

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
*Mestrado na Área da Formação de Professores*  
*Especialização em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do*  
*Ensino Básico*

# **O Papel da Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem**

Por Joana Delfina Rodrigues Paixão

Orientado pela Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva e  
Mestre Irene Cortesão Costa

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

setembro de 2014

*Soubéssemos nós adultos preservar o brilho e o frescor da brincadeira infantil, teríamos uma humanidade plena de amor e fraternidade. Resta-nos, então, aprender com as crianças.*

(Deheinzelin, 1998: 204)

## RESUMO

Serve o presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado de Formação de Professores – Especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, para dar conta do processo de formação profissionalizante realizado em dois períodos de estágio, em contexto de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico.

Sustentando toda a intervenção de uma profissional de dupla habilitação, de quem é esperada articulação entre ambas as valências, são apresentados os pressupostos teóricos que suportam a prática vivida, assim como o tipo de estudo de natureza qualitativa, naturalista, descritiva, exploratória de que surgiu a intervenção docente pensada, refletida, com intencionalidade, dando lugar a experiências de aprendizagens que fossem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.

Acreditando que a relação educativa não pode ser desencarnada, dissociada da vida do docente e do discente, já que são seres providos de sentimentos e emoções que interferem, inevitavelmente, nas suas atitudes, a intervenção educativa em ambos os contextos pautou-se pelo cultivo da afetividade enquanto promotora de um clima de ensino e aprendizagem puro e profícuo.

**Palavras-Chave:** Afetividade; Ensino e Aprendizagem; Reforço Positivo; Habilitação Generalista; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico.

## **ABSTRACT**

The present report was developed as a part of the Master's degree in Pre-School Education and Elementary School Teaching to account the professionalization process over two intern periods, in context of pre-school education and elementary school education.

To sustain the whole intervention of a elementary generalist teacher, of whom it is expected to bridge both valences, theoretical assumptions will be presented underlying the experienced learned as well as the type of qualitative, naturalistic, descriptive and exploratory study that emerged from the teacher's intervention with intention, leading to learning experiences that were active, significant, diverse, integrative and socializing.

Believing that the educational relation cannot be separated, disassociated from the teacher and student's life, they are beings, provided with feelings and emotion that interfere inevitably with their attitudes, the intervention in both contexts was marked by the cultivation of affectivity as a medium to a pure and fruitful teaching and learning climate

**Key words:** Affectivity, Teaching and Learning, Positive Reinforcement, Elementary Generalist, Preschool Education, Elementary School Teaching.

# ÍNDICE

Índice de Anexos .....	2
Lista de Abreviaturas .....	4
Introdução.....	5
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	7
Capítulo II – Metodologia de Investigação.....	20
Capítulo III – Intervenção .....	27
III.I - Caracterização das Instituições.....	27
III.II – Caracterização dos Grupos .....	31
III.III – Intervenção nos Contextos .....	34
Considerações Finais .....	51
Bibliografia.....	55
Anexos.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>

# ÍNDICE DE ANEXOS

## **ANEXO 1** – Registos de Incidente Crítico

## **ANEXO 2** – Listas de Verificação

2.1 – Lista de Verificação de Atividade – 1ºCEB

2.2 – Lista de Verificação de Atividade – 1ºCEB

2.3 – Lista de Verificação de Atividade – 1ºCEB

2.4 – Lista de Verificação de Atividade – EPE

2.5 – Lista de Verificação de Atividade – EPE

2.6 – Lista de Verificação de Atividade – EPE

## **ANEXO 3** – Grelhas de Observação

3.1 – Grelha de Observação de Atividade – 1ºCEB

3.2 – Grelha de Observação de Atividade – 1ºCEB

3.3 – Grelha de Observação de Atividade – EPE

3.4 – Grelha de Observação de Atividade – EPE

## **ANEXO 4** – Registos Fotográficos

4.1 – Exemplos de Atividades de Envolvimento Parental

4.2 – Manhã Recreativa

4.3 – Estratégias Criadas e Respetivos Trabalhos Realizados pela Turma do 1ºCEB

4.4 – Criação de um Novo Espaço na Sala: “Canto dos Despachados”

4.5 – Participação nas Disciplinas de Enriquecimento Curricular

4.6 – Enfeites de Natal

4.7 – Participação em Atividades da Comunidade em 1ºCEB

4.8 – Manuseamento de Material

4.9 – Interesse a Novas Atividades

4.10 – Participação em Atividades da Comunidade em EPE

4.11 – Manhãs Recreativas

4.12 – Manhãs com a Sala Azul

4.13 – Projeto do Arco-Íris

4.14 – Projeto da Garagem

4.15 – Jardim das Presenças

4.16 – Apresentação dos Projetos à Família

## **ANEXO 5** – Grelha de Acompanhamento da Prática Profissional – 1ºCEB

5.1 – Grelha de Acompanhamento nas Primeiras Semanas de Intervenção

5.2 – Grelha de Acompanhamento nas Últimas Semanas de Estágio

## **ANEXO 6** – Exemplos de Portfólio de Criança - EPE

## **ANEXO 7** – Caracterização das Instituições

7.1 – Caracterização da Instituição – EPE

7.2 – Caracterização da Instituição – 1ºCEB

**ANEXO 8 – Planificações**

8.1 – Planificação Mensal da Instituição – 1ºCEB

8.2 – Exemplos de Planificação Semanal – 1ºCEB

8.3 – Modelo de Planificação Adaptado às Necessidades – 1ºCEB

8.4 – Planificação Mensalmente da Instituição – EPE

8.5 – Exemplos de Planificação Semanal – EPE

**ANEXO 9 – Organigrama da Instituição**

9.1 – Organigrama da Instituição – EPE

9.2 – Organigrama da Instituição – 1ºCEB

**ANEXO 10 – Plantas da Sala**

10.1 – Planta da Sala Durante a Intervenção – 1ºCEB

10.2 – Planta da Sala nas Últimas Semanas de Intervenção – 1ºCEB

10.3 – Planta da Sala no Início da Intervenção – EPE

10.4 – Planta da Sala Durante a Intervenção – EPE

**ANEXO 11 – Horário – EPE**

**ANEXO 12 – Análise dos Documentos Individuais das Crianças**

12.1 – Documentos Individuais – 1ºCEB

12.2 – Documentos Individuais – EPE

**ANEXO 13 – Caracterização dos Grupos**

13.1 – Caracterização do Grupo – 1ºCEB

13.2 – Caracterização do Grupo – EPE

**ANEXO 14 – Portfólio Reflexivo – EPE**

14.1 – Reorganização da Sala

14.2 – Observar, Planificar, Agir e Avaliar

**ANEXO 15 – Reflexões/Avaliações Semanais**

15.1 – Segunda Semana – 1ºCEB

15.2 – Quinta Semana – 1ºCEB

15.3 – Avaliação Semanal: 31 de Março a 4 de Abril – EPE

15.4 – Avaliação Semanal: 12 de Maio a 16 de Maio - EPE

**ANEXO 16 – Fichas de Trabalho**

16.1 – Fichas de Consolidação de Português

16.2 – Fichas de Consolidação de Matemática

16.3 – Ficha de Consolidação de Estudo do Meio

## LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	-	Ciclo do Ensino Básico
EPE	-	Educação Pré-Escolar
ESEPF	-	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
IPSS	-	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	-	Jardim de Infância
ME	-	Ministério da Educação
MEC	-	Ministério da Educação e Ciência
OCEPE	-	Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
PAA	-	Plano Anual de Atividades
PCG	-	Projeto Curricular de Grupo
PCT	-	Projeto Curricular de Turma
PDI	-	Plano de Desenvolvimento Individual
PE	-	Projeto Educativo
PP	-	Projeto Pedagógico
RI	-	Regulamento Interno

# INTRODUÇÃO

O presente relatório refere-se ao registo de uma narrativa do processo de intervenção educativa e conseqüente reflexão, tendo em conta a experiência vivenciada no 1º Ciclo do Ensino Básico no âmbito da Unidade Curricular de Estágio II e na Educação Pré-Escolar no âmbito da Unidade Curricular de Estágio I, ambas inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, supervisionado pela Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva e Mestre Irene Cortesão Costa.

O objetivo primordial relativo à elaboração do presente relatório é demonstrar de que forma as experiências vivenciadas em ambas as valências promovem a construção da profissionalidade, através do desenvolvimento de competências essenciais, tais como a ética e valores, a comunicação e o pensamento crítico; e competências específicas: caracterizar cada um dos estabelecimentos com base na análise dos documentos de regime e autonomia, administração e gestão, e atuar em conformidade com os mesmos; aplicar de forma integrada os conhecimentos essenciais à concretização da prática educativa; dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao desenvolvimento de aprendizagem das crianças; planificar, concretizar e avaliar a prática educativa; participar em momentos de envolvimento parental e ao nível da comunidade; recorrer a metodologias de investigação em educação com vista à compreensão das práticas educativas; refletir sobre a importância da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Neste sentido, a ação desenvolvida em ambas as valências ficou marcada pela relevância dada à afetividade no processo de ensino-aprendizagem, acreditando que esta se apresenta como um facilitador, permitindo ao educador/professor tornar-se o mediador do conhecimento, para que se tornem seres capazes, questionadores, investigadores do mundo à sua volta. Segundo Freire “a prática educativa é (...) afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (Freire, 1996:143).

A elaboração deste relatório teve por base o estágio profissionalizante com a duração aproximada de quatro meses em cada valência, decorrendo desde setembro de 2013 até janeiro de 2014 no 2º ano de escolaridade do 1ºCEB numa instituição particular, acompanhado por um Professor Cooperante, uma supervisora da Escola

Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) e um par pedagógico e desde fevereiro a junho de 2014 na EPE numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), acompanhado por uma Educadora Cooperante e uma supervisora da ESEPF.

No presente relatório irá ser mencionado todo o percurso desenvolvido ao longo do período de estágio, articulando-se a prática e a teoria. Assim, o presente relatório está dividido em quatro partes fundamentais: a primeira parte é referente ao enquadramento teórico, onde é apresentada uma breve base teórica que sustenta toda a prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio; na segunda parte está descrita a metodologia de investigação utilizada, onde são expostos os procedimentos de recolha e análise de dados; a terceira parte está dividida em três partes, sendo elas a descrição de como se caracteriza o contexto, quer em termos de instituição quer de grupo com quem foi desenvolvido o estágio, e a referência ao trabalho que foi sendo desenvolvido, fazendo referência aos aspetos essenciais da intervenção educativa; a quarta e última parte contempla a reflexão crítica sobre a experiência vivenciada, os objetivos atingidos e as expectativas futuras.

# CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.” (Anísio Teixeira)

Não faria sentido fundamentar teoricamente aquilo que foi a prática pedagógica sem, antes de mais, fazer referência àquilo que se entende por “educar”. Assim, Freire defende que educar é uma

*“tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa.” (Freire, 1974:78).*

Para Oliveira Formosinho a educação é quase que uma arte onde

*“é importante o senso comum, a intuição, a imaginação, a inclinação, o gosto, o jeito, a vocação, que podem e devem ser aperfeiçoados pelo estudo e reflexão (...) o educador nasce, mas o pedagogo faz-se. O ideal é possuir vocação e competência.” (Oliveira-Formosinho, 2007:15).*

Analisando a raiz etimológica da palavra de origem latina “educar” e analisando a ideia de Cabanas (2002), percebemos que comporta em si dois sentidos quase opostos, criando um paradigma educacional: provem do termo *educere* que significa extrair, trazer à luz a riqueza da pessoa e de *educare* que significa nutrir, alimentar para que a pessoa possa ser. Se por um lado se alimenta no sentido de criar um indivíduo autónomo, livre, fomentando o desenvolvimento das suas capacidades, estando por isso o discente no centro da educação, por outro lado retira-se o que o indivíduo tem de melhor, partindo daquilo que sabe e é capaz de fazer e da sua riqueza para que possa assim construir novos conhecimentos. Tal como defende o autor, do professor não é esperada a transmissão de conhecimentos, mas sim a estimulação de interesses, de necessidades intelectuais e morais para que possam eles próprios criar o seu conhecimento. Assim, o aluno assume o papel de protagonista, pois “não existe propriamente “ensino” por parte do professor, mas sim, “aprendizagem” por parte do aluno” (idem: 83).

A estes dois significados antagónicos de que surge o termo “educar” soma-se a necessidade de explicar as perspetivas respeitadas nos estágios profissionalizantes, em ambas as valências, e que tiveram em conta a referida interpretação do papel do docente e do discente na educação.

No contexto de 1ºCEB, as três pedagogias ao qual se rege o professor, onde difere o papel do docente e do discente, são: a pedagogia diretiva, a pedagogia não diretiva e a pedagogia relacional.

A pedagogia diretiva, apesar de ter algumas analogias ao modelo tradicional, tem diferenciações. Para Marques, tal como pode acontecer em outros tipos de ensino, este pode empregar-se “com sucesso a certos alunos e não a outros e pode ser particularmente útil em algumas situações e desastroso noutras.” (1985:41). Esta coloca o professor no centro da aprendizagem, havendo “uma ação intencional que visa produzir resultados de aprendizagem (...) Neste espaço, o aluno é aquele que precisa aprender e só aprenderá se submetido às orientações do professor” (Cruz, 2009:2). Tal como defende Becker (1993), nesta perspetiva, o ensino e a aprendizagem são polos dicotómicos onde por um lado o professor jamais aprenderá, tendo em conta que expõe conhecimento e propõe atividades, por outro o aluno jamais ensinará, executando as atividades propostas pelo professor e aprendendo o que lhe é exposto. O conhecimento “dá-se à medida que as coisas vão aparecendo e sendo introduzidas por nós nas crianças” (1993:19), ficando assim a acreditar no mito da transmissão do conhecimento como podendo ser transmitido pelo aluno. João Gouveia explica ainda o sentido deste processo de transmissão e receção de informação, tendo em conta que “neste contexto, os formandos não são considerados peças importantes do processo, uma vez que as informações que trazem não são seguras, fiáveis, objetivas ou científicas” (Gouveia, 2007:10) e a principal preocupação refere-se à promoção do crescimento dos alunos nas áreas académicas de cariz cognitivo, acreditando que assim o aluno se sentirá melhor para consigo mesmo e perante os outros (Marques, 1985).

Quase que de forma crítica a esta pedagogia, surge, preconizada por Carl Rogers (2010), a pedagogia não diretiva que tenta fazer face às limitações da anterior pedagogia, principalmente no que concerne ao papel do aluno face à aprendizagem. Partindo daquilo que Carl Rogers defende, a pedagogia não diretiva transporta o aluno para o centro da aprendizagem, deixando assim de parte a passividade e o carácter recetor do aluno, adquirindo um papel ativo na aprendizagem onde é dada total importância aos interesses e saberes de cada criança como ser único. Além disso,

*“se o aluno não tem sede de conhecimentos, se não tem qualquer desejo pelo trabalho que se lhe apresenta, será na mesma trabalho perdido “empurrar-lhe” pelos ouvidos as demonstrações mais eloquentes. É como se estivesse a falar com um surdo” (Freinet, 1973:28),*

por isso, torna-se fundamental conhecer de antemão os interesses do aluno para saber dar-lhes resposta. Para isso, o professor terá que ter em atenção os possíveis sinais de motivação dados pelo aluno.

Ao professor é confiado o papel de facilitador da aprendizagem, devendo, por isso, oferecer-se “a si mesmo e a todos os outros recursos que possa descobrir para serem utilizados”, tendo em conta que o aluno já traz um saber (Rogers, 1974:262). Assim, a escola deve estar centrada

*“nos interesses dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento do seu potencial, a formação livre da sua personalidade e o desenvolvimento de competências metacognitivas e de descoberta do saber [...] caracterizam-se uma maior individualização das tarefas de aprendizagem, valorização do trabalho em pequenos grupos, papel facilitador e orientador do professor e respeito pelos ritmos de cada aluno” (Marques, 2000:94).*

Tendo em conta que o que se pretende é a criação de um clima que promova o favorecimento do autodesenvolvimento e da realização pessoal, procedimentos didáticos como os livros deixam de ter tanta importância e a aprendizagem passa a ser vista numa perspetiva de desenvolvimento da pessoa humana, tal como se deve centrar no aluno, nas suas necessidades, vontade e sentimentos. Ao aluno devem-se desenvolver capacidades de responsabilidade pela autoaprendizagem e autoavaliação, para isso é necessário que se centre a aprendizagem em atividades e experiências significativas para o aluno, sem nunca esquecer que ensinar também é sentir e não só pensar. Além disso deve haver também a promoção da aprendizagem ativa onde haja descoberta de forma autónoma e refletida. Segundo João Gouveia (2007), os conteúdos são minimizados

*“para privilegiar a acção sobre as motivações [e] a personalidade do outro encerra, ainda que de forma latente, uma capacidade de auto-organização, sendo o papel do formador o de fazer emergir e desenvolver”, onde o objetivo é “mais do que explicar algo a alguém (...) [é colocar] alguém em situação de explicar algo a si mesmo” (Oliveira, et al., 2007:7)*

Em jeito de parênteses, e porque se relacionam com as pedagogias apresentadas, refira-se apenas os métodos pedagógicos a que se pode recorrer (expositivo, ativo, interrogativo, demonstrativo). Estes podem ser definidos enquanto conjunto organizado e planificado das ações, processos e estratégias utilizadas pelo professor para atingir finalidades e objetivos pedagógicos definidos e permitem gerir corretamente as relações estabelecidas entre o professor, os alunos e o saber, devendo por isso ser encarado como um modo de gestão da situação de aula. (Gouveia, 2008).

Para este caso concreto importa apenas destacar três dos métodos: o método expositivo, o método interrogativo e o método ativo. Por um lado o método expositivo consiste na transmissão oral de determinado saber que pode ser seguido de questões

colocadas pelos alunos ou pelo professor. Contudo, a participação dos alunos é diminuta, limitando-se a perceber o que lhes é transmitido, o que, normalmente, não permite obter mudanças significativas nas atitudes ou opiniões dos participantes (Gouveia, 2008).

Já o método interrogativo é utilizado quando o que se pretende é que os alunos participem ativamente na aula. As respostas dadas pelos alunos é que permitem que o professor consiga perceber se estão ou não a compreender os conteúdos trabalhados e, conseqüentemente, se as estratégias têm ou não de ser alteradas (Gouveia, 2008).

Por outro lado, o método ativo proporciona ao aluno situações estimulantes de trabalho escolar e que promove, além disso, o desenvolvimento de competências essenciais e imprescindíveis à vida em sociedade. O recurso a este método aparenta-se como um desafio para o docente atendendo a que permite ao aluno aprender conteúdos das áreas curriculares disciplinares através de acontecimentos do seu quotidiano (Gouveia, 2008).

Por fim, surge a pedagogia relacional que vai de encontro com a perspectiva construtivista da educação visto que o aluno é percebido como um ser ativo na construção da sua aprendizagem onde “a educação faz-se no encontro com o outro e, por conseguinte, a educação emerge na relação e no diálogo” (Gonçalves, 2008:73) entre o professor e o aluno. O essencial desta pedagogia refere-se à reciprocidade que existe entre o professor e o aluno em que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996:23). O docente passa a ser um organizador do ambiente educativo, um promotor de momentos ricos à aprendizagem, criando assim condições essenciais para que a criança possa aprender sem ter que se dissociar das suas características individuais e possa construir ela própria o conhecimento (Trindade, 2012:326), mas do aluno espera-se a problematização da ação através de um processo de reflexão. Tal como defendem Zabala e Arnau (2010:10) o que realmente interessa é que “o que se aprende sirva para poder agir de forma eficiente e determinada diante de uma situação real”. Freinet explica que o que se pretende é que a aprendizagem se faça

*“a partir das próprias experiências, da manipulação da realidade que as crianças podem realizar, da expressão de suas vivências, da organização de um contexto (...) actuar com as crianças a partir do que elas são; simplesmente partir da criança” (citado por Vilaplana, s/d:74)*

Gonçalves e Alarcão (2004) consideram que o papel essencial do professor nesta pedagogia é o de encorajar os alunos no desempenho de tarefas, demonstrando expectativas positivas em relação ao mesmo, ajudando a colaborar na compreensão de conteúdos, na resolução de problemas e nas tarefas estipuladas; deve também

promover uma avaliação justa que tenha em conta as capacidades características de cada aluno, fazendo com que este participe de forma ativa neste processo de avaliação, refletindo e tirando partido dos seus próprios erros; e, se tem em conta as características de cada aluno, deve também prestar apoio individualizado, no sentido de responder a necessidades individuais.

Tendo em conta que o processo de ensino e aprendizagem em contexto de EPE também se rege sobre princípios pedagógicos que vão influenciar a prática pedagógica, importa referencia-los para que se possa compreender o tipo de trabalho desenvolvido. Assim, na valência de EPE foram vivenciados o modelo High-Scope e a metodologia de projeto.

O Modelo High Scope baseia-se na ideia central de planejar-fazer-rever e onde as crianças ocupam o papel principal. Além disso, os pais ocupam também um lugar fundamental neste processo, ainda que nem sempre se apercebam da sua importância fundamental, tal como a prática permitiu verificar. Hohmann e Weikart referem que este modelo apresenta cinco princípios básicos: a aprendizagem pela ação; a interação adulto-criança; o contexto saudável de aprendizagem; a rotina diária; e a avaliação.

No que se refere à aprendizagem pela ação, esta apresenta-se como “fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano e (...) ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas ao ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann e Weikart, 2011:19). Onde as atividades devem provir da criança ou então podem ser “iniciadas pelos adultos mas que permitem às crianças amplas oportunidades de escolha, liderança e expressão individual” (idem:20). Neste modelo, “a criança não é um mero receptor de informação, não é uma máquina fotográfica que imprime num filme interior as estruturas do ambiente, é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento” (Oliveira-Formosinho et all. 1996:63). Assim torna-se fundamental que o educador crie ambientes estimulantes e dê oportunidade à criança de experimentar a realidade, exprimir a criatividade, interagindo com os seus pares, ouvindo as suas perspetivas, privilegiando “o percurso do sujeito, relegando as metas para segundo plano. As experiências que ocorrem no âmbito do processo ensino/aprendizagem/acção são bastantes valorizadas, tal como o desenvolvimento integral da criança em interacção com os objectos e o meio” (Gonçalves, 2008:30).

Ao mesmo tempo, a interação adulto-criança tem de ser positiva, existindo um “clima psicologicamente protegido e saudável” (Hohmann e Weikart, 2011:5) cabendo

ao adulto compreender a criança e agir em conformidade com os seus interesses e necessidades, incentivando-as a desenvolver as suas atividades. Poderá ainda chamar-se atenção à linguagem que é desenvolvida neste modelo que, mesmo sabendo que o “desenvolvimento da linguagem e literacia se inicie com o nascimento, a crescente capacidade de uso da linguagem e da comunicação constitui uma das maiores significativas diferenças das crianças em idade pré-escolar relativamente às de períodos etários anteriores” (idem:523). Neste modelo defende-se que o desenvolvimento da linguagem e literacia não é um “ensino formal que leve as crianças a falar, ouvir, escrever ou ler. Em lugar disso, vemos a linguagem e a literacia como o resultado natural de um processo de maturação e de envolvimento activo da criança no ambiente, onde se incluem as próprias tentativas de comunicar os seus pensamentos, sentimentos e questões acerca das experiências vividas” (idem:525). De facto, logo a partir dos 2 anos as crianças começam a utilizar a linguagem para se fazerem compreender, demonstrando interesse pelas diversas formas impressas que surgem no seu quotidiano – quem em livros, cartazes, jornais, legendas, entre outros. Assim sendo, do educador é esperado que parta dessas formas para ajudar a criança neste processo de linguagem, pois “as crianças querem comunicar. Querem compreender e ser compreendidas” (Ibidem).

Relativamente ao contexto saudável de aprendizagem, neste modelo é valorizado o planeamento do espaço, dividindo-o em áreas de interesse específicas, de modo a promover o interesse das crianças no desenvolvimento de atividades. Promover um espaço livre para a aprendizagem ativa, fará com que as crianças se vejam confrontadas com oportunidades, o que as leva a tomarem decisões e escolhas de forma autónoma.

Por outro lado, há também a rotina diária que deverá ser constante, permanente, tornando-se previsível para a criança. Desta forma, a criança sabe o que a espera ao longo do dia e o que antecede cada momento, tornando-a mais segura e autónoma ao mesmo tempo que a apoia no processo de aprendizagem ativa. Nesta rotina deverá ainda estar contido o processo de planear-fazer-rever que proporcione à criança apoio para explorar, planear, tomar decisões e executar os seus projetos. Além disso, deverão existir ainda momentos de pequeno e grande grupo para que as crianças, juntamente com o educador, possam interagir e por em prática as suas atividades, experimentando materiais e assuntos novos que vão surgindo quer por parte da criança quer por parte do adulto. Não menos importante será a promoção de

tempo e possibilidade de trabalhar em diferentes ambientes (dentro da sala, ao ar livre, no jardim, etc.) (Hohmann e Weikart, 2011).

Por fim, há ainda a avaliação a qual é realizada em equipa. Espera-se que, diariamente, sejam retiradas informações sobre as crianças “através da observação, da interação com elas e do registo diário de notas ilustrativas, apoiando-se naquilo que vêem e ouvem quando observam as crianças (Hohmann e Weikart, 2011:9). Consequentemente, são estes dados recolhidos que vão permitir ao educador planificar e preparar diariamente as atividades seguintes.

A metodologia de projeto, que é uma metodologia de intervenção educativa que permite mobilizar as preocupações defendidas pelo modelo High Scope, caracteriza-se por ser um “estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz e Chard, 1997:3), tópico este que surge dos interesses da criança. Segundo Vasconcelos (in ME, 1998:139), o trabalho de projeto passa por quatro fases - ainda que se saiba que há outras fases defendidas, tal como Katz e Chard que defendem três fases, não importa para o contexto em causa referi-las. Relativamente à primeira, conhecida como “Definição do Problema, é o período em que as crianças se interrogam e partilham com o adulto o que já sabem sobre o assunto e o que querem investigar. Admite-se aqui que o projeto pode surgir a partir de qualquer situação, podendo ser proposto pela criança ou pelo educador, relevante principalmente aquando de um grupo de crianças muito pequenas. Nesta fase, o papel do educador é fundamentalmente o de ajudar o grupo a

*“manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação da questões, dando a palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer” (ME, 1998:140)*

A segunda fase refere-se à “Planificação e Lançamento do Trabalho” na qual as crianças começam a identificar os recursos que vão precisar e a organizar todos o trabalho. Nesta altura definem-se e distribuem-se já as tarefas, organiza-se o trabalho e enumeram-se os recursos necessários. A terceira fase, correspondente à “Execução”, trata-se da altura em que as crianças começam por pesquisar de forma a recolherem informação sobre aquilo que querem saber. A informação recolhida é, depois, registada, seleccionada e organizada de modo a afixar a mais relevante. A partir daqui “as crianças aprofundam a informação adquirida, reposicionam-se em novas questões, voltam a planear a sua actividade (...) utilizando a maior variedade possível de linguagem gráficas” (ME, 1998:142). Por fim, surge a fase final da “Avaliação e Divulgação”, onde é requerido da criança uma síntese da informação

adquirida para a tornar apresentável aos outros, o que se apresenta como a fase mais complexa para crianças muito pequenas.

Segundo Vasconcelos (ME, 1998:153) ao ser aplicada a metodologia de projeto, o educador proporciona às crianças diferentes tipos de aprendizagem, desde novos conteúdos ao aumento de horizontes culturais; além disso, adquirem também novas disposições como são o caso da capacidade de imaginar, refletir e pesquisar; trabalham competências sociais ao nível da cooperação, da negociação, do trabalho em equipam; desenvolvem ainda competências ao nível dos sentimentos. Por outro lado, as crianças

*“compreendem os efeitos e as vantagens das aprendizagens e do seu significado nas suas histórias de vida. Não existe, pois, uma separação entre o saber adquirido e a sua aplicação na concretização de um projeto. A aquisição, a aplicação e a transferência do saber interagem processualmente” (Ferreira e Ribeiro dos Santos, 2000:51)*

Maturana (2002:29) defende que “na infância a criança vive o mundo em que se funda a sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma”. E na verdade nos primeiros anos de vida que a criança vai adquirindo os valores da sociedade em que vive e nós, enquanto educadores, somos um modelo de valores. Valores estes que queremos transmitir, pois, quando educamos, fazemo-lo para uma ideia de pessoa humana, assim, toda a nossa ação educativa é orientada por valores. Se um dos objetivos da EPE é o de “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar nº5/97, de 10 de Fevereiro) e sabendo que

*“O Jardim de Infância pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, umas das suas primeiras experiências de vida democrática. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa” (Vasconcelos, 2007:112)*

Então, temos nós próprios de cooperar e não apenas ensinar a cooperar, temos de respeitar e não só ensinar a respeitar, temos de respeitar o trabalho dos outros e não apenas ensinar a respeitar. Logo, a utilização da metodologia de projeto permite trabalhar todas estas competências, tomando, apesar de tudo, consciência de que, usar esta metodologia como base de trabalho, não significa deixar de lado os pressupostos de outras metodologias ou modelos existentes.

Realçando agora aspetos que se tornam comuns em termos pedagógicos em ambas as valências, parece importante referir a ideia defendida por Dewey (1967) relativamente à manipulação da realidade por parte da criança – que foi anteriormente referida por Gonçalves e Alarcão a propósito da pedagogia relacional –, através da

experiência, permite que os conteúdos se fixem, ao contrário do recurso a conteúdos passados de forma abstrata que facilmente se perdem. A experiência é assim vista como fator central na aprendizagem. Assim sendo, cabe à escola proporcionar a reconstrução da experiência, sendo que, por um lado deverá experimentar, por outro verificar o experimentado. Aliás, para Quintana (2002:28), a aprendizagem experimental é a única que faz sentido para a criança, o que não se verifica na escola tradicional, tendo em conta que os programas obrigatórios e o método expositivo dos professores não o permitem.

Rogers acredita que o mais importante não é o ensino em si, mas antes a aprendizagem que se deseja significativa onde o aluno percebe aquilo que aprende como sendo importante para si (1974:382). Nesta aprendizagem de cariz significativo

*“o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo tempo que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento. Quer dizer, o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento. (Moreira, 2010:5).*

Ainda assim, não se quer com isto dizer que o papel da escola e dos professores não seja o de ensinar conhecimentos teóricos e valores essenciais para a formação dos alunos. Destaca-se antes que o professor tem de se consciencializar de que não basta ensinar para que o aluno aprenda, mas também estimular intelectualmente o aluno por meio da descoberta, construindo assim os significados pretendidos (Arends, 1995). George Steiner acredita que “o mestre aprende com o discípulo e é modificado por esta inter-relação através de algo que, idealmente, se converte num processo de troca. O acto de dar torna-se recíproco, como nos meandros do amor.” (2003:15).

Na verdade, grande parte das aprendizagens “significativas e relevantes na escola pressupõem a aplicação de situações concretas, implicando uma possibilidade de transposição para o domínio da vida real” (Roldão, 1994:69). Numa perspetiva construtivista, em vez de se considerar o conhecimento como um dado adquirido e transmissível, é antes algo pessoal e o seu significado é construído pela pessoa que aprende em função da experiência, conseqüentemente, segundo Rogers (Quintana, 2002), ao aprender algo com significado e sentido pessoal, assume a responsabilidade no processo de aprendizagem, bem como a aquisição autónoma do processo de aprendizagem.

Segundo esta linha de pensamento, o conhecimento não pode ser entendido como recebido de forma passiva, mas vai antes emergindo no sujeito cognitivo e o

currículo, por sua vez, é entendido como contendo “um conjunto de acontecimentos e actividades de aprendizagem através dos quais alunos e professores (...) elaboram conjuntamente conteúdo e significados” (Arends, 1995:4-5). Não se quer com isto dizer que a escola e os professores não tenham como função (uma das várias) transmitir conhecimentos e valores relevantes para a formação da criança, mas, por si só não se torna suficiente. A par disso é também necessário estimular o aluno para a descoberta e criação do seu próprio conhecimento, quer através da ligação daquilo que lhe é transmitido quer através da sua própria experiência.

Ainda assim, “o aluno não tem nenhum motivo interior para se dedicar às matérias e não manifesta especial interesse pelas aulas. Torna-se necessário que o professor lhe forneça incentivos (estímulos) que se transformem em motivos facilitadores da aprendizagem” (Balanchó, 2005:19) tendo por isso a escola de ser também um espaço único de aprendizagem, com momentos únicos e adaptados a todos e a cada criança em específico, promovendo a assim a diferenciação pedagógica. Gomes (2011) define a diferenciação pedagógica como sendo o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino-aprendizagem, tendo como fim permitir a alunos de idades, aptidões, comportamentos, *savoir-faire* heterogéneos, agrupados numa mesma turma, atinjam, por vias diferentes, objetivos comuns, “uma vez que não há um aluno padrão. Todos os alunos são diferentes” (Estanqueiro, 2012:12). Este tipo de pedagogia só é possível se o professor conhecer o nível de desenvolvimento em que se encontra cada aluno pertencente a um grupo, percebendo quais os seus interesses e necessidades para poder adequar os processos de aprendizagem às características individuais da criança (Canavarro, 2001) numa perspetiva de escola inclusiva. Mesmo estando perante crianças da mesma idade, provenientes de um mesmo contexto, o grupo é, mesmo assim, heterogéneo, devido às disparidades dos seus interesses pessoais e níveis de desenvolvimento. Gardner (1994) explica mais detalhadamente o que leva a que num tipo de grupo como o referenciado grupo possa haver heterogeneidade quando refere que podemos conhecer o mundo através da

*“linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, do uso do corpo para resolver problemas ou para fazer coisas, de uma compreensão de outros indivíduos e de uma compreensão de nós mesmos, onde os indivíduos diferem é no “vigor” destas inteligências – o assim chamado – perfil de inteligências e na forma com que tais inteligências são invocadas e combinadas para executar diferentes tarefas, resolver problemas variados e progredir em várias áreas” (1994:14).*

Gardner propõe ainda que o professor, além de conhecer a criança no seu todo, proporcione atividades em que esta possa desenvolver as várias inteligências,

combinando-as. Por outro lado, deve ainda ser consciente de que é o modelo que as crianças seguem e, como tal, deve pôr em prática atitudes que gostasse também de encontrar no grupo de crianças.

Esta pedagogia só é, claramente, possível se houver, na sua base, uma planificação estruturada, que tenha em conta as especificidades da criança. Consequentemente, para o fazer de modo adequado, a planificação carece também de um processo de observação primário, onde seja possível identificar o nível de desenvolvimento da criança no domínio psicomotor, cognitivo, ao nível da linguagem, afetivo-social e moral para então planificar de acordo com as necessidades.

Apesar de tudo e por mais que o professor se esforce por promover aprendizagens ativas, significativas, diversificadas e motivadoras, não significa que os resultados sejam por si só positivos, pois, além disso, há ainda importantes degraus a percorrer, como é o caso da “relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) [que] não é somente cognitiva, mas também afetiva” (Leite & Tagliaferro, 2005: 248). Isto implica que se tenha em conta “os mecanismos que regulam as emoções e os sentimentos [que] estão internamente relacionados com os mecanismos que regulam as mais altas funções racionais como sejam a compreensão, as tomadas de decisão e a própria personalidade” (Damásio, 1995).

Quando se faz referência à afetividade refere-se especificamente à afetividade na relação educativa que é estabelecida entre professor e as crianças do grupo/turma, onde se dá a expressão pura de sentimentos e emoções, e que se desenvolve pela via da formação. Vygotsky (1998 citado por Leite e Tagliaferro, 2005) acredita que a construção do conhecimento ocorre a partir da interação social intensa entre pessoas, neste caso refere-se à interação entre professor e aluno, além disso, o “estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição, as conquistas do plano afetivo são o utilizadas no plano cognitivo, e vice-versa” (Leite e Tassoni, 2002:6).

A afetividade passa a ganhar terreno na educação, onde sentimentos e ações se conjugam e transformam o significado de experiências de vida, assim, torna-se fundamental dar importância à partilha e negociação de ideias em ambientes propícios à partilha de significados, onde os fatores sociais e a aprendizagem de competências sociais são importantes. Ribeiro diz que a afetividade é “fundamental na relação educativa por criar um clima propício à construção de conhecimentos pelas pessoas em formação” (2010:404). Leite e Tassoni acrescentam ainda que “é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos do trabalho pedagógico

desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação “*tête-à-tête*” com o aluno” (citado por Leite & Tagliaferro, 2005: 249). Os mesmos autores exemplificam ainda em que momentos simples encontramos a afetividade, defendendo que “adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva” (Leite e Tassoni, 2002:6).

Observando a imagem de professor ao longo das décadas, dá-se conta de que o que é esperado dele vai, cada vez mais, muito mais além da transmissão de conhecimentos científicos. O seu papel

“tornou-se muito mais amplo e complexo, pois ele deixou de ser apenas o repassador de informações e conhecimentos e já se reconhece como um parceiro do estudante na construção dos conhecimentos, parceria que implica novos saberes e atitudes que possibilitem aos estudantes integrar no processo de aprendizagem das disciplinas os aspectos cognitivo e afetivo e a formação de atitudes” (Ribeiro, 2010: 405)

Onde “a sintonia, as relações afetivas e cooperativas, a solidariedade, a tolerância, a demonstração de respeito e de apoio por parte do professor ajudam os alunos a superarem dificuldades escolares” (Tognetta e Assis, 2006 citado por Ribeiro, 2010:404).

Assim, e de acordo com vários estudos feitos, quando o professor cria relações de afetividade com os seus alunos, os resultados de aprendizagem são mais positivos, verifica-se “mais motivação para preparar os trabalhos, mais satisfação e alegria, mais interesse pelos estudos e para o sucesso escolar [seja] alcançado”, inversamente, quando verificados sentimentos negativos nesta relação “interferem desfavoravelmente e comprometem o processo de aprendizagem das crianças” (Ribeiro, 2010:404). Nesta linha de pensamento, se forem despertados vínculos afetivos, os laços entre professor e aluno são estreitados, demonstrando-se essenciais para o processo cognitivo.

Segundo um outro estudo, realizado pelo National Institute of Child Health and Human Development, verificou-se que:

“em salas onde ocorriam conversas frequentes e cognitivamente desafiantes entre o professor e as crianças, onde era dado feedback aos alunos, onde o professor era sensível às necessidades e interesses das crianças e nas quais existia um tom emocional positivo subjacente às interações, (...) produziam ganhos no desempenho acadêmico, nomeadamente nas competências linguísticas e de matemática e no desenvolvimento social das crianças (Cadima et al., 2011: 12-13).

Baker (2006) diz ainda que as consequências da relação estabelecida entre professor e aluno, quando positivas, estão também associadas ao sucesso escolar, à confiança

dos alunos em relação às suas capacidades, atitudes e motivações (citado por Barbosa et all. 2011:454).

As crianças, ao verem a sua relação com o professor/educador estreitada, percebem “o ambiente escolar como um apoio/suporte, desenvolvendo atitudes positivas quanto à escola”, além disso, sentem-se desinibidas para expressar os seus sentimentos e preocupações, solicitando mais facilmente e apropriadamente apoio ao professor/educador. “Essa relação de apoio entre professor e aluno pode, portanto, habilitar as crianças para se tornarem autodirigidas e participantes responsáveis na sala de aula” (Birch e Ladd, 1997 citado por Barbosa et all. 2011: 454).

Segundo Rogers e Stevens (1978), existem três qualidades fundamentais que um professor/educador deverá ter para que exista uma relação afetiva de qualidade entre adulto-criança, sendo elas a congruência, a empatia e aceitação positiva. A congruência refere-se à relação autêntica existente “e apresenta abertamente os sentimentos e atitudes que nele surgem naquele momento” (idem:105), mostrando-se um ser autêntico e humano, com qualidades mas também defeitos, tal como a criança, o que se torna essencial para deter a confiança da criança. Já a empatia tenta “perceber o mundo interior de sentidos pessoais e íntimos [da criança], como se fosse o seu” (idem:107), onde o professor/educador se tenta colocar na posição da criança, esforçando-se por compreender as suas dificuldades. Por fim, a aceitação positiva fundamenta-se na ideia da criança “como uma pessoa, mais ou menos com a mesma qualidade de sentimento que os pais têm pelo filho, apreciando-o como uma pessoa, qualquer que seja o seu comportamento específico no momento” (idem:109), cabendo por isso ao docente o importante papel de aceitar as especificidades da criança, pondo de parte qualquer tipo de preconceito.

Percebe-se assim, de antemão, que, no processo de ensino-aprendizagem, não basta proporcionar momentos de criação de conhecimento, é preciso também promover processos de gestão de sala de aula, assim como elementos de cariz socioemocionais. Ao mesmo tempo, e tal como defendem Hohmann e Weikart (2011), “num clima de controlo partilhado, os adultos e as crianças são, ao mesmo nível, aprendizes e professores. Os adultos aprendem muito a partir das atitudes das crianças” tornando-se assim uma mais-valia para ambos a criação de relações estreitas de afetividade, cabendo ao adulto passar tempo a sós com cada criança do seu grupo, demonstrando preocupação e interesse.

## CAPITULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Cada grupo de crianças é “uma realidade tão única como uma impressão digital” (Arends, 1995: 146), assim, torna-se fundamental o recurso a metodologias de investigação para compreender e analisar a natureza e intencionalidade da prática educativa no contexto em questão, pois

*“todo o professor [e educador] verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor (...) é ser capaz de organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intelectualmente e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2000:24).*

Tal como é defendido no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, o que é requerido do professor/educador é que desenvolva “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos”. Enquanto professor/educador investigador, e como defende Isabel Alarcão (2000: 27), muitas são as competências metodológicas que se pode tomar, sendo elas a observação, o levantamento de hipóteses, a formulação de questões de pesquisa, a delimitação e focagem das questões a pesquisar, a análise, a sistematização, o estabelecimento de relações temáticas e a monitorização da informação conseguida. Assim, a postura adotada para a construção da profissionalidade passou pelo observar, planejar, agir e avaliar para, posteriormente, reformular a ação, questionando sempre as opções metodológicas e práticas na tentativa de adequar instrumentos e ações ao contexto em questão. Com isto, as atitudes tomadas revestiram-se de características de professor-investigador.

Em termos de métodos científicos e técnicas de investigação da ação estes são habitualmente quantitativos ou qualitativos, dependendo das técnicas usadas e do tipo de dados que são recolhidos. Relativamente aos métodos quantitativos têm a preocupação de reunir factos com o objetivo de criar conclusões generalizáveis. Enquanto os métodos qualitativos têm em conta as perceções individuais, “duvidam da existência de factos “sociais” e põem em questão a abordagem “científica” quando se trata de estudar seres humanos” (Bell, 1997:20). Assim, e seguindo a linha de pensamento de Craveiro (2007), quando queremos, em educação, trabalhar os processos humanos temos que trabalhar com crenças, valores, opiniões e atitudes.

No estudo em questão pareceu essencial recorrer a um processo de observação que

*“permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados” (Estrela, 1986:128)*

Assim, o estudo realizado está enquadrado numa perspetiva qualitativa, onde o que interessa mais é o processo em vez dos resultados ou produtos obtidos (Bogdan, Biklen, 1994). Além disso, “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (idem:47). Isto implica que a observação feita seja de natureza participante e direta. Por um lado é participante pois “o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (Carmo e Ferreira, 1998:107), por outro lado é direta pois é o “próprio investigador [que] procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 164). O que se verifica é que o observador insere-se nas atividades que decorrem, mas também observa as atividades, as pessoas e os aspetos físicos da situação, assumindo por isso dois papéis ao mesmo tempo: observador e participante (Spradley citado por Vasconcelos, 2006).

A par das características participativas, a observação é também, por vezes, não-participante. Estes momentos ocorreram aquando da observação da intervenção educativa do orientador cooperante e, no caso do contexto em 1ºCEB, do par pedagógico, sendo feita “do exterior [e] tanto [podem] ser de longa como de curta duração, feita à revelia ou com o acordo das pessoas em questão, ou ainda realizada com ou sem a ajuda de grelhas de observação” (Quivy e Campenhoudt, 2008:198).

O referido processo investigativo tem contornos de tipo descritivo e naturalista. De tipo descritivo, visto que é feita

*“uma narrativa ou descrição dos factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, que tenham sido directamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante” (Afonso, 2006:43).*

De tipo naturalista por se reduzir pela “investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, 2006:43) onde

*“a fonte directa de dados são as situações consideradas “naturais”. Os investigadores interagem também com os sujeitos de uma forma “natural” e, sobretudo, discreta. Tentam “misturar-se” com eles até compreenderem uma determinada situação, mas procuram minimizar ou controlar os efeitos que*

*provocam nos sujeitos de investigação e tentam avaliá-los quando interpretam os dados que recolheram (Carmo e Ferreira, 1998:107).*

Seguindo a linha de pensamento de Afonso (2006), o estudo é também exploratório, tendo em conta que tem como objetivo compreender e melhorar as temáticas em que há pouco conhecimento, procurando aprofundar conceitos e compreender as razões e motivações para determinados comportamentos dos indivíduos. É descritivo por ter como objetivo a descrição do fenómeno, a sua natureza e características, dentro do contexto real, procurando informações sobre atitudes, pontos de vista e perceções que os indivíduos demonstrem perante determinados fenómenos. Por fim, tem também uma dimensão empírica atendendo a que a pesquisa é feita no campo.

Relativamente ao universo do estudo realizado, refere-se aos estabelecimentos onde decorreram os estágios profissionalizantes em 1ºCEB e em EPE. No que concerne aos sujeitos envolvidos em 1ºCEB, considera-se uma turma do 2º ano do 1º CEB, composta por 25 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade, contando com 14 alunos do género masculino e 11 do género feminino. Quase todos os alunos frequentaram a EPE, sendo que mais de metade frequentou na instituição onde se encontram agora a frequentar o 1ºCEB. Igualmente, a grande maioria habita na Maia e os restantes habitam nos arredores da cidade. Todos os alunos partilham a habitação com os pais e irmãos biológicos e todos os encarregados de educação detêm habilitações académicas ao nível do Ensino Superior, estando assim enquadrados num nível socioeconómico médio-alto. Relativamente aos sujeitos envolvidos em EPE, refere-se um grupo de 18 crianças com idades que vão dos 2 aos 3 anos, sendo composto por 10 crianças do género masculino e 8 do género feminino. Apenas três crianças ingressaram na instituição no presente ano letivo, tendo as restantes sido matriculadas em 2011 e 2012. À exceção de uma criança cujos pais são separados, todas as crianças partilham a habitação com os pais e irmãos biológicos em Santo Tirso, apenas uma criança se desloca diariamente para Guimarães. Ao contrário do que se constatou ao nível do 1ºCEB, no que concerne às habilitações académicas, e daquilo que foi possível verificar pelos dados das crianças fornecidos pela instituição, apenas seis dos pais detêm habilitações académicas ao nível do Ensino Superior, os restantes encontram-se entre o 2ºCEB e o Ensino Secundário, sendo por isso pertencentes a um nível socioeconómico médio-baixo.

Para uma caracterização mais pormenorizada do contexto organizacional e da turma do 1ºCEB e do grupo de EPE refere-se a consulta do Capítulo III. Além destes participantes, a intervenção foi também influenciada por outros sujeitos que envolvem

a instituição, como são o caso do professor cooperante; a educadora cooperante; o par pedagógico, no caso do contexto de 1ºCEB; as restantes estagiárias da ESEPF; os restantes professores do 2º ano do 1º CEB, as educadoras das salas dos 3, 4 e 5 anos - com quem eram partilhadas ideias e pensadas/refletidas todas as semanas -; as auxiliares de educação; a psicóloga e as professoras das atividades de enriquecimento curricular da instituição do 1º CEB; e os pais das crianças de ambas as valências.

Fazendo agora referência aos instrumentos utilizados para o estudo realizado, tal como foi já referido anteriormente, a observação demonstrou-se crucial, tendo em conta que “coloca o investigador em contacto direto e aprofundado com os indivíduos e permite compreender em detalhe o que eles pensam sobre determinado assunto” (Craveiro, 2007:204) facilitando assim a adaptação ao contexto para a posterior intervenção. Além disso, e seguindo a ideia defendida por Parente (citado por Oliveira-Formosinho 2002), para que esta observação possa ser o mais realista possível é necessário ser-se profissional crítico, refletindo da prática para a teoria e não o contrário. É por isso necessário ter em conta as limitações existentes no observador, no objeto observado e no que resulta da interação entre os dois, isto porque, somos seres com subjetividade inconsciente o que nos pode levar a distorcer os dados reais, daí que “conhecer este conjunto de obstáculos ajuda a entender as dificuldades que a observação comporta” (idem: 172). Mas, tendo em conta que a observação direta por si só não é suficiente, foi necessário outros formatos investigativos.

Com o objetivo de caracterizar ambos os estabelecimentos de ensino onde decorreu o percurso investigativo e, conseqüentemente, construir o ponto III.I do presente relatório, assim como para poder agir em conformidade com o que é esperado pelas instituições, recorreu-se inicialmente à observação indireta: a análise documental rigorosa e cuidada, que é entendida como um “procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” (Sousa, 2009:88), dos documentos que suportam os princípios orientadores das instituições, sendo eles: o Projeto Educativo (PE) e o Regulamento Interno (RI), para o caso da instituição em 1ºCEB e o Projeto Pedagógico (PP), o RI, o Plano Anual de Atividades (PAA), no contexto de EPE.

Num outro momento a atenção foi centrada para o conhecimento dos grupos em causa, de onde saiu o ponto III.II, onde é feita a caracterização da turma do 1º CEB e do grupo de EPE. Aqui foi também necessário recorrer à análise documental,

neste caso o Projeto Curricular de Turma (PCT) e os processos individuais dos alunos e, em EPE, o PP, os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) e igualmente os processos individuais das crianças. A par disso, surge também a necessidade de recorrer a documentos oficiais que apoiam o relacionamento da teoria com a prática, como são o caso dos decretos-lei e artigos publicados e creditados.

O rigor que se espera de uma investigação de tipo qualitativo não se centra nos aspetos que normalmente o definem noutros tipos de investigação mais quantitativa, mas sim noutros aspetos que lhe conferem credibilidade. Robert Stake (2006 in Barba, J.J. março 2013) explica que a triangulação é um procedimento complexo que era utilizado pelos marinheiros à noite, através da observação de uma estrela por diferentes perspetivas. Neste sentido, também a triangulação dos dados na investigação qualitativa faz-se através da utilização de variados instrumentos de recolha de dados: validar os dados através das informações recolhidas com os participantes do estudo; fazer a revisão de documentos escritos sobre a realidade, etc. Através desta triangulação consegue-se perceber melhor os dados recolhidos e obter uma perspetiva mais globalizada, mais complexa e mais independente da realidade que se esta a estudar.

Tendo em conta, assim, que as referidas análises documentais não são suficientes para caracterizar a realidade em causa e para que a intervenção seja adequada, foram utilizados outros instrumentos de recolha de dados, sendo eles: os registos de incidente crítico, as listas de verificação, as fotografias e vídeos, as grelhas de observação, as grelhas de avaliação no contexto de EPE, no sentido de avaliar as competências alcançadas pelo grupo com a implementação de Projetos de Sala e a atuação da equipa pedagógica durante todo o Projeto. Estes instrumentos incentivam o professor/educador a interessar-se cada vez mais pelas aprendizagens e evolução do aluno/criança, quase como de “andaimes” se tratassem (Vasconcelos, 1997:121), estruturando a vida na sala, criando um ambiente onde aluno/criança se sentem seguros (Idem).

Os registos de incidente crítico são “breves relatos narrativos que descrevem um incidente considerado importante para ser observado e registado” (Parente, 2002:189). Este formato de registo permitiu a análise do grau de adequação das estratégias propostas, através dos comentários tecidos ou comportamentos demonstrados pelos dois grupos, assim como o fornecimento de dicas para uma gestão de sala de aula e de grupo que previna possíveis problemas de

comportamento e melhore o processo de ensino-aprendizagem (anexo 1 – Registos de Incidente Crítico).

Quanto às listas de verificação, apresentam-se como um instrumento de preparação e utilização facilitada e permitem ainda a focalização do observador para os itens a ser observados (Parente, 2002), nos casos em que é possível observar e classificar se o aluno/criança exhibe ou não dado comportamento previsto como desejável (anexo 2 – Listas de verificação).

Já as grelhas de observação têm como objetivo “registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente selecionados” (Veríssimo, 2002:67) sendo utilizadas em vários momentos para registar, por exemplo, exposições orais e aquisição de aprendizagens. Estas eram mais tarde analisadas, no sentido de verificar se havia ou não progressos da turma (anexo 3 – Grelhas de Observação).

No que se refere aos registos fotográficos e vídeo, estes apresentam-se como “um método poderoso de preservar e de apresentar informações sobre o que e como as crianças estão aprendendo” (ShoreseGrace, 2001:54), assim sendo, este foi o método de registo mais utilizado onde se reteve momentos em que o grupo elaborava trabalhos, assim como trabalhos já desenvolvidos, situações de brincadeira, momentos de resolução de conflitos, e tantas outras aprendizagens tão ricas que a brincadeira infantil proporciona no momento inesperado (anexo 4 – Registos Fotográficos).

Todos os dados recolhidos através dos já referidos instrumentos foram alvo de uma análise de conteúdo detalhada, permitindo assim a organização e utilização da informação relevante para ser alvo de reflexão, atendendo a que o professor

*“não deve descurar de autoavaliar-se, assim como avaliar as intenções pedagógicas por ele definidas. É através desta reflexão que o [professor] vai adequando diariamente as suas práticas tornando-as cada vez mais pertinentes, reestruturando-as periodicamente nas planificações a médio e a longo prazo” (Marques et al, 2007:130).*

Paralelamente a todos estes instrumentos de recolha de dados, foram realizadas diversas entrevistas informais tanto no contexto de 1ºCEB - com o par pedagógico, com o Orientador Cooperante e com a Supervisora -, como no contexto de EPE – com a Orientadora Cooperante, as auxiliares de educação e a Supervisora – , no sentido de promover a construção partilhada de dados e perspetivas. Em relação às entrevistas informais mantidas quer no contexto de 1ºCEB - com o par pedagógico e com o Orientador Cooperante, enquanto trio da equipa pedagógica – quer em EPE, tiveram uma frequência diária e fomentaram, principalmente, em grande medida o

conhecimento de ambos os grupos e da sua evolução - principalmente dos dias em que os estagiários não estavam presentes -, a percepção de possíveis melhorias a fazer na atuação, a diversidade de pontos de vistas perante um mesmo foco e as conquistas conseguidas tanto pelos grupos como pelo estagiário enquanto futuro professor/educador. Ainda para este mesmo efeito, no contexto em 1ºCEB, houve ao dispor grelhas de acompanhamento da prática profissional (anexo 5 – Grelha de acompanhamento da prática profissional) que podiam ser preenchidas pela Supervisora, o Orientador Cooperante, o Par Pedagógico e pelo estagiário. Nestas grelhas o estagiário era avaliado segundo critérios e indicadores específicos, sendo possível comparar as diferentes grelhas e fazer uma avaliação do desenvolvimento apresentado.

Também as conversas que eram mantidas com ambos os grupos todos os dias no início da manhã e no final do dia permitiam obter importantes informações sobre o grupo no que respeita aos seus interesses e necessidades, apoiando o desenvolvimento de atividades futuras.

Importa ainda destacar o recurso ao portfólio de criança (anexo 6 – Exemplo de Portfólio de Criança) no contexto de EPE, entendido como “a systematic collection representative of a child’s work that the teacher and student select to provide information regarding each child’s developmental readiness, learning profile, interests, achievement levels, and learning growth over time” (Kingore, 2008:14), onde a própria criança se dá conta da sua aprendizagem. A criança é envolvida e motivada nas suas produções e na análise crítica das mesmas, desenvolvendo assim o espírito crítico (anexo 1 – Registo de Incidente Crítico nº11).

Por fim, parece relevante referenciar o recurso ao portfólio reflexivo como “um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional (...) [e permissora de] novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodireccionamento e de reorientação, em síntese, de autodesenvolvimento” (Sá-Chaves, 2000:15). Na prática, foi usado semanalmente, quer em EPE quer em 1ºCEB, para refletir a prática procurando aperfeiçoá-la cada vez mais, sendo que “uma das maiores vantagens oferecidas pelo uso do portfólio, e sem a qual ele não faria sentido, é o desenvolvimento do pensamento reflexivo” (Alvarenga e Araújo 2006: 139).

# CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO

## III.1 - Caracterização das Instituições

Estar preparado para uma intervenção educativa de qualidade requer do professor/educador o conhecimento do meio em que se envolve, além disso, a perceção do que o rodeia, garante uma maior capacidade de dar resposta ao que é esperado de si e às necessidades/dificuldades encontradas. Assim sendo, foram analisados importantes documentos que regem as instituições de ensino onde foram realizados os estágios profissionalizantes, sendo eles: o PE, os RI, os PAA e o PP. Posto isto, foi feita uma caracterização detalhada de cada uma das instituições que pode ser consultada no anexo 7 do presente relatório.

As instituições onde decorreram os estágios situam-se no distrito do Porto, apesar de em diferentes cidades. As diferenças passam não só pela distinta localização mas também por aspetos socioeconómicos e culturais instigados pelo meio que as envolve, refletindo diferentes características populacionais, e pelas suas diferentes estruturas. Por um lado, estamos perante uma instituição de cariz particular, onde se realizou o estágio em 1ºCEB, que é constituída por uma população de classe socioeconómica média-alta e que acolhe valências desde a Creche até ao 3º CEB – dados que foram possíveis retirar do PE da instituição –

*“documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicam os princípios e valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril).*

Por outro lado, a instituição onde se realizou o estágio em EPE é uma IPSS onde a população é maioritariamente de classe média-baixa e que abrange as valências de Creche e Jardim de Infância (JI).

Ambas as instituições encontram-se próximas do centro das cidades e têm ao seu dispor uma vasta gama de transportes públicos, facilitando o seu acesso e possibilitando a deslocação para zonas de interesse. Além disso, têm também em comum o facto de as diferentes valências em ambas as instituições funcionarem de modo articulado e integrado onde a sua missão é encarada como ponto de partida e ponto de chegada. De facto, de acordo com o plasmado no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, as instituições escolares são estabelecimentos aos quais está

confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. Assim sendo, em ambas as missões definidas pelas instituições ressalva-se a preocupação pela criação de um mundo melhor através da formação e proteção dos mais vulneráveis.

Para apoiar no cumprimento da missão de cada instituição, cada uma delas encontra-se preparada com espaços amplos tanto no seu interior como no exterior, devidamente equipados, permitindo uma educação de qualidade. Apesar disso, a diferença entre as instituições é notória no que respeita à estrutura física, estando a instituição onde decorreu o estágio em 1ºCEB preparada com espaços específicos para a realização de atividades extracurriculares, naturalmente devido às suas dimensões, enquanto na instituição em EPE o mesmo não se verifica. Nesta instituição as crianças são as mais afetadas com a falta de espaços reservados a certas atividades, veja-se na prática o que acontece com as Sessões de Movimento em que a sua realização depende da disponibilidade do espaço e, no entanto, sabe-se que as “atividades extracurriculares são consideradas como parte integrante da responsabilidade de uma escola, para proporcionar uma educação equilibrada” (Shulruf, Tumen e Tolley, 2008:419).

Ainda que a instituição onde decorreu o estágio em EPE proporcione atividades de enriquecimento curricular, a instituição de 1ºCEB tem ao seu dispor um vasto leque de hipóteses para as várias valências que a instituição comporta, cumprindo as orientações do Ministério da Educação (ME) no que se refere à sua organização, onde a instituição operacionaliza um projeto integrado e sequencial que se desenvolve numa perspetiva de continuidade entre a educação pré-escolar e os vários ciclos do ensino básico e entre as várias atividades existentes. Ao contrário do que foi possível observar no estágio em EPE, nesta instituição, é notável a existência de um ensino articulado, onde os professores das várias atividades curriculares promovem entre eles o trabalho em equipa, partilhando e preparando em conjunto as várias sessões, no sentido de haver um ensino integrado e significativo entre atividades de sala de aula e atividades curriculares. Não se quer com isto dizer que não haja espírito de trabalho em equipa na instituição de EPE, mas isto não se verifica entre docentes das várias áreas. O que se verificou é que, em ambas as instituições, fez-se sentir uma partilha de saberes e experiências na planificação de cada semana que é feita de forma conjunta entre professores do mesmo ano de escolaridade, no caso do

estágio em 1ºCEB, e entre todas as educadoras, no caso do estágio em EPE. Estas planificações (anexo 8 - Planificações) realizam-se operacionalizando os conteúdos definidos na planificação mensal, no caso de 1ºCEB, e em consonância com o que foi definido no PAA, em ambas as instituições (anexo 8.1 – Planificação Mensal da Instituição de 1º CEB) (anexo 8.4 – Planificação Mensal do contexto de EPE).

Outra importante diferença entre instituições relaciona-se com a importância que é dada aos encarregados de educação: se por um lado encontramos uma instituição – EPE - onde os documentos que a regem não fazem qualquer referência à sua participação ou importância, por outro lado deparamo-nos com outra instituição – 1ºCEB - que defende que “os pais/encarregados de educação devem ser colaboradores ativos no processo educativo dos seus filhos, integrando e dinamizando atividades, projetos, participando nos órgãos representativos e associativos do Colégio” (PE, 2012:35). De facto, foi visível a presença dos pais neste processo, quer através do apoio na elaboração de atividades conjuntas - como foi o caso da construção de maquetes em casa para serem posteriormente apresentadas em sala de aula (anexo 4.1 – Exemplos de Envolvimento Parental: Exemplos das Maquetes da Turma do 1ºCEB) – como em momentos de sala de aula a quando do tema “As Profissões”, onde se descolavam à sala para explicar à turma em que consiste a sua profissão (anexo 4.1 – Exemplos de Envolvimento Parental: Visita dos Pais à Sala do 1ºCEB). Além disso, foi possível verificar, em entrevistas informais com o Professor Cooperante, que há uma comunicação constante entre professor e encarregados de educação feita via correio eletrónico e, quase de forma oposta, a Educadora Cooperante lamentou-se da falta de participação por parte dos pais o que na verdade foi interpretado com surpresa quando, habitualmente, e segundo estudos existentes (Parent and Family Involvement in Education, from the National Household Education Surveys Program of 2012), o envolvimento parental é mais visível quanto menor for o ciclo de ensino em que as crianças se encontram (Zuckerberg, 2013).

Quanto à organização de ambas as instituições, a consulta do anexo 9 permite a visualização do organigrama de cada instituição e a compreensão da estrutura organizacional que sustenta os estabelecimentos.

Além dos diferentes espaços no exterior e interior, parece pertinente destacar a importância que a sala e os seus materiais têm na vida da criança e do grupo. Na instituição de EPE damos-nos conta de uma sala dividida segundo o modelo curricular *High-Scope* e a pedagogia da Participação – metodologia de projeto – onde se “organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de

forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças de idade pré-escolar” (Hohmann e Weikart, 2011:8). Apesar disso, atendendo à idade do grupo em questão, há complexidade na tarefa de respeitar a divisão por áreas, acabando por se verificar que o fácil acesso aos materiais existentes transporta-os para diferentes áreas, favorecendo o processo de planejar-fazer-rever característico da abordagem *High-Scope*. Além disso, e seguindo a metodologia de projeto, são também visíveis registos e produções – ao acesso do grupo - inerentes aos projetos em desenvolvimento (anexo 4.13 – Projeto do Arco-Íris) (anexo 4.13 – Projeto da Garagem). Já a sala onde decorreu o estágio em 1ºCEB organiza-se segundo uma estrutura diferente, existindo apenas uma área de trabalho comum, com cadeiras e mesas e uma pequena área intitulada “Canto dos Despachados” composta por atividades e jogos relacionados com os vários temas que vão sendo abordados desde o início do ano letivo que os alunos têm autonomia para utilizar sempre que terminem as atividades que lhes foram propostas (anexo 10.2 – Planta da sala nas Últimas Semanas de Intervenção) (anexo 4.4 – Criação de um Novo Espaço na Sala: “Canto dos Despachados”).

Relativamente à rotina que verificada em ambos os grupos com quem foi realizado o estágio, esta é naturalmente diferente. Por um lado em 1ºCEB, respeitando o que defende o Despacho nº19 575/2006, no início de cada dia havia sempre um plano de aula, com registo da data no quadro que a turma deveria passar para o caderno; de seguida, recorrendo ao quadro de tarefas (anexo 4.3.3 – Estudo do Meio: Quadro de Tarefas) elaborado pela estagiária em conjunto com a turma, era feita uma seleção dos respetivos responsáveis de cada tarefa (alterando todas as segundas-feiras), que recolhiam, por exemplo, os trabalhos de casa; as aulas por diferentes disciplinas decorriam durante toda a manhã, tendo um intervalo de trinta minutos a meio da manhã; havia uma pausa para o almoço com retoma das aulas na parte da tarde. Terminadas as aulas, apenas uma parte dos alunos terminavam aqui todas as atividades letivas, a outra parte da turma era dividida entre atividades extracurriculares ou a sala de estudo. Em EPE, tal como em 1ºCEB, havia um horário específico a respeitar (anexo 11 – Horário de EPE), com períodos de tempo próprios para o acolhimento, refeições, descanso e atividades quer livres quer orientadas, no entanto, estes tempos estabelecidos não eram respeitados na sua totalidade, mas antes os interesses e necessidades demonstrados pelo grupo em manter-se em cada um dos momentos do dia.

### III.II – Caracterização dos Grupos

*“O conceito de “escola inclusiva” supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo/turma. 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.” (Ministério da Educação, 1997:19).*

Com isto, importa compreender as características essenciais do grupo com que se interage para que a ação tenha em conta as necessidades, os interesses e os conhecimentos prévios da criança, entendendo-a sempre como um ser ativo e único.

Tendo o estágio profissionalizante decorrido junto de dois grupos tão opostos – quer em idade quer em desenvolvimento –, foi fundamental realizar um trabalho inicial minucioso de reconhecimento das especificidades de cada um dos grupos, no sentido de respeitar e valorizar as características individuais, adequando a intervenção aos grupos. Além disso, e na tentativa de promover uma adaptação mais rápida, foi ainda realizada uma análise prévia à intervenção das características habituais de crianças com as idades em questão.

Assim sendo, a caracterização de ambos os grupos foi realizada através do recurso à observação direta, sendo que “observar é com grande probabilidade o mais antigo, mais frequentemente utilizado e mais compensador método para avaliar crianças, o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem” (Parente, 2002:168), a diferentes tipos de registos - registos de incidente crítico, listas de verificação, grelhas de observação -, à análise de documentos referentes aos dados de cada criança e a informações que foram sendo transmitidas tanto pela Educadora Cooperante como pelo Professor Cooperante em diversas entrevistas informais.

O grupo de crianças da valência de EPE, a sala Laranja, é constituída por 18 crianças, das quais 10 são do género masculino e 8 são do género feminino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos – destas crianças apenas 8 atingiram os 3 anos até ao início de Julho de 2014 (anexo 12.2 – Documentos Individuais – EPE). Na valência de 1ºCEB, a turma do 2ºB, é composta por 25 crianças, sendo 14 do género masculino e 11 do género feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos (anexo 12.1 – Documentos Individuais – 1ºCEB).

Atendendo a que a família e a escola “são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas” (Diogo, 1998:17), parece importante abordar as características socioeconómicas das famílias das crianças, recorrendo aos dados que foram retirados das fichas individuais das crianças. Foi possível perceber que existem diferenças significativas entre o nível de escolaridade e atividade profissional dos pais

de ambas as instituições. Por um lado, na instituição da valência de EPE predominam pais com habilitações equivalentes ao ensino secundário ou inferior, exercendo atividades ligadas ao setor terciário e alguns estando inclusivamente desempregados (anexo 12.2 – Documentos Individuais – EPE: tabela 3 – Profissão dos pais), sendo assim famílias maioritariamente de nível socioeconómico médio-baixo. Por outro lado, na instituição da valência de 1ºCEB a grande maioria dos pais maioria “possui habilitações ao nível da Licenciatura” (PCT: 2013/2014) (anexo 12.1 – Análise dos Documentos – 1ºCEB: Tabela 2) e apenas uma mãe se encontra de baixa, estando todos os outros no ativo, estando assim perante famílias com nível socioeconómico médio-alto. O envolvimento demonstrado pelos pais é também um agente importante na caracterização sociocultural do grupo, e, tal como já foi mencionado no capítulo III.I do presente relatório, também este fator se demonstra bastante díspar entre instituições: se por um lado temos uns pais ativos e presentes na instituição de 1ºCEB, temos uma carência na instituição de EPE.

Relativamente às diferentes áreas de desenvolvimento dos dois grupos de crianças, o grupo de crianças de EPE, de acordo com a teoria de Piaget, enquadra-se no estágio Pré-Operatório, estando presente a função simbólica onde “o jogo simbólico é uma das principais contribuições para o bom desenvolvimento cognitivo da criança” (Piaget, citado por Papalia, 2001:312). De facto, o grupo em questão demonstrava enorme gosto por brincadeiras de faz-de-conta, imitando o adulto nas suas várias atividades e dando outras funções aos materiais (anexo 6 – Exemplos de Portfólio de Criança). Já o grupo de 1ºCEB, “segundo Piaget, as crianças entram no estágio das operações concretas. São menos egocêntricas e são capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos” (Papalia, Olds e Feldman, 2001:439).

Focando a atenção no grupo de EPE, é notório o interesse demonstrado perante o conhecimento de coisas novas/novidade - histórias, músicas, jogos - (anexo 4.9 – Interesse a Novas Atividades) o que permite que sejam facilmente motivados para novas atividades. O domínio da matemática, opostamente ao verificado no início da intervenção, é a área mais desenvolvida do grupo, visto que foi, propositadamente, a mais trabalhada: o grupo conhece as cores primárias e algumas cores secundárias (anexo 2.4 – Listas de Verificação de Atividade – EPE), as figuras geométricas são também já conhecidas por um elemento do grupo (anexo 1 – Registo de Incidente Crítico nº14), demonstra facilidade perante jogos de associação (anexo 4.13 – Projeto do Arco-Íris: Jogo: Adoro-te de todas as cores), algumas crianças conseguem já

separar e organizar de forma autónoma os materiais da sala (anexo 1 - Registo de Incidente Crítico nº 9, 10, 12, 13, 15). Relativamente ao domínio da linguagem sentiu-se também grandes avanços: passaram a expressar as suas necessidades e intenções de forma cada vez mais perceptível o que fez com que os momentos de diálogo em grande grupo fossem cada vez mais entusiastas. Em termos sócio afetivos sentem-se diferenças entre o grupo: por um lado um grupo de crianças que começam a perceber as possibilidades da brincadeira conjunta e que choram quando alguém não quer brincar consigo; por outro, crianças egoístas e que não permitem a proximidade de outros colegas enquanto brincam, mas todas elas demonstram capacidade de interagir e cooperar com o adulto. Além disso, são também ainda muito dependentes do adulto em tudo o que fazem e no mantimento da sua integridade física e psicológica. O domínio psicomotor foi a área que o grupo demonstrou menor desenvolvimento: apesar de se movimentarem livremente e energeticamente, apenas um pequeno grupo de crianças começa a conseguir realizar movimentos mais precisos, conseguindo mover todas as partes do seu corpo. Em relação ao desenho, apenas nas produções de algumas crianças se identifica a representação da figura humana, além de que o manuseamento de material de pintura é, para grande parte das crianças, uma dificuldade (anexo 4.8 – Manuseamento de Material).

Em relação ao grupo de 1ºCEB, no geral, todo o grupo tem um bom desenvolvimento global na dimensão cognitiva, psicossocial e afetiva. Apenas três crianças se encontram indicadas no PCT como com necessidade de apoio para que possam acompanhar o ritmo da restante turma (anexo 1 – Registos de Incidente Crítico nº 3 a 6). Enquanto alguns alunos demonstram ser bastante autónomos na realização de tarefas, conseguindo uma boa gestão do tempo para a sua realização, outros demonstram alguma dificuldade em acompanhar esse ritmo. Em relação ao cumprimento de regras, o grupo costuma manter-se tão silencioso que, quando esse silêncio não é respeitado, há crianças que estranham e se sentem incomodadas, à exceção de uma criança que demonstra comportamentos disruptivos (anexo 1 – Registo de Incidente Crítico nº7), por outro lado, no momento certo, participam demonstrando motivação por participar e aprender sempre mais e autoestima suficiente para não haver espaço para medos de errar (anexo 1 – Registo de Incidente Crítico nº3). Claro está que, por vezes, o grupo foge a estas regras, principalmente quando se tratam de jogos (anexo 2.2 – Lista de Verificação de Atividade – 1ºCEB). Relativamente aos vários domínios, o grupo demonstra um especial gosto e aptidão para a matemática, havendo apenas duas alunas que apresentam pequenas

dificuldades (anexo 1 – Registo de Incidente Crítico nº3). Houve a oportunidade de acompanhar a introdução do conteúdo relativo à “resolução de problemas recorrendo a técnicas específicas” (4.3.2 – Matemática – Construção de ábacos), onde o grupo demonstrou facilidade em compreender e trabalhar. Relativamente à linguagem, durante o período escolar, as capacidades continuam a desenvolver-se e aos 7 anos, usam já “uma gramática complexa e têm um vocabulário constituído por vários milhares de palavras” (Papalia, Olds e Feldman, 2001:439) a apoiar no aumento do vocabulário está também o interesse e curiosidade demonstrado pelo grupo perante palavras que desconhecem, questionando o seu significado ou até mesmo investigando no dicionário. Demonstaram ainda facilidade em compreender questões colocadas, em reter a informação essencial de um texto lido. Ao nível da leitura, nota-se já bastante autonomia na leitura de pequenos textos (anexo 2.1 – Lista de Verificação de Atividade – 1ºCEB), apenas uma criança merece especial atenção (anexo 1 – Registo de Incidente Crítico nº 6). Ao nível da caligrafia, como forma de motivação, consoante esta se ia tornando mais legível e com menos erros ortográficos, as crianças passavam a escrever o Plano de Aula a caneta (anexo 4.3 – Plano de Aula Transcrito no Caderno pelo Aluno).

A análise do anexo 13 do presente relatório permite a obtenção de dados com maior pormenor relativos à caracterização de ambos os grupos das duas valências.

### **III.III – Intervenção nos Contextos**

#### **III.III.I – Observar/Preparar**

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”, assim defendia José Saramago e assim parece fazer sentido começar uma intervenção, pelo ver, reparando, pois torna-se evidente que, para que o processo de ensino-aprendizagem responda aos interesses e necessidades do grupo, haja um trabalho prévio de recolha de informações. Nesta linha de pensamento, nada melhor do que a observação como base deste trabalho prévio, tendo em conta que é uma “técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Bogdan e Bicklen, 2010:91). A observação vai determinar a ação do educador/professor e promover a sua capacidade para “organiza(r), desenvolve(r) e avalia(r) o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta (...) a

diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Decreto-Lei nº 240/2001).

A título ilustrativo, refere-se, por exemplo, a possibilidade de perceber as dificuldades apresentadas ao nível da linguagem de um elemento da turma através da observação em 1ºCEB. A identificação levou à planificação que vai de encontro à diferenciação pedagógica necessária para o contexto, tendo sido estipuladas estratégias para tentar colmatar as dificuldades existentes (anexo 1 – Registo de Incidente Crítico nº6), pois a “observação contínua não tem apenas a função de colectar dados com vista a um balanço [mas também] a sua primeira intenção é formativa, [isto é], considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor” (Perrenoud, 2000: 49). Na valência de EPE, a observação do grupo permitiu dar conta de que “não era possível compreender que mesas da sala pertenciam a que zona: que mesa deveria ser utilizada para realizar jogos pertencentes à área dos jogos e que mesa pertencia à área da plástica (...) as próprias crianças não faziam distinção entre mesas e utilizavam-nas de forma aleatória” (anexo 14.1 – Reorganização da Sala) (anexo 1 – Registo de incidente crítico nº8) (anexo 2.6 – Lista de Verificação de Atividade – EPE), o que levou a uma posterior reorganização da sala (anexo 10.4 – Planta da Sala Durante a Intervenção – EPE), fazendo com que “o espaço na educação [seja] uma estrutura de oportunidades (...) uma condição externa que favorecerá (...) o processo de crescimento pessoal e desenvolvimento de actividades instrutivas” (Zabalza, 1996:236). Ainda neste contexto, a observação permitiu também

*“dar conta que, apesar do grupo demonstrar interesse na área da Garagem, poucos eram os materiais que a compunham. O grupo despendia muito tempo nesta área mas as brincadeiras tornaram-se rotineiras e pouco evolutivas. Esta observação permitiu que houvesse uma proposta de mudança por parte da estagiária ao grupo, tentando enriquecer esta área e, conseqüentemente, as brincadeiras que nela eram vivenciadas” (anexo 14.2 – Observar, Planificar, Agir e Avaliar).*

No contexto vivido em 1º CEB houve também alterações com a inserção de, por exemplo, placards de apoio aos temas trabalhados, o quadro das tarefas, o placard dos aniversários, o cantinho dos despachados (anexo 4.3 – Estratégias Criadas e Respetivos Trabalhos Realizados pela Turma do 1ºCEB) (anexo 4.4 – Criação de um Novo Espaço na Sala: “Canto dos Despachados”). Além disso, a forma como os novos elementos e trabalhos produzidos pela turma eram afixados tinham intencionalidade, ainda que haja inter-relação entre as áreas do saber, sendo expostos de acordo com a disciplina curricular dominante que representavam, com o intuito de organizar o pensamento e facilitar o apoio que prestavam. Outra mudança verificada no ambiente educativo, que era proporcionada pelo recurso a informações dadas pela

observação, relaciona-se com as diferentes posições que os alunos ocupavam na sala, mas também, as próprias mesas sofriam alterações ao longo do tempo, tentando que cada aluno ocupasse o lugar que parecesse mais vantajoso e produtivo, segundo as suas características (anexo 10.1 – Planta da Sala Durante a Intervenção – 1ºCEB) (anexo 10.2 – Planta da Sala nas Últimas Semanas de Intervenção – 1ºCEB).

De facto, numa fase inicial do percurso de ambos os estágios, a atitude tomada foi de observação e participação gradual, permitindo assim conhecer os grupos, as suas características, os seus interesses, os seus pontos fortes e fracos, dando conta de situações como as referidas que requeriam atenção, tendo recorrido, para efeito, a listas de verificação que demonstravam o conhecimento dos alunos relativamente às diferentes áreas e posteriores evoluções (anexo 2 – Listas de Verificação), com vista à potencial aplicação de uma pedagogia diferenciada, pois só assim parece ser possível definir estratégias que permitam o reforço de capacidades das crianças e a superação de dificuldades e, de igual forma, a promoção das potencialidades emergentes. A atitude adotada vem comprovar que “observa-se para avaliar, avalia-se para decidir e decide-se para agir. Essa acção será, por sua vez, submetida à avaliação para uma nova tomada de decisão” (Alaiz, 1994:26).

Além de observar para intervir, também a preparação/planificação das atividades se demonstra tão importante quanto a sua vivência e avaliação. Assim sendo, houve a necessidade de preparar conteúdos, recursos e espaços físicos para que as experiências de aprendizagem fossem ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras. Todos os pormenores tinham de ser pensados/refletidos, enquanto professor investigador, para que o ritmo das atividades não fosse quebrado, nem a motivação dos grupos fosse posta em causa.

Trabalhar assim, preparando e planeando os diferentes momentos educativos, exige do educador/professor não apenas conhecimento dos mecanismos de aprendizagem, mas também um domínio das temáticas abordadas.

### **III.III.II – Planear/Planificar**

A segunda etapa deste processo de intervenção passa pelo planear das atividades, e que se encontra estritamente ligada à observação – a “bússola orientadora das atividades de aprendizagem” (Cortês, 1982:107) - tendo em conta que, para que a planificação de um conjunto de atividades seja possível, “o professor [/educador] precisa de saber quais são os conhecimentos, competências e atitudes

destes alunos [e] tem de considerar os objetivos curriculares estabelecidos para [cada] área disciplinar” (Ponte e Serrazina, 2000:18), no caso de 1ºCEB, e as metas de aprendizagem, no caso de EPE.

Na prática, este processo de planificação foi-se tornando cada vez mais real à medida que se ia conhecendo melhor o grupo e cada criança em particular, (através de uma observação cuidada, como já foi defendido), o que permitia cada vez mais e melhor dar resposta às singularidades, desenvolvendo um ambiente estimulante que promovesse aprendizagens significativas.

O processo de planificação, no contexto de 1ºCEB, começava com uma reunião semanal em conjunto com os professores do 2º ano do 1ºCEB da instituição e era socorrido de uma planificação a longo prazo - planificação anual - e a médio prazo – planificação mensal - (anexo 8.1 – Planificação Mensal da Instituição do 1ºCEB). Aos estagiários, intervenientes da semana seguinte, era dado um conjunto de conteúdos a abordar. Além disso, também a Orientadora tecia recomendações relativas aos aspetos científicos e didáticos a abordar, fornecendo sugestões de exploração dos conteúdos. Relativamente à estrutura da planificação, esta era feita recorrendo a uma tabela (anexo 8.2 – Exemplo de Planificação Semanal do 1ºCEB) que continha os conteúdos, o sumário de cada dia, a área curricular, a descrição pormenorizada das atividades, os recursos materiais, as metas curriculares, a avaliação que se pretendia utilizar e, mais tarde, sentiu-se a necessidade de acrescentar outro parâmetro relativo à interdisciplinaridade (anexo 8.3 – Modelo de Planificação Adaptado às Necessidades). A descrição explícita de todo o processo das atividades com o maior grau de precisão possível demonstrou-se essencial para dar a conhecer tanto à Orientadora como ao Professor Cooperante como decorreriam as sessões, possibilitando o *feedback* preciso e pertinente, permitindo a sua possível reelaboração caso se sentisse necessidade. O grupo em causa tinha um papel pouco ativo no processo de planificação, visto que esta era realizada respondendo a um conjunto de atividades que eram impostas e que teriam, obrigatoriamente, de ser cumpridas, principalmente ao nível da realização de determinadas fichas de trabalho. Apesar desse carácter rígido, por vezes, e respeitando a pedagogia diretiva, o grupo ditava o cumprimento da planificação proposta, pois, quando algum conteúdo não demonstrava estar assimilado não se avançavam nas temáticas e, noutros momentos, quando se considerava importante seguir outros caminhos para permitir o respeito por aprendizagens significativas havia também alterações na planificação. A título de exemplo, numa das semanas, por se estar a trabalhar as profissões a Estudo do Meio

num dia e num outro dia a Português havia textos relativos às profissões, considerou-se que fazia sentido fazer uma troca e colocar ambas as disciplinas no mesmo dia, não fazendo, inclusive, separação de uma disciplina para a outra.

Na valência de EPE, a planificação não foi uma tarefa exclusiva da estagiária ou da equipa pedagógica, mas contou antes com a participação ativa do grupo de forma bem dissemelhante do contexto de 1ºCEB. Na prática, “partindo das observações feitas, [era] reunido um conjunto de feedbacks que permit[ia] planear de forma adequada” (anexo 14.2 – Observar, Planificar, Agir e Avaliar) em conjunto com a Educadora Cooperante e discutido com as restantes Educadoras da instituição, valorizando-se o currículo emergente. Tal como em 1ºCEB, era respeitada a planificação a longo prazo - planificação anual - e a médio prazo – planificação mensal - (anexo 8.4 – Planificação Mensal da Instituição de EPE). Respeitava também a estrutura de tabela, tal como no contexto de 1ºCEB, contendo as áreas de conteúdo, as atividades, as estratégias detalhadamente descritas, as intenções pedagógicas e os recursos humanos e materiais (anexo 8.4 – Planificação Mensal da Instituição de EPE). Tal como referido, o grupo de crianças dava também o seu parecer quanto à planificação,

*“apesar que ainda de forma muito primária, [atendendo à idade do grupo em causa] (...) no sentido de se ambientarem com o processo, ainda que não demonstrem muita perceção do que está a ser realizado. Ainda assim, as suas opiniões são ouvidas, respeitadas e adaptadas, no sentido de criar um fio condutor lógico. Nestes momentos tenta[va-se] seguir a ideia de Hohmann e Weikart (2001:294), planeando com as crianças “num contexto de proximidade e à vontade”, onde [eram] fornecidos materiais e experiências “para manter o interesse das crianças”, [eram] também ouvidos os planos de cada criança, lembradas atividades que tenham feito no sentido de haver um seguimento. (anexo 14.2 – Observar, Planificar, Agir e Avaliar)*

Consciente das especificidades do grupo, e realista quanto aos obstáculos (mas não barreiras) de intervir com um grupo de crianças tão pequenas, a planificação implicou um processo de motivação e atenção constante. Na prática, por exemplo, em quase todas as manhãs demonstrou-se necessário recorrer à planificação em teia construída com o grupo a propósito de cada projeto para saber o ponto da situação em que se encontravam. A leitura da teia requeria um breve apoio, inicialmente feito pela estagiária, mas que rapidamente foi substituído pelas crianças mais velhas do grupo. Além disso, a consciência da necessidade de flexibilidade da planificação esteve sempre presente: o que hoje pareceria ser um interesse do grupo realizar, no dia seguinte era apenas uma memória.

Também nos projetos desenvolvidos, e respeitando a metodologia de projeto, o grupo participou no processo de planificação, tendo sido construído, com o apoio da

estagiária, as teias onde se apresentavam as tarefas que pretendiam realizar relativas ao tema – com o apoio de ilustrações feitas pelas crianças e imagens que as apoiavam – e quais as que já haviam sido feitas (anexo 4.13 – Projeto do Arco-Íris: Planificação do Projeto) (anexo 4.14 – Projeto da Garagem: Planificação do Projeto). A criança era entendida como um ser ativo e as suas aprendizagens ganhavam significados reais.

Em ambas as valências, as planificações eram realizadas “de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei nº241/2001), tendo, apesar de tudo, em conta que ao professor/educador cabe o papel de decidir, e onde a sua ação fica “condicionada por uma série de questões prévias relativas ao que é a escola e para quê, que peso tem cada disciplina [/atividade], com que atitude nos devemos acercar dos conhecimentos” (Zabalza, 1998:111).

### **III.III.III – Agir/Intervir**

O agir pode ser compreendido como o “concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (ME, 1997:27), respeitando o carácter flexível que a planificação requer. De facto, quando se prepara e planifica a intervenção, demonstra-se já a forma de estar na Educação, mas, na verdade, é pela ação que a pessoa realmente se define; é em cada momento da prática que se demonstra a entrega, a mobilização e a motivação do grupo com que se trabalha; é pelas metodologias e métodos que se adotam e as estratégias a que se recorre para criar atividades e experiências.

A experiência vivida em ambos os contextos permitiu dar conta que afetividade e aprendizagem não vivem uma sem a outra, na verdade “emotions and feelings are key pointers to both possibilities for, and barriers to, learning” (Boud, Cohen e Walker, 1993:15) e por isso se torna fundamental trabalhar lado a lado com a criança, aceitando que “a aprendizagem pela acção não é uma estrada de um só sentido (...) num clima de controlo partilhado, os adultos e as crianças são, ao mesmo nível, aprendizes e professores” (Hohmann e Weikart, 2011:79).

Os dias, em ambas as instituições, começavam com um espaço para a partilha de novidades ou de informações/ideias que considerassem importantes partilhar com

o grupo – e que se estendia a outros momentos ao longo do dia -, defendendo uma pedagogia ativa, desenvolvendo as relações afetivas entre criança-adulto e criança-criança, num clima aberto ao diálogo e à comunicação, com respeito pelas intenções e opiniões das crianças, entendendo a partilha entre crianças como um vantajoso meio de aquisição de conhecimentos. Em contexto de EPE, seguindo o modelo *High Scope* no que se refere ao processo de planear-fazer-rever e em 1ºCEB com a ideia de Roldão (2010), o início do dia contava ainda com um diálogo relativo aos conteúdos/atividades a realizar nesse dia, assim como a forma pensada como todo o trabalho seria organizado, aceitando e permitindo opiniões do grupo para possíveis alterações.

No contexto de 1ºCEB, a tentativa de criar relações afetivas construtivas entre criança-criança eram facilitadas pela disposição das mesas na sala (anexo 10.1 – Planta da Sala Durante a Intervenção – 1ºCEB) em grupos de trabalho, favorecendo a aprendizagem cooperativa, o espírito de ajuda entre os elementos da turma, a motivação entre crianças, o qual resulta num clima de competição saudável.

No contexto de EPE, a intervenção foi marcada pela Metodologia de Projeto (4.13 - Projeto do Arco-Íris) (4.14 - Projeto da Garagem) e pelo já referido modelo *High Scope*. Durante todo o processo de aprendizagem vivido foi dada a possibilidade às crianças de explorar novos materiais, pesquisar novas informações, de construir o seu próprio conhecimento e proporcionarem momentos de partilha de informação em grande grupo, promovendo a aprendizagem cooperativa o que permitiu que a criança se sentisse motivada para os Projetos desenvolvidos, além disso, a “capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo (...), de modo a dar espaço a que cada um fale (...), facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (ME, 1997:66). Rapidamente, todas as crianças começaram a demonstrar interesse em participar em todas as atividades desenvolvidas nos Projetos e, se no Projeto do Arco-Íris não pareceu necessário – nem parecia fazer sentido – fazer divisão de tarefas por se tratar de um grupo de crianças muito pequenas, havendo o medo de não compreenderem essa divisão. No Projeto da Garagem o entusiasmo foi de tal ordem que se tornou necessário experimentar o uso de tabelas de divisão de tarefas que o grupo, para surpresa de todos, manifestou capacidade em compreender (4.14 – Projeto da Garagem: Tabela de divisão de tarefas). Foi ainda realizada uma tabela de votação da cor a pintar o armário para os carros no Projeto da Garagem (4.14 – Projeto da Garagem: Cor a pintar o armário), sendo que as crianças mais velhas do grupo conseguiam fazer a sua leitura. A participação da criança na

divisão de tarefas “permite construir uma autonomia colectiva que passa por uma organização social participativa em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las” (ME, 1997:53).

O facto de ter sido adotada uma postura afetiva e individualizada – em ambos os contextos –, criando relações próximas com cada criança, favoreceu também a promoção de uma diferenciação pedagógica onde havia espaço para liberdade de escolhas e para reforços positivos que fossem de encontro com as especificidades de cada criança. A proximidade criada permitiu reconhecer as dificuldades, os medos, as mais-valias de cada criança, em especial, a relação criada com uma aluna em contexto de 1ºCEB com dificuldade em comunicar em grande grupo (anexo 1 - Registo de Incidente Crítico nº6) permitiu, ao longo de toda a intervenção, agir de forma diferenciada no sentido de a apoiar e respeitar os seus ritmos e medos, pois “um clima de apoio estimula e fortalece o desenvolvimento da criança nos outros, dá autonomia, dá iniciativa, dá empatia e dá autoconfiança” (Hohmann e Weikart, 2011:72).

Ainda no esforço em criar relações de respeito e apoio entre crianças foram adotados alguns instrumentos que “podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda a atenção e o respeito pelo outro” (ME, 1997: 36). No contexto de EPE, criou-se com o grupo o Jardim das Presenças (anexo 4.15 – Jardim das Presenças), onde rapidamente as crianças mais velhas começaram a demonstrar interesse e facilidade em colocar a sua presença sem a ajuda do adulto, além disso, este instrumento promoveu o espírito de entreajuda entre crianças, sendo que se apoiavam umas às outras e demonstravam preocupação quando alguma criança não “dizia” ao Jardim das Presenças que tinha chegado à sala laranja. Na verdade, entre crianças tão novas foi uma surpresa fantástica!

No contexto de 1ºCEB, depois de ter sido verificado que na sala a escolha dos responsáveis de grupo não estava a ser realizada de forma justa, sendo-o alguns alunos mais que outros, foi introduzido com o apoio da turma o quadro de tarefas, que contemplava, além dos responsáveis semanais de cada grupo, funções ao nível da organização da sala (anexo 4.3.3 – Estudo do Meio: Quadro de Tarefas) tendo todos os elementos da turma possibilidade de experimentar todas as tarefas.

Para além das interações criadas entre crianças, contou-se também com o envolvimento parental – numa instituição visivelmente mais do que a outra – que se demonstrou uma mais-valia no favorecimento da continuidade educativa da escola para casa, valorizando e apoiando o processo de aprendizagem das crianças. Em

EPE verificou-se apenas em alguns materiais disponibilizados para os Projetos e com a participação na apresentação dos mesmos (anexo 4.16 – Apresentação dos Projetos à Família). No sentido de manter o grupo motivado para as atividades que foram desenvolvidas na sala laranja, quer relacionadas com os projetos, quer relacionadas com outros temas, e tentando colmatar a baixa participação dos pais na vida escolar da criança, ouve a preocupação de envolver o grupo com a comunidade. Assim, foram realizadas atividades em conjunto com a sala dos 3 anos, onde se encontrou um ponto de encontro entre temas comuns às duas salas (anexo 4.12 – Manhãs com a Sala Azul). O grupo encarou esta ideia com entusiasmo, demonstrando euforia na apresentação dos trabalhos que estavam a desenvolver no momento do envolvimento do outro grupo. Importa ainda fazer referência às manhãs recreativas que foram desenvolvidas em diferentes formatos entre estagiárias e que permitiram o envolvimento entre as várias salas da instituição (anexo 4.11 – Manhãs Recreativas), revelando-se uma mais-valia pois é “nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (M.E, 1997:51-52).

Em 1ºCEB, foram várias as participações dos pais quer no apoio na construção de materiais (anexo 4.1 – Exemplos de Atividades de Envolvimento Parental) (4.3 – Estratégias Criadas e Respetivos Trabalhos Realizados pela Turma do 1ºCEB: Expressões Populares), quer na presença em sessões criadas relativas ao tema das Profissões que estava a ser desenvolvido, onde os pais que assim o entendessem poderiam visitar a turma e fazer uma abordagem à sua profissão (anexo 4.1 – Exemplos de Atividades de Envolvimento Parental).

Não só a atenção, a importância dada à criança ou o envolvimento parental serviram de ferramentas de motivação, houve também espaço para diferentes recursos na realização de atividades em ambas valências e que levou os grupos a pensarem e a adaptarem-se a mudanças. No contexto de EPE houve o cuidado de diversificar no tipo de técnicas de pintura e materiais usados – colagem de tecido, lã, anilhas, esferovite; pintura com os dedos, esponja, pinceis, carimbos; pintura com tinta de farinha, pintura de materiais recicláveis, entre muitos outros, procurando evidenciar que é possível promover aprendizagens de forma diversificada e prazerosa. No contexto de 1ºCEB vários foram os jogos utilizados e as estratégias diversificadas para abordar os temas a trabalhar, mantendo sempre uma relação afetiva com cada criança, atendendo a que a afetividade é “fundamental na relação educativa por criar

um clima propício à construção dos conhecimentos pelas pessoas em formação” (Ribeiro, 2010: 403). Estas estratégias podem ser consultadas em maior pormenor no anexo 4.3.

Referindo apenas globalmente as estratégias a que se recorreu, no contexto de 1ºCEB, e que tentaram colmatar o inevitável recurso a uma pedagogia diretiva na transmissão de conhecimentos, através da promoção do trabalho autónomo e da aprendizagem ativa da criança, a estagiária construiu cartazes explicativos, com o apoio da turma, sobre os vários temas abordados que eram expostos na sala: singular e plural, acentos gráficos e diacríticos, sinais de pontuação, estrutura da carta (anexo 4.3.1 – Português), MAB, retas numéricas, números pares e ímpares, estratégias de cálculo, tabuada (anexo 4.3.2 – Matemática), reciclagem, roda dos alimentos, profissões (anexo 4.3.3 – Estudo do Meio). A acrescentar aos cartazes, foram também contadas histórias no seguimento das abordagens feitas, veja-se, por exemplo, a abordagem aos acentos gráficos e diacríticos onde se recorreu à história “A Aventura dos Acentos”, sendo utilizados posteriormente cartazes que retratavam os acentos da história. Posto isto, trabalhou-se a Escrita Criativa, tendo cada elemento desenhado um acento ou diacrítico à sua escolha, acompanhando-o de uma frase caracterizadora (anexo 4.3.1 – Português).

O grupo teve ainda oportunidade de, apoiado na aprendizagem experimental, realizando experiências ao nível dos cinco sentidos do humano e ao nível da resistência dos materiais, tendo sido registados os dados esperados e os dados obtidos (anexo 4.3.3 – Estudo do Meio); escreveram cartas para enviar pelo correio aos seus familiares e, recorrendo à interdisciplinaridade, perceberam também todo o processo pelo qual a carta passaria até chegar ao destino (anexo 4.3.1 – Português) (anexo 4.3.3 – Estudo do Meio); descobriram os sinais de pontuação através de adivinhas; trabalharam a escrita criativa a propósito da abordagem das profissões; tiveram ao seu dispor materiais manipuláveis na aprendizagem da matemática – como o MAB, a pulseira das contas e a tabela dos números –, tendo eles próprios construído ábacos (anexo 4.3.2 – Matemática), fomentando assim o sentido de pertença e cuidado pelo seu material, que serviram de apoio na resolução de cálculos, pois “quando convenientemente orientada, a manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos” (Ponte e Serrazina, 2000:116). Na verdade, o recurso ao ábaco veio revolucionar aquilo que entendiam pelo processo de subtração na matemática. De comentários como “não entendo”, “é difícil”, passou a ouvir-se “aah isto é muito fácil afinal!”. Sabendo que o grupo tinha um especial gosto

por músicas e pelo desenho, pareceu interessante inserir os Nomes Coletivos através de uma música de Maria Vasconcelos, e o desenho na representação dos nomes coletivos abordados na música (anexo 4.3.1 – Português). Também a abordagem à tabuada dos dois se recorreu de uma música de Maria Vasconcelos e a um placard construído com materiais manipuláveis, sendo montado à medida que era abordado (anexo 4.3.2 – Matemática). O entusiasmo e a motivação demonstrados foram de tal ordem que rapidamente alguns elementos da turma disseram que então assim também já sabiam a tabuada dos três, tendo começado a experimentá-la. O grupo foi ainda convidado a realizar atividades autonomamente para de seguida fazer a sua apresentação à turma, como foi o caso do Campo Lexical, os Nomes Coletivos, o texto narrativo escrito recorrendo a um dispositivo criado pela estagiária, um baú intitulado “Criador de Histórias” (anexo 4.3.1 – Português). Noutros momentos, como na abordagem às profissões, promoveu-se o trabalho em grupo, sendo que os grupos ficavam responsáveis por investigar e apresentar à turma as características de determinada profissão (anexo 4.3.3 – Estudo do Meio), promovendo assim a aprendizagem cooperativa e a promoção da ideia de que, num ambiente de trabalho de grupo, de ajuda mútua, constroem os seus próprios conhecimentos. A abordagem à alimentação saudável e a reciclagem regeram-se também sobre esta linha de trabalho em grupo, tendo sido construído por cada um dos grupos uma parte da roda dos alimentos e uma parte do cartaz da reciclagem, respetivamente (anexo 4.3.3 – Estudo do Meio).

O importante neste tipo de atividades propostas é “interessar os alunos pelo que estão a fazer [sendo necessário] que eles encontrem nas propostas de trabalho que lhes são feitas uma utilidade, uma relação com o quotidiano” (Cortesão, 1982:62). Além disso, as aprendizagens dos alunos eram valorizadas ao serem incentivados a partilhar o raciocínio que tinham adotado ou a explicar as estratégias a que tinham recorrido para resolver problemas/questões.

Relativamente à pedagogia diferenciada, esta foi também uma competência a ser desenvolvida em ambas as valências. Aceitando que nenhuma criança é igual a outra e que cada uma tem o seu próprio ritmo de trabalho, é esperado que o Professor dê resposta a todos, permitindo os ritmos de cada um. Em termos legais, o Decreto-lei nº49/2005 refere que os profissionais de educação devem adotar estratégias de diferenciação pedagógica, nas quais deverão estimular “as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação”. Assim sendo, no contexto de 1ºCEB, foram utilizados alguns instrumentos para aqueles alunos mais rápidos no término de

atividades propostas, sendo eles a Revista Visão Júnior – que cada aluno comprava mensalmente para levar para a escola – e o Diário Gráfico (anexo 4.3 – Registo no Diário Gráfico) – que funcionava como um diário, onde podiam registar (com desenhos, fotografias ou colagens) tudo aquilo que considerassem importante. A dada altura, dado conta que o grupo começava a demonstrar desinteresse perante estes instrumentos, foi criado um novo espaço na sala, o “Canto dos Despachados” (anexo 4.4 – Criação de um Novo Espaço na Sala: “Cantos dos Despachados”) ao qual a turma podia recorrer de forma autónoma. Este era composto por uma caixa com um conjunto de fichas de trabalho ou pequenos problemas relativos às diferentes áreas, respeitando os conteúdos que iam sendo trabalhados desde o início do ano – todos os desafios eram corrigidos e entregues aos respetivos elementos que deveriam depois registar os resultados numa tabela comum a toda a turma – e jogos que foram sendo usados para abordar os vários temas: o Jogo do Quem é Quem dos Aniversários e Meses do Ano; o Bingo das Rimas; o Jogo das Operações Numéricas; e o Jogo dos Sinónimos e Antónimos (anexo 4.4 – Criação de um Novo Espaço na Sala: “Cantos dos Despachados”). Esta dinâmica permitiu que as aulas decorressem com maior naturalidade e sem interrupções.

No contexto de EPE, principalmente no desenvolvimento dos projetos (anexo 4.13 – Projeto do Arco-Íris) (anexo 4.14 – Projeto da Garagem) houve igualmente o cuidado de desenvolver uma atitude de pedagogia diferenciada, dando espaço a que cada criança realizasse a tarefa que melhor se adaptava a si. Um pouco por todas as atividades realizadas, houve o cuidado por as tornar diferenciadas. Veja-se na prática, por exemplo, se por um lado algumas crianças começavam já a pintar com a esponja, com outras mais novas parecia fazer mais sentido que recorressem à pintura com as mãos, tal como aconteceu com a construção do Jardim das Presenças (anexo 4.15 – Jardim das Presenças). Também a título de exemplo, na construção da lavagem automática de carros, criada a propósito do Projeto da Garagem umas crianças pintavam com pincel, outras colavam e as mais velhas do grupo foram ainda introduzidas no uso da tesoura para recortar fitas de EVA (anexo 4.14 – Projeto da Garagem).

Em todas as atividades realizadas em ambas as valências houve o cuidado de dividir a atenção por todas as crianças, acompanhando-as de forma individualizada, criando relações afetivas com o grupo, facilitando o processo de aprendizagem, pois sabe-se que, quando o educador/professor cultiva “uma relação amistosa com eles, fazem--lhes elogios, incentivam--lhes, trocam ideias sobre seus deveres e questionam

sobre suas vidas, demonstram afeição (...) os alunos [/crianças] demonstram maior interesse” (Ribeiro, 2010:404).

No contexto de 1ºCEB percorria-se lugar a lugar, tirando dúvidas e ouvindo as ideias e interesses de cada aluno, demonstrando interesse pelo que faziam, reforçando positivamente sempre que assim parecia fazer sentido. No contexto de EPE, seguindo a mesma linha de ação, procurava-se trabalhar os projetos em pequenos grupos e por vezes individualmente com a criança para que se pudesse chegar o mais próximo possível de cada uma delas, também nos momentos de brincadeira livre o tempo era distribuído por todas as crianças, procurando passar algum tempo a sós com cada uma delas.

Importa ainda realçar o cuidado em promover a aprendizagem ativa em ambas as valências, acreditando que é importante desenvolver desde muito cedo nas crianças o sentido de responsabilidade e autonomia. Para tal, no contexto de EPE, as crianças foram convidadas a pesquisar em livros os diferentes materiais que deveria conter uma caixa de ferramentas, a propósito do projeto da Garagem (anexo 4.14 – Projeto da Garagem), coube-lhes ainda a importante responsabilidade de, através da visualização de um vídeo e uma visita a uma lavagem automática de carros perceber o que esta deveria conter para que pudesse ser, posteriormente, construída uma para a sala laranja (anexo 4.14 – Projeto da Garagem). Também em contexto de 1ºCEB, ao dar conta que, depois da leitura de textos, surgiam questões relativas ao significado de certas palavras, optou-se por criar uma tabela das “Palavras Novas” e introduzir o Dicionário enquanto motor de pesquisa. No início a turma demonstrava-se bastante dependente do adulto, mas, com o treino, estas análises foram-se tornando cada vez mais autónomas; além disso, foi um bom recurso à cooperação entre alunos, sendo que se ajudavam uns aos outros na compreensão do processo de pesquisa.

Além de todas estas importantes e novas experiências vividas, houve ainda a oportunidade de observar e trabalhar uma nova área, cuja existência era desconhecida, apesar da total inexistência de prática ou conhecimentos teóricos, a Filosofia para Crianças. O desafio foi colocado pelo Professor Cooperante e aceite de bom grado pela estagiária. Para a sessão foram utilizadas duas caixas (anexo 4.3.4 – Filosofia para Crianças), uma relativa a coisas possíveis de acontecerem, outra a coisas impossíveis, onde cada elemento da turma deveria colocar um papel em cada uma. Tirado um dos papéis existentes à sorte, chega o momento da turma partilhar e defender as suas ideias. Aqui era tida especial atenção ao trabalho autónomo (método ativo) desenvolvido pelo grupo, onde os alunos tiveram a oportunidade de construir o

seu próprio conhecimento e o papel da estagiária era apenas de agente de mediação da aprendizagem.

Durante toda a intervenção a tentativa foi sempre a de colocar em prática uma aprendizagem ativa, significativa, diversificada, integrada e socializadora, recorrendo para isso a recursos e estratégias diversificadas e criativas, criando uma ponte entre o lúdico e o pedagógico e da profunda preocupação na envolvência das crianças na sua aprendizagem (Sanches, 2001), promovendo a aprendizagem integral da criança. Além disso, foi também uma preocupação estabelecer relações afetivas não só entre crianças como entre criança e adulto, acreditando que a “afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza” (Côté, et all. 2002, citado por Ribeiro, 2010: 404). Das crianças solicitava-se então o envolvimento ativo, efetivo e afetivo na realização das aprendizagens.

### **III.III.IV – Avaliar**

O Decreto-Lei nº240/2001 defende que o bom professor/educador “utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação”, assim, à intervenção profissional não cabe apenas a observação, o planeamento e a ação, mas também a avaliação da sua própria intervenção e das aprendizagens das crianças

Relativamente à avaliação da sua própria intervenção, este é visto como um “gerador de saber em permanente reconstrução (...) tornando o professor efectivamente competente (...) capaz de agir, de analisar e avaliar a sua acção e de modificar fundamentalmente a sua acção em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado” (Roldão, 2010:105).

Na prática, em ambas as valências, a postura adotada foi a de profissional reflexivo e avaliativo, tendo sido feitas avaliações diárias, semanais (anexo 15 – Reflexões/Avaliações Semanais) e no final de toda a intervenção, respeitando o seu carácter contínuo e sistemático, para que se pudesse mais facilmente promover a aprendizagem efetiva das crianças.

Para a avaliação diária recorria-se a notas relativas aos pontos fortes e fracos da intervenção, que eram tidos em conta através de importantes trocas de impressão com o par pedagógico – no contexto de 1ºCEB –, o Professor Cooperante, a Educadora Cooperante e demonstravam-se relevantes para reajustar a planificação

das próximas intervenções. As anotações retiradas eram, posteriormente, consciencializadas e refletidas – tendo em conta o desempenho da criança, as suas aprendizagens e a própria intervenção da estagiária – em avaliações realizadas por escrito semanalmente (anexo 15.1 – Segunda Semana no 1ºCEB) (anexo 15.2 – Quinta Semana no 1ºCEB) e, através destes momentos de consciencialização. As estratégias utilizadas passavam a dar lugar a outras para que as atividades se tornassem cada vez mais interessantes e pudessem resultar em aprendizagens significativas. Além disso, a reflexão da estagiária era ainda apoiada pela troca de pontos de vista com as Orientadoras não só quando visitavam as instituições onde decorreram as intervenções, mas também nas próprias Orientações Tutoriais, tendo sido fornecidos aspetos importantes relativos, por exemplo, à gestão de aula e do grupo. No contexto de EPE, das reflexões/avaliações semanais surgiam ainda temas/dúvidas pertinentes e que requeriam um conhecimento aprofundado para colmatar dúvidas e dificuldades existentes, assim, foram feitas reflexões temáticas que constituíam um Portfólio Reflexivo - definido no capítulo II do presente relatório (anexo 14 – Portfólio Reflexivo de EPE). No contexto de 1ºCEB, também as grelhas de acompanhamento da prática profissional preenchidas pelo par pedagógico permitiam à estagiária consciencializar-se do trajeto que estava a percorrer (anexo 5 – Grelha de Acompanhamento da Prática Profissional).

Relativamente à avaliação das aprendizagens das crianças esta torna-se fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, representando “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade de aprendizagens” (Despacho normativo nº14/2011). Neste sentido, e considerando cada situação de aprendizagem como uma fonte de informação ou de hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e atuação dos alunos (Perrenoud, 2000), foram utilizados três diferentes modelos de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa – para que se tivesse em conta como o grupo se encontrava no início da intervenção, durante todo o processo e no final, dando conta dos resultados finais obtidos.

Em relação à avaliação diagnóstica é vantajosa no sentido em que “conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional” (Despacho normativo nº14/2011), além disso, e numa fase inicial, é aquela que apoia no conhecimento e caracterização

do grupo e da criança em particular, não só em termos do que já sabe, mas também daquilo que ainda é preciso trabalhar com ela, dos seus interesses, do contexto em que vive, por isso mesmo esta deve ser a primeira tipologia de avaliação a ser utilizada. Na prática, durante os primeiros dias de intervenção, foram preenchidas algumas listas de verificação (anexo 2 – Listas de Verificação) no sentido de averiguar em que nível os grupos se encontram tendo em conta, por exemplo, na valência de 1ºCEB, a dimensão do reconhecimento das palavras, quer quanto à dimensão da construção quer do significado; já no contexto de EPE, além da análise das fichas das crianças e da rigorosa observação para construir a caracterização inicial do grupo, foram utilizadas para identificar o conhecimento do grupo quanto aos transportes, antes da abordagem ao tema (anexo 2 – Listas de Verificação). Este reconhecimento prévio do conhecimento das crianças permitia uma posterior intervenção corretamente orientada aplicando a pedagogia diferenciada. No contexto de 1ºCEB, este tipo de avaliação permitiu perceber que o grupo se encontrava bastante mais desenvolvido ao nível do raciocínio lógico-matemático do que o previsto, modificando assim as propostas de atividades seguintes, tornando-as mais complexas e, conseqüentemente, motivadoras.

Já a avaliação formativa pode ser realizada em vários momentos, possibilitando uma regulação proactiva, interativa e proactiva. Neste tipo de avaliação o professor/educador “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino (...) tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada [criança] inicia ou prossegue as aprendizagens (...) e, avalia com instrumentos adequados, as aprendizagens [das crianças] em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização (Decreto-Lei nº240/2001). Assim sendo, em ambas as valências, recorreu-se a alguns instrumentos que apoiavam a avaliação, sendo eles a observação direta, o diálogo das e com as crianças, as grelhas de observação, os registos fotográficos e as fichas de trabalho realizadas (anexo 16 – Fichas de Trabalho) em contexto de 1ºCEB (consultar capítulo II – Metodologia de Investigação). Exclusivamente do contexto de EPE, recorreu-se ainda a uma grelha de avaliação de projetos, “tendo em conta a riqueza dos projectos e não só dos resultados” (Pequito e Cortesão, 2007:105), que permitiu avaliar todo o processo dos projetos desenvolvidos com o grupo; e ao portfólio de criança, que permitiu dar conta da evolução da criança nas várias áreas de conteúdo trabalhadas. A estes registos juntou-se outra importante ferramenta, o *feedback*, tendo em conta que “avaliar é (...) cada vez mais melhorar” (Gouveia, 2007: 132). Como tal, as fichas

de trabalho e os próprios trabalhos de casa – no contexto de 1ºCEB - eram sempre ou corrigidos junto da criança, explicando porque errou e reforçando-a positivamente quando melhorava ou, no fim da correção feita, revista junto dela. Isto porque, o tipo de *feedback* que os professores/educadores fornecem parecem ser igualmente essenciais para a aprendizagem e para a aquisição de competências podendo, em particular, contribuir para a motivação, ao apoiar o envolvimento continuado no processo de aprendizagem (Shute citado Cadima et al. por 2011:15). Por fim, e considerando que é “importante que sejam proporcionados aos alunos vários momentos de avaliação (...) diversificando os métodos utilizados” (ME, 2002:69), foram proporcionados importantes espaços de comunicação, em 1ºCEB, no momento de apresentação de trabalhos realizados quer individualmente quer em grupo, assim como foi pedido que alguns elementos da turma explicassem como se resolviam determinadas atividades propostas; em EPE, nos diálogos que eram mantidos nos momentos de planear-fazer-rever, característicos do modelo High Scope. Isto permitia não só verificar a capacidade de comunicação das crianças, como também os conhecimentos adquiridos.

Por fim, importa referir a avaliação sumativa que “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular” (Despacho normativo nº1/2005), dando conta se o objetivo proposto foi ou não cumprido. No contexto vivido em 1ºCEB, foram realizadas várias provas de avaliação que eram preparadas pelos docentes do 2º ano do 1º CEB, corrigidos por cada professor titular e entregues ao encarregado de educação, para que o pudessem ver e assinar, de modo a comprovar que tiveram conhecimento do mesmo. Às estagiárias coube a possibilidade de assistir à sua realização, correção e ainda participação no preenchimento das tabelas classificativas dos mesmos, o que se demonstrou vantajoso no registo de importantes informações relativas a algumas dificuldades existentes em cada aluno. Estes resultados vieram comprovar a “contaminação entre diferentes avaliações” a que se refere Gouveia (2007:131), isto porque, estas avaliações foram alterar e adaptar intervenções posteriores.

Seguindo todo o processo referenciado no presente capítulo, “a Observação-Planificação-Ação-Avaliação surgem num processo de interligação, no qual todas as partes tem que se articular para se conseguir atingir uma verdadeira intencionalidade pedagógica” (anexo 14.2 – Observar, Planificar, Agir e Avaliar).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Tornar-se professor é, pois, um processo longo e complexo, de natureza pluridimensional e contextualizado, mas, ao mesmo tempo, singular, marcado pelas escolhas que cada professor faz e pelos caminhos que cada docente decide trilhar, delineando, nessas opções, as linhas mestras do seu desenvolvimento profissional” (Gonçalves, 2010:43)*

De facto, durante toda a prática pedagógica, a melhor metodologia adotada foi, na verdade, a clareza e naturalidade, tanto quanto possível, para que houvesse um puro e profícuo desenvolvimento profissional e pessoal, moldando assim a profissionalidade, valorizando e vivendo cada intervenção educativa feita como uma experiência única e inigualável com a ansia de captar tudo para fazer e ser sempre cada vez melhor, tornando o percurso repleto de experiências gratificantes.

Esta importante etapa vivida, além de influenciar toda a forma de perspetivar o conceito de educar, permitiu confirmar o que Paulo Freire (1997) defende, que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire,1997:25), devendo o docente de dupla profissionalidade ser encarado como um orientador do desenvolvimento da criança, fazendo esforços para criar uma ligação com a sua primeira escola, a família, tendo por isso uma importante missão a cumprir. Além disso, veio também comprovar que, “despojada do sentido romântico de que é revestida, às vezes, a afetividade traz cor e calor à prática educativa” (Rio, 2006, citado por Ribeiro 2010: 405).

Neste sentido, a intervenção educativa em ambas as valências centrou-se essencialmente numa prática pensada, respeitando a pedagogia construtivista, diferenciada e relacional, consciente da criança enquanto ser ativo e autónomo no processo educativo, acreditando na ideia de que aprendizagem e afetividade caminham juntas, inevitavelmente. Foi desde muito cedo tido em conta a mais-valia que traz o reforço positivo das produções das crianças em qualquer das valências, o carinho, a atenção, os laços afetivos criados, a proximidade. Na verdade, o distanciamento afetivo de todos em nada seria vantajoso, não para o crescimento pessoal como profissional da estagiária, nem mesmo para a evolução das aprendizagens da criança e, por isso mesmo, o esforço foi sempre no sentido de promover relações baseadas na afetividade pura, onde preza o respeito, a cooperação, a amizade, a entajuda e que em nada invalida a liderança do grupo por parte do adulto, facilitando aliás o processo de ensino-aprendizagem. No contexto de

1ºCEB, e cativada pela forma de agir do Professor Cooperante, o reforço positivo, acompanhado de reforço negativo na medida certa foram uma poderosa arma de trabalho, aliada às relações próximas e individuais criadas com cada aluno.

Para dar resposta a uma prática pedagógica orientada pela intencionalidade educativa que respeite os ideários de ambas as instituições tornou-se indispensável reconhecer e agir de acordo com o contexto e o grupo, adotando procedimentos metodológicos de recolha de dados – recorrendo aos documentos que regem as instituições – que permitissem a caracterização atualizada de ambos, apoiando uma positiva e mais completa integração. Enquanto profissional, sentir-se integrado e parte ativa da instituição e do grupo, fará também com que se sinta motivado e o seu trabalho seja produtivo, aproveitando assim o facto destes momentos interventivos promoverem “situações educativas (...) únicas, caracterizadas pela sua particularidade” (Oliveira, 1992: 15). O envolvimento conseguido foi bastante positivo e permitiu a participação e preparação em iniciativas das instituições, sendo tida em conta a opinião da estagiária (anexo 4.7 – Participação em Atividades da Comunidade em 1ºCEB) (anexo 4.10 - Participação em Atividades da Comunidade em EPE). Contudo, o conhecimento do contexto escolar e do grupo por si só não se demonstra suficiente para promover o real crescimento e desenvolvimento da criança, devendo por isso haver uma relação entre a escola e a família numa tentativa de criar uma ação contínua do que começa em casa. Admitindo este pressuposto como verdadeiramente promotor de aprendizagens, foram utilizadas estratégias para que a família participasse na vida escolar, quer em termos presenciais quer através de recursos para projetos desenvolvidos.

Conhecer a criança e o meio em que se insere foi uma mais-valia para promover uma pedagogia diferenciada, respeitando as especificidades de cada criança. A título de exemplo, em contexto de 1ºCEB, o recurso a esta pedagogia permitiu apoiar uma criança a ultrapassar a dificuldade em dialogar em grande grupo (anexo 1 – Registo de Incidente Crítico nº 6). Em contexto de EPE, favoreceu, por exemplo, a introdução de novas competências – o uso da tesoura – a um pequeno grupo que se demonstrou mais desenvolvido que o restante no que concerne à motricidade fina. Além disso, a proximidade criada com cada elemento dos dois grupos facilitou o recurso a atividades que permitissem aprendizagens significativas e que, por isso, partissem dos conhecimentos prévios de cada criança, dos interesses e necessidades; aprendizagens diversificadas, recorrendo-se, por exemplo, em contexto de EPE, a diferentes técnicas de pintura, umas consideradas pelo grupo “mágicas”

(anexo 4.10 - Participação em Atividades da Comunidade em EPE: Dia da Mãe), com o intuito de manter as crianças motivadas; aprendizagens socializadoras, onde foi promovido o trabalho em grupo, no contexto de 1ºCEB, que requeria depois a partilha oral em grande grupo dos conhecimentos que haviam adquirido em pequenos grupos (anexo 4.3.3 - Estudo do Meio: Profissões); aprendizagens ativas e integradas, sendo as crianças levadas a construir seu próprio conhecimento, quer através da partilha de informações que eram feitas entre o grupo, quer através do recurso à pesquisa. Todos estes processos tiveram como intuito “despertar em cada aluno [criança] o desejo de aprender (...) [onde] a motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação” (Estanqueiro, 2010:11), contribuindo para a aprendizagem efetiva das crianças. Para orientar todo este processo de ensino e aprendizagem, foi necessário recorrer ao ciclo vicioso que é a observação-planificação-ação-avaliação, referido no capítulo III do presente relatório. Além disso, algo que foi constante a todo o percurso de estágio vivido e que assumiu um importante papel na melhora da prática e crescimento pessoal e profissional relaciona-se com a reflexão – dando lugar ao Portfólio Reflexivo – que, tal como Sá-Chaves (1998:138) refere, trata-se de “um modo de reviver e de fazer a recaptura da experiência com o objetivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações.”

Assim, aliado a esta capacidade de reflexão estão as experiências referidas até aqui, sendo o profissional de dupla habilitação definido como um orientador e potenciador de aprendizagens. Além disso, o Decreto-Lei nº47/2007 diz ainda que a dupla habilitação docente proporciona ainda uma maior mobilidade dos professores entre as valências, permitindo também uma maior abrangência profissional e, ao mesmo tempo, o acompanhamento da evolução do mesmo grupo de crianças em dois ciclos de ensino, possibilitando a promoção de relações afetivas promotoras de um ambiente de aprendizagem.

Ao professor generalista cabe a importante missão de estimular e facilitar a articulação entre EPE e 1ºCEB, fortalecendo um currículo integrador e facilitador do sucesso da criança. Consciente do quão crucial é este trajeto na vida da criança, o docente com dupla habilitação deve articular as várias etapas do percurso educativo, garantindo uma sequencialidade progressiva, aprofundada e alargando a etapa anterior.

A EPE, a primeira etapa na vida escolar da criança, deve garantir um desenvolvimento integral e equilibrado da criança, preparando-a para a vida em

comunidade como ser livre, autónomo, solidário e capaz – e não apenas, mas também importante, a preparação para a vida escolar –, garantindo o positivo contacto com a cultura. Tendo conhecimento do que foi o trabalho desenvolvido neste contexto, mais facilmente o docente será capaz de promover uma continuidade do ensino.

Relativamente a esta articulação, ainda que a transição de níveis de ensino tenha acontecido de forma contrária ao real, tendo sido realizado primeiro o estágio em 1ºCEB e só depois em EPE, percebeu-se principalmente no contexto de 1ºCEB que há um trabalho cuidado de articulação e continuidade educativa, onde os professores se reúnem para estarem a par das especificidades de cada criança. Até mesmo a organização do espaço de 1ºCEB – em grupos de trabalho –, bem como a exposição de trabalhos e responsabilidades dos alunos nas paredes da sala, respeitam as mesmas estratégias vivenciadas em EPE.

Em ambas as valências, as brincadeiras, o trabalho intenso, as relações afetivas estabelecidas, os reforços positivos e negativos, “misturados” na medida certa, fizeram com que os dias decorressem tão positivamente que não é possível fazer chegar em palavras. Estas vivências marcaram, certamente, a estagiária para toda a sua vida enquanto futura docente adepta do desenvolvimento da profissionalidade, caminhando em direção à formação ao longo da vida (long-life-learning), promovendo o crescimento profissional e crendo que a criatividade é necessária para improvisar mas também para desenvolver atitudes inovadoras, pois “o professor tem de ser permanentemente um investigador de ensino que pratica e um praticante de ensino que experimenta e aplica princípios pedagógicos” (Ribeiro, 1989: 126).

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2006). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.
- Alaiz, V., Campos, C., Conceição, J., Fernandes, D., Neves, A. (1994). *Observe! Vai ver que encontra. Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.
- Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador. Que sentido? Que formação?* Revista Portuguesa de Formação de Professores, Ministério da Educação: Inafop.
- Alvarenga, G., Araújo, Z. (2006, abril). Portfólio: Conceitos Básicos e Indicação para utilização. *Estudos em Avaliação Educacional*, V.17 (33), 137-148. Disponível em: <http://mcfdf.edublogs.org/files/2008/11/avaliacao-portfolio.pdf>. Consultado em 24 maio 2014.
- Arends, R., (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.
- Balancho, M., Coelho, F. (2005), *Motivar os alunos – Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas* (3ªed.). Lisboa: Gradiva.
- Barba, J.J. (2013). *La Investigación Cualitativa en Educación en los Comienzos del Siglo XXI*, in Diaz, M., Giraldez, A. (coodrs) *Investigación Cualitativa en Educación Musical*, Biblioteca de Eufonia, Serie Didatica de la Educación Musical, Barcelona, Editorial Graó, Março 2013.
- Barbosa, A., Campos, R., Valentim, T. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia* (4ª ed., vol 28, outubro-dezembro, 453-461). Campinas. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n4/06.pdf> consultado em 29 de outubro de 2013.
- Becker, F., (1993). Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. *Paixão de Aprender*, vol. 5, 18-23.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa das ciências sociais e da educação* (1ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Porto: Porto Editora.

- Boud, D.; Cohen, R.; Walker, D. (eds.) (1993). *Using Experience for Learning*. Cambridge: Open University Press. Disponível em <http://www.questia.com/read/119549093/using-experience-for-learning#/> consultado em 5 junho 2014
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação. Conceção Antinómica da Educação*. Porto: Edições Asa.
- Cadima, J., Leal, T., Cancela, J., (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga: Universidade do Minho - CIEEd.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cortesão, I., Pequito, P. (2007). "... e aprendemos muitas coisas novas!..." Projectos simples... complexas aprendizagens. *Cadernos de Estudo*, vol 6, 105-126. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/121> consultado em 22 fevereiro 2014.
- Cortesão, L. (1982). *Avaliação pedagógica I: Insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Craveiro, M. C. (2007). *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia de Infância* (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação da Criança da Universidade do Minho, Braga.
- Cruz, D. (2009). *Pedagogia Diretiva Liberal*. Indaial: Centro Universitário Leonardo da Vinci.
- Deheinzelin, M. (1998). *A fome com vontade de comer – Uma proposta curricular de educação infantil*.
- Diogo, F. (1998). *Gestão flexível do currículo*. Porto: Edições Asa.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreira, M., Ribeiro dos Santos, M., (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freinet, C. (1973). *Pedagogia do Bom Senso*. Lisboa: Moraes Editores
- Freire, P. (1974). *Uma Educação Para a Liberdade*. Porto: Textos Marginais.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Grace, C., Shores, E. (2001). *Manual de Portfólio, Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, A. (2008). Educar para Transformar: Reflexão em Torno de um Percurso Formativo. *Cadernos de Estudo*, vol.7, 71-77. Disponível em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/146/Cad\\_7EducarparaTransformar.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/146/Cad_7EducarparaTransformar.pdf?sequence=2) consultado em 15 novembro 2013.
- Gonçalves, D. (2010). *Complexidade e identidade docente: A supervisão pedagógica e o (e)portfólio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso* (Dissertação de Doutoramento). Vigo.
- Gonçalves, L. e Alarcão, I. (2004). Haverá Lugar Para os Afetos na Gestão Curricular? In *Gestão Curricular – Percurso de Investigação (159-172)*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: [http://portfolio.alfarod.net/doc/artigos/3.Artigo\\_Tese.pdf](http://portfolio.alfarod.net/doc/artigos/3.Artigo_Tese.pdf) Consultado em 12 dezembro 2013.
- Gouveia, J. (org.) (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos – Recurso Didático para Formadores*. Braga: Expoente.
- Hohmann, M; Wekart, D. (2011) “Educar a Criança”, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância* (1ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Kingore, B. (2008). *Developing Portfolios for Authentic Assessment. PreK-3: Guiding Potencial in Young Learners*. California: CorwinPress
- Leite, S., Tagliaferro, A. (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 09 (02), (247-260).
- Leite, S., Tassoni, E. (2002). A afetividade na sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In Sadalla, A., Azzi, R., *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marques, M. et al (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, vol.7, (129-142). Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/122> consultado em 20 outubro 2013.
- Marques, R. (1985). *Modelos de Ensino para a Escola Básica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: M.E. – DGIDC.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: M.E. – Departamento de Educação Básica
- Ministério da Educação (2002). *Avaliação das Aprendizagens, das Concepções às práticas*. Lisboa: M.E. – Departamento de Educação Básica.
- Moreira, J., (2010). *Portfólio do Professor – O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A. (et al.) (2007). *Métodos, técnicas e jogos pedagógicos: recurso didático para formadores* (1ªed.). Braga: Expoente.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma Praxis de Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L., (1992). O Clima e o Diálogo da Supervisão de Professores. In: *Supervisão e Formação de Professores*, vol.1, 13-22. Aveiro: Cadernos Cidine.
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2001). *Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Parente, C.. *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão* in Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A supervisão de professores: da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J., Serrazina, L. (2000). *Didática da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quintana, C. (2002). *Teoria da Educação: Conceção Antinómica da educação*. Porto: Asa.
- Quivy, R. e Campenhoudht, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. (1989). *Formar Professores: Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, M. (2010). Afetividade na Relação Educativa. *Estudos de Psicologia* (3ª ed., vol 27, julho-setembro, 403-412). Campinas. Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000300012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000300012&script=sci_arttext) consultado em: 29 de outubro de 2013
- Rogers, C. (1974). *A Terapia Centrada no Paciente*. Lisboa: Moraes Editores.

- Rogers, C. (2010). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais.
- Rogers, C., Stevens, B. (1978). *De Pessoa para Pessoa - O Problema de Ser Humano* (2ª ed.). Brasil: São Paulo. 2ª Edição.
- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da Criança: Uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: IIE.
- Roldão, M. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (1998). *Porta-fólios – No fluir das concepções das metodologias e dos instrumentos*. in Almeida, L. S., Tavares, J. (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias De Atuação Na Sala De Aula*. Porto: Porto Editora.
- Shulruf, B., Tumen, S., Tolley, H. (2008). Extracurricular Activities in School, do they matter?. *Children and youth services review*, vol. 30, 418-426.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Steiner, G. (2003). *As melhores lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Trindade, R. (2012). *O Movimento da Educação Nova e a Reinvenção da Escola*. Porto: Universidade do Porto.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande – A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: *Investigar a Experiência Vivida*. in Lima, J. A., Pacheco, J. A. (org.). *Fazer Investigação – Contributos para elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da Educação na Construção da Cidadania, vol.7, (4-5)*. Porto: Saber e Educar.
- Veríssimo, A. (2002). *Registos de Observação na Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos* (1ª Ed.). Porto: Areal Editores.
- Vilaplana, E. (S.d.), *Pedagogias do Século XX – A Educação Internacional*. Porto Alegre: Artmed.

- Zabala, A., Arnau, L. (2010). *Como Aprender e Ensinar Competências*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (1996). *Qualidade em educação infantil* (1ªed). Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zuckerberg, A. (2013). *Parent and Family Involvement in Education*. National Household Education Surveys Program of 2012. Institute of Education Sciences: U.S Department of Education. Disponível em <http://nces.ed.gov/pubs2013/2013028.pdf> consultado em 4 de setembro de 2014.

## **Legislação**

- Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de agosto
- Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto
- Despacho Normativo nº1/2005 de 5 de janeiro
- Decreto-Lei nº49/2005 de 30 de agosto
- Despacho nº 19 575/2006 de 30 de maio
- Decreto-Lei nº47/2007 de 26 de março
- Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril
- Despacho Normativo nº14/2011 de 18 de novembro

## **Documentos das Instituições**

- Objetivos Didáticos da Instituição do 1ºCEB (2013-2014)
- Plano Anual de Atividades da Instituição de EPE (2013-2014)
- Plano Anual de Atividades da Instituição do 1ºCEB (2013-2014)
- Plano de Desenvolvimento Individual da Instituição de EPE (2013-2014)
- Processos Individuais das Crianças da Instituição de EPE (2011-2014)
- Processos Individuais dos Alunos da Instituição do 1º CEB (2013-2014)
- Projeto Curricular de Grupo da Instituição de EPE (2013-2014)
- Projeto Curricular de Turma da Instituição do 1º CEB (2013-2014)
- Projeto Educativo da Instituição do 1º CEB (2012-2015)
- Projeto Pedagógico da Instituição de EPE (2013-2014)
- Regulamento Interno da Instituição de EPE (2012-2015)
- Regulamento Interno da Instituição do 1º CEB (2012-2015)