário que haja disposição para a mudança, tal como ter uma escuta ativa (quer do grupo com que estamos, quer dos colegas com que se interage, quer com a direcção da escola). Seja em que contexto de educação for, haverá sempre a necessidade de desenvolver um trabalho colaborativo, promover a cooperação e deixar abertura ao outro para nos auxiliar, quer na melhoria das práticas, quer no processo avaliativo. Nesta perspetiva de trabalho partilhado e de gestão eficaz de um centro educativo, podemos tomar parte das palavras de Ramiro Marques, quando profere que “uma liderança educativa eficaz depende da capacidade da direcção em envolver o pessoal docente no desenvolvimento de uma visão partilhada de escola que inclua valores, objectivos e procedimentos comuns” (Marques, 2003:25).

No que respeita à avaliação, esta, não deve ser apenas sumativa, mas também formativa e reflexiva, para que as práticas possam ser mudadas durante a intervenção e não apenas após ter terminado o processo. O educador/professor é também quem tem a responsabilidade de preparar as crianças para a entrada num novo ciclo de estudos, mais exigente e com outras formas de atuação.

Os profissionais de educação de infância e de 1º Ciclo raramente se contactam, esquecendo o facto de que as crianças prosseguem o seu percurso académico, mudando muitas vezes de realidade, o que provoca muita ansiedade e por vezes insucesso. No caso dos agrupamentos será muito mais fácil trabalhar em parceria com as duas áreas, visto que há a possibilidade de um mais fácil elo de ligação entre ambas as valências, no entanto, o contexto de Educação Pré-escolar observado não estava inserido num agrupamento. Contudo, o educador, com o qual

foi feita a prática pedagógica, mostrou interesse em trabalhar esta articulação, fazendo com as crianças uma visita à futura escola, para que pudessem sentir mais confiança quando aí ingressassem. Mas, não é apenas pelas visitas que se pode concretizar esta ponte, é nomeadamente através do trabalho de objetivos comuns a ambos os contextos, visto que a legislação também prevê esta articulação para a Educação Pré-escolar. Ora vejamos, consultando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (M.E, 1997:91), verifica-se que “o diálogo entre educadores e professores do 1º ciclo facilita a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória.”, porém, é também descrito que será pertinente “realizar projetos comuns”. Estes projetos serão benéficos, na medida em que ambas as realidades podem ser conhecidas mais de perto. É nesta perspetiva importante fomentar estas interações.

Durante o estágio de Educação Pré-escolar foi possível fomentar momentos de continuidade educativa, na medida em que, no âmbito da leitura e da escrita, foram criados dois livros. Um deles contou com a participação dos pais, outro apenas com as crianças. Estes livros foram pensados para que as crianças pudessem desde já mostrar interesse pela leitura e pela escrita, bem como saber utilizar um livro em todas as suas potencialidades. Foi possível com crianças de 5 anos construir materiais relacionados com a leitura, ainda que não soubessem ler. As crianças usam muito as representações gráficas ou os registos fotográficos para reconhecer a realidade. Neste caso, foi possível criar um livro sobre a visita de estudo a Aveiro, usando fotografias dos diversos momentos. Posteriormente, as crianças ilustravam aquele acontecimento usando o registo gráfico. Porém, para que pudesse haver uma narração daquela história, as crianças olhavam as imagens que tinham e ditavam o que acontecera naquele momento do dia. Este livro pode ser consultado em anexo. Outras oportunidades surgiam como ligação com o 1.º Ciclo, como o facto da cooperação em trabalho de grupo. Criaram grupos de trabalho para puderem encontrar soluções para um dado problema, como aconteceu no projeto. Cada criança elegeu o grupo onde queria trabalhar (é também aqui fomentada a autonomia, tão importante para um bom desempenho escolar) e depois, em conjunto com todos os elementos, tinha de seleccionar hipóteses e posteriormente testá-las. Por exemplo, a equipa “das coisas que saem do vulcão”, queria que o vulcão parecesse em erupção e queriam colocar nuvens e lava a sair. Como verificaram que não conseguiam ter estes elementos na sala, na sua forma natural, tiveram de arranjar soluções para resolver aquele impasse. No entanto, não desistiram de concretizar aquela atividade, tentaram arranjar uma solução em grupo. Este tipo de interação com o outro e o sucesso da aprendizagem resulta muitas das vezes do trabalho cooperativo, pois “nem mesmo o cientista mais

distraído deixará de reconhecer que o seu sucesso depende de toda uma equipa de trabalho” (Cochito, 2004:3).

Quando se pensa em continuidade educativa não se CEB. O contrário também deverá acontecer. Apesar de ter sido vivenciado um estágio numa sala de 2º ano, há sempre a possibilidade de exercer esta continuidade educativa com a EPE. Tal como foi suprarreferido, podem aproveitar-se as ideias dos alunos para desenvolver novos conceitos e novas aprendizagens. Assim, a atividade de construção de um livro pode ser aproveitada no 1º CEB, como aconteceu. Foram aproveitados os temas que tinham sido eleitos para cada semana (na planificação) e foi construído um livro com as pesquisas dos alunos, onde todos tiveram oportunidade de construir. Na Educação Pré-escolar, há muito o hábito de pedir às crianças para fazerem reproduções gráficas (desenhos) e, normalmente, quando chegam ao 1º Ciclo, essa oportunidade é-lhes negada. No entanto, se formos profissionais reflexivos e pensarmos na prática que estamos a construir, conseguimos colmatar esses desafios e deixar a motivação das crianças fluir, bem como a imaginação. Recordemos uma ficha de matemática que estava relacionada com o ábaco e com as contagens. Era uma simples ficha onde deveriam aplicar os conhecimentos, analisando uma imagem, e fazendo uma síntese da solução, apresentando deste modo a resposta. No entanto, os alunos mostraram-se interessados na elaboração gráfica daquele problema, até porque os ajudaria a perceber, de uma forma mais rápida, os dados do problema, bem como a resolução seria mais facilitada. Estas oportunidades não podem ser desperdiçadas. Os alunos queriam demonstrar a sua capacidade, não de se expressarem favoravelmente de forma plástica, mas para fazerem representações da realidade, para construírem esquemas mentais do seu processo de raciocínio lógico-matemático. Estas foram formas práticas de encarar a realidade de uma forma mais dinâmica e divertida. Os alunos sentiram-se mais empenhados na resolução dos problemas, demonstraram rapidez na execução dos mesmos e queriam ainda dedicar mais tempo àquelas tarefas.

Todos estes passos, quer da descoberta, quer do aproveitamento dos momentos de motivação, quer do trabalho cooperativo são fulcrais no desenvolvimento de uma metodologia ativa, onde as crianças vão à procura do conhecimento e onde o profissional de educação, seja ele qual for, funciona como um guia do ensino-aprendizagem. Outras referências indicam-nos a importância dada ao trabalho de projeto, por ser uma “ação concebida e desenvolvida por um grupo levá-nos mais longe no conceito de agência da criança.” (M.E. 2012:13). Várias foram as oportunidades proporcionadas às crianças para que pudessem desenvolver capacidades e competências.

Após ter efetuado o estágio profissionalizante em Educação Pré-escolar, a estagiária depreende que foi importante, na medida em que se conseguiu apreender que o educador é aquele “que concebe e desenvolve o respetivo currículo” (M.E, 2001: 5572) tudo efetuado em consonância com a planificação consequente da observação do grupo. O educador é aquele que “organiza o espaço e materiais” (M.E, 2001:5573), recorrendo às necessidades e interesses das crianças). Ele “observa cada criança e o grupo” (M.E, 2001:5573), tendo em vista promover a atenção individualizada e estimulando a igualdade de oportunidades. Este é um profissional que “promove o desenvolvimento pessoal social e cívico” (M.E, 2001:5573), tendo sempre em vista a valorização da vida em sociedade. É também da responsabilidade do educador “mobilizar os conhecimentos e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado” (M.E, 2001:5573). O professor funciona sempre como investigador, tem de procurar auxiliar as crianças com as melhores práticas, para isso procura instruir-se, apostando na aprendizagem ao longo da vida. Todas estas conceções de educador são expostas pelo Perfil Específico do desempenho do Educador de Infância.

Com o estágio de EPE foi ainda propício perceber que a sala é um espaço organizado em diversas áreas, onde se conseguem estimular diferentes competências nas crianças. Como definia Spodek (1998:127) existem os “centros de atividades que é uma área da de aula onde são oferecidos materiais baseados em uma área de conteúdo ou tópico, para estimular a aprendizagem da criança”. Na sala observada, existia a área da pesquisa (biblioteca), que foi nomeada desta forma pelas crianças, visto que se sentiam investigadoras e queriam, naquele lugar, pesquisar novas informações. Havia a área da galeria, onde as crianças faziam as suas pinturas. A área da casinha, passou a ser chamada “casa”, sendo o local onde as crianças exploravam as brincadeiras do faz de conta, bem como a expressão musical, dado que cantavam enquanto desempenhavam as suas tarefas. No centro de investigação estavam o computador, os registos que tinham sobre as planificações do projeto e os jogos. Esta área era uma fusão de áreas, visto que as crianças pretendiam ter materiais que pudessem descobrir, surgindo novos conhecimentos e novas aprendizagens. Outra das áreas contempladas era o museu, lá as crianças faziam os desenhos, muitas vezes, nas mesas, realizavam atividades de grupo sobre o projeto, sobre as visitas e era também o local onde estavam armazenados os trabalhos que as crianças iam realizando ao longo do tempo. Por fim, mas não menos importante, e estava localizada no centro da sala, era a área da manta, onde as crianças, logo de manhã, se reuniam para poderem planificar o dia, para marcarem o quadro das presenças bem como o quadro do dia (era um quadro que referia o dia, a semana, o

mês, a estação do ano e o tempo). Era ainda na manta que se procedia à divulgação de novas descobertas, onde se contavam as novidades do dia e se podia fazer a reunião com todo o grupo.

No que respeita ao 1º Ciclo percebeu-se que este profissional tem como missão “desenvolver o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (M.E, 2001:5574). Pois, apesar de haver um currículo estabelecido, o professor tem a liberdade de o desenvolver. Este documento sugere, apenas orientações que ajudam à planificação da prática educativa. No entanto cada professor é o gestor da sua turma e definirá para os seus alunos os objetivos mais adequados àquele grupo em concreto. Visto isto, o professor tem ainda a possibilidade de definir o tipo de avaliação que irá incidir sobre o ano de escolaridade da sua turma, dado que ele participa e coopera no projeto curricular de escola (M.E: 2001:5574). Com esta medida podemos ainda perceber que o professor tem a tarefa importante de exercer uma aprendizagem colaborativa, quer no meio institucional, quer mesmo junto dos alunos. O professor deverá ser uma pessoa com formação científica, visto que estará perante um grupo de alunos que será o futuro, serão os cidadãos da próxima geração. Daí que seja muito importante promovermos a capacidade de falar, argumentar com a certeza daquilo que estamos a fazer e queremos para melhorar a sociedade em que vivemos. Este documento do Ministério da Educação transmite-nos ainda a mensagem de que é importante articular e mobilizar os saberes já adquiridos, mas também dar importância ao erro para que possam ser eliminadas barreiras que impeçam a progressão no desenvolvimento. Assim, é descrito que o professor “Utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” (M.E: 2001:5574). Outro dos aspetos que um docente deverá promover é a autonomia dos alunos, pois sem a mesma não haverá possibilidade de mudança e de novas aprendizagens. Cada vez mais se encontram escolas multiculturais, daí que o docente deva fomentar “nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis” (M.E: 2001:5574).

Depois de cada estágio, o ponto que mais foi valorizado e até mesmo aprendido foi o facto de os alunos deverem ser o centro da preocupação do professor e, que é a partir deles que deve ser promovido o saber, o saber-fazer e ainda o saber-ser. Com pequenos exemplos do dia-a-dia, conseguimos passar esta mensagem tão abstrata. O docente é que “promove a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e

respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (M.E:2001:5574), no entanto se os alunos se sentirem parte do processo de ensino-aprendizagem é mais facilitado o processo de absorção do que é ser um cidadão responsável e acima de tudo crítico. Tal como o próprio nome indica, o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico deverá desenvolver os alunos para que adquiram os “conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional” (A.S, 1986:3070), visto que este primeiro contacto com a escolaridade obrigatória proporciona os principais passos na vida em sociedade. No que respeita ao espaço de sala, o professor é livre de estabelecer a melhor disposição dos materiais, dado que, estes serão os promotores e impulsionadores de aprendizagem. Na sala em que decorreu o estágio foi possível verificar algumas mudanças na disposição das mesas. Inicialmente, as mesas estavam dispostas por filas, os alunos estavam juntos uns aos outros, no entanto, não se tornou funcional por muito tempo, visto que havia a necessidade de circular entre as mesas, para, nomeadamente, corrigir tarefas, ou mais importante, auxiliar os alunos com dificuldades. Esta mudança facilitou a interação das estagiárias com os alunos, dado que poderia mais facilmente existir contacto e os alunos sentirem a proximidade destas “novas professoras”. Recordando a alteração da sala, notou-se importante, quer para os alunos, que se distraíam menos (porque já não havia tanta proximidade entre as mesas), também para as estagiárias que sentiram uma maior confiabilidade por parte dos alunos, dando maior credibilidade ao que estávamos a trabalhar. A nível das paredes de sala, quando iniciou o estágio, estavam apenas ilustradas com alguns trabalhos antigos das crianças. No entanto, com o decorrer do tempo, foi possível melhorar este aspeto visual e conseguir dispor, perante os alunos, as produções que haviam feito, bem como novos placards com informações importantes.

Depois de termos analisado algumas perspetivas teóricas acerca da organização do espaço, foi possível perceber que a disposição da sala funciona como uma base à determinação das atividades a desenvolver. O grupo de Educação Pré-escolar sentiu até a necessidade de criar novas nomenclaturas à sala, pois não estavam adequadas aos interesses das crianças. No 1º Ciclo, foi alterada a disposição das mesas para favorecer quer os alunos, quer a aceitação das estagiárias perante a turma. No entanto, esta mobilidade, em ambos os casos, só foi possível devido à flexibilidade do educador da sala, bem como da professora cooperante.

Esta flexibilidade foi-se tornando intrínseca, na estagiária também, à medida que o tempo ia passando. Por exemplo, quando se efetuou a primeira aula de expressão motora na Educação Pré-escolar, estava muito dependente da planificação e precisava do papel para poder ler as indicações, os passos seguintes, no entanto as

crianças não se sentiam envolvidas no processo. Nessa altura, era como se a estagiária estivesse num mundo à parte da realidade das crianças. Quando foi efetuada a revisão do dia, foi necessário perceber que aquele método de trabalho não era o mais adequado para cativar o grupo e conseguir, a partir daí, criar situações de aprendizagem. Foram mudadas as práticas, a planificação servia apenas como um fio condutor e as crianças revelaram mais entusiasmo e predisposição para concretizar aquelas atividades. Para além disto, foi também dada mais atenção às crianças, ouvi-las e perceber que por vezes a quantidade de atividades não importa mas o importante é perceber o que aprendem e o que as motiva para fazer determinada tarefa. O processo de ensino-aprendizagem é um ciclo que tem tendência a modificar-se. O estágio ajudou nessa mesma compreensão. As práticas reflexivas têm em vista o melhoramento do ensino-aprendizagem.

Depois de ter percebido algumas falhas no início do estágio de EPE, houve a necessidade de crescer e mudar aquilo que não estava tão correto. A estagiária relembra que foi muito mais fácil iniciar a intervenção no 1º Ciclo do que na EPE, pois já sentia mais confiança de estar perante um grupo. Já não sentia a necessidade de estar constantemente focada na planificação, apesar de perceber que ela era importante e até imprescindível para um bom plano de aula, no entanto outras prioridades foram tomadas em conta. No estágio de 1º Ciclo tentou-se, desde início, conhecer o grupo, perceber quais as maiores necessidades e que tipos de interesses demonstravam. Um dos aspetos que auxiliou imenso na integração, naquele estágio, foi o facto da professora cooperante estar sempre disponível, para nos ajudar a superar pequenos erros e para valorizar o trabalho que vínhamos a desempenhar ao longo do tempo.

Tendo em vista que, no final deste mestrado, formar-se-á um profissional com dupla habilitação, isto é, educador e professor do 1º Ciclo, há que ter em conta que estes contextos não têm de ser trabalhados de diferentes formas, temos apenas que adaptar as perspetivas teóricas de cada valência à realidade em estudo e tentar sempre estabelecer contacto com os profissionais que acompanharam ou que irão acompanhar o grupo. Não devem ser trocadas opiniões que prejudiquem ou rotulem a criança, ou o aluno, devem ser dadas informações que auxiliem o docente a dar continuidade educativa àquilo que as crianças já dominam. Existem situações em que, por vezes, o educador ou o professor têm conhecimento, no entanto não temos o direito de expor a vida dos alunos a toda a comunidade. Durante o estágio de 1º Ciclo, ocorreu uma situação com uma criança, relacionada com a falta de alimentos, devido aos escassos recursos económicos (situações de desemprego e cada vez mais visível nos dias de hoje), no entanto, a mãe tentou criar um clima de estabilidade perante os

filhos, para que não ocorressem situações de discriminação perante os colegas ou outros membros da comunidade escolar. Casos como este devem preocupar o professor responsável de sala, visto que deverá manter o mesmo cuidado com todas as crianças. Pois, apesar de esta aluna necessitar de maior reforço ao nível económico, não há a necessidade de a subestimar, até porque a criança nem sequer sabia o que estava a acontecer, visto que os comportamentos dos adultos que a rodeiam tentavam ser os mesmos, para não a prejudicar nem aos irmãos. Esta situação provocou no professor e nas estagiárias algum sentimento de cooperação e tentámos auxiliar. Como estagiária, foi possível aprender que nem todos os problemas têm de ser dramas para as crianças, pois, se quisermos, conseguimos ser discretos e desenvolver práticas educativas corretas, assentes em reflexão e respeito pelo outro.

Como momento de autoavaliação, podem considerar-se bastante positivas as experiências vivenciadas nos estágios e a qualidade com que foi possível estabelecer relações de cooperação e compreensão com os orientadores cooperantes, bem como, com toda a comunidade escolar. É, portanto, possível acreditar que consigamos abrir novas portas ao conhecimento e às relações pessoais. E, como diz Ramiro Marques, cada vez mais devemos lutar para que sejamos “aquele professor que não se consegui substituir com facilidade”, são aqueles professores que “todos os pais querem para os seus filhos” (Marques, 2003:13). Pensado nesta perspetiva de professor com qualidade para exercer liderança, devemos debruçar-nos sobre os aspetos a valorizar. Um desses aspetos revela-se pela autonomia, aquele professor que não demonstra relutância em arriscar, no entanto, para o fazer tem de estar seguro de que as suas convicções são as mais acertadas. Estes professores autênticos são aqueles que sabem elogiar e preferem fazê-lo do que estar sempre a criticar aquilo que está errado. Não se deve ser negativista, deve sim primar-se por experiências positivas, valorizando-as e chamando à razão. O professor que se denomina excelente deve valorizar o elogio público em prol dos elogios em privado, isto porque, apesar de o aluno se sentir mais confiante em ser exposto a um determinado público, o professor deve precaver-se a quem o anuncia, pois o aluno pode ser alvo de inveja ou outros ressentimentos (Marques, 2003:20). O professor que se revela ser excelente não deverá sentir-se “envergonhado” em mostrar qualidade no trabalho, antes pelo contrário, deverá ser um exemplo vivo de que é possível ser-se bom, apesar de todas as adversidades que possam surgir no nosso caminho. A forma como divulgar esta excelência não é que importa, o interessante será mostrar a outros colegas como se consegue alcançar o sucesso, sendo profissionais reflexivos e seguros da postura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIRES, Luísa (2011), *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*, Lisboa, Universidade Aberta;
- ALARÇÃO, Isabel, TAVARES, José (1985), *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Coimbra, Livraria Almedina;
- BERNARDES, Carla, MIRANDA, Filipa Bizarro (2003), *Portfólio – uma escola de competências*, Porto, Porto Editora;
- BOGDAN, Robert, BLIKEN, Sari (1994), *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora;
- CASTRO, Lisete B., RICARDO, Maria M. C., (1993), *Gerir o Trabalho de Projecto – Um manual para professores e formadores*, Lisboa: Texto Editora, 2ª Edição;
- COCHITO, Maria Isabel (2004), *Cooperação e Aprendizagem*, Porto, ACIME
- COSTA, José A. (1994), *Gestão Escolar-Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*, Lisboa, Texto Editora;
- DAVIES, Don, RAMIRO, Marques, SILVA, Pedro (1997), *Os professores e as famílias – a colaboração possível*, Lisboa: Livros Horizonte;
- ESTANQUEIRO, António (2009), *Saber lidar com as pessoas – princípios da comunicação interpessoal*, Lisboa, Editorial Presença;
- ESTRELA, Maria Teresa (1994), *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*, Porto, Porto Editora;
- FERREIRA, Carlos Alberto (2007), *A avaliação no quotidiano da sala de aula*, Porto, Porto Editora;
- FERREIRA, Manuela, SANTOS, Milice (1994), *Aprender a Ensinar, ensinar a aprender*, Porto, Edições Afrontamento;
- HOHMANN, Mary, WEIKART, David P. (2011), *Educar a criança*, Lisboa, 6ª edição, Calouste Gulbenkian;
- KATZ, Lilian, CHARD, Sylvia (1997), *A abordagem de projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;
- LINO, Dalila (1996) *O projecto Reggio Emilia: uma apresentação*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) (1996) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Ed.;
- MARQUES, Ramiro (2003), *Motivar os Professores – Um guia para o desenvolvimento profissional*, Lisboa, Editorial Presença;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa; Ministério da educação
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1998) *Organização Curricular e programas*, 4ª edição, Lisboa; Ministério da educação
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Coord.) (2009) *Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parceria*, Ministério da Educação, DGIDC;
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (1996) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Ed.

- PAPÁLIA, Diane E., OLDS Sally Wendkos, FELDMAN Ruth Duskin (2001), *O mundo da criança*, Alfragide, Editora McGraw-Hill de Portugal
- PARENTE, Cristina (2002) in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) *A Supervisão na Formação de professores I, da sala à escola*, Porto: Porto Editora
- PIERRE, Vayer, COELHO, Maria Helena (1989), *A observação da criança*, São Paulo, Editora Manole;
- ROLDÃO, Maria Céu (2010), *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*, V.N.Gaia: Departamento profissional de professores;
- SÁ-CHAVES, Idália (2009), *Portfólios reflexivos – estratégia de formação e de supervisão* – Aveiro, 4ªedição, Aveiro: Universidade;
- SERRA, Célia (2004), *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1ºciclo do Ensino Básico*, Porto, Porto Editora;
- SIMÕES, Ana Cristina Lavandeira (2004), *o educador como prático reflexivo* in Cadernos de Educação de Infância nº71;
- SOUSA, Maria José, (2011), BATISTA, Cristina Sales, *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*, Lisboa, Pactor – edições de Ciências Sociais Contemporânea;
- SPODEK, Bernard; Saracho, Olivia N. (1998) *Ensinando Crianças de três a oito anos*, Porto Alegre, Artmed;
- VASCONCELOS, Teresa (coord) (2012), *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens /integrar metodologias*, Lisboa, Ministério da Educação;

LEGISLAÇÃO

- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (1986), *Lei nº46/86 de 14 de Outubro de 1986*, DR: I Série, nº237, 86-10-14, p. 3067-81;
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (1997), *Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro de 1997*, DR: I Série, nº34, 97-02-10, p.670-73;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Decreto-lei nº240/2001 de 30 de Agosto de 2001*, DR: I Série – A, nº201, 01-08-30, p. 5569-72;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Decreto-lei nº241/2001 de 30 de Agosto de 2001*, DR: I Série – A, nº201, 01-08-30, p. 5572-75;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007), *Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007-Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar de 10 de Outubro de 2010*, 07-10-10;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008), *Decreto-lei nº75/2008 de 22 de Abril de 2008*, DR: 1ª Série, nº79, 08-04-22, p.2341-56;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012), *Decreto-lei nº139/2012 de 5 de Julho de 2012*, DR: 1ª Série, nº129, 12-07-05, p.3476-9
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012), *Despacho nº5634-F/2012 de 26 de Abril de 2012*, DR: 2ª Série, nº82, 12-04-26, p.14912–(4);

ANEXOS