



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

As pontes visíveis e invisíveis entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

Por Diana Rafaela Silva Lemos

Sob orientação da Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

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

Porto

fevereiro de 2015

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi realizado um relatório com a finalidade de dar a conhecer e refletir sobre toda a prática vivenciada na Educação Pré-Escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico procurando-se, assim, descrever e analisar toda a intervenção educativa, devidamente sustentada pela respetiva fundamentação teórica.

Neste estudo, privilegia-se uma metodologia de cariz qualitativo, em que o educador/professor reflete sobre a sua intervenção e sobre a aprendizagem das crianças, colocando em prática um processo de reflexão-ação-reflexão, utilizando estratégias eficazes, uma pesquisa sistemática e observação constantes, de modo a melhorar a intervenção educativa e também com o objetivo de encontrar evidências nas aprendizagens das crianças.

A intervenção, baseada na metodologia de projeto e na aprendizagem construtiva, evidencia, o papel ativo da criança na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, e apresenta-a como agente capaz de resolver os seus problemas e inquietações, sendo o educador/professor um mediador, promovendo o equilíbrio emocional, cognitivo e social, preocupando-se sempre com a diferenciação pedagógica e com a individualidade de cada criança.

Assim, durante as intervenções, a estagiária assumiu uma atitude reflexiva, reconhecendo, como profissional generalista, analítica e crítica sobre a sua prática, sempre com o objetivo de adequar e melhorar a ação educativa e assim contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Palavras-chave: educar; pontes (in)visíveis; diferenciação pedagógica; autonomia; participação; escuta ativa.

ABSTRACT

Under the Master in Preschool Education and Teaching from the 1st cycle of basic education, a report was made in order to raise awareness and reflect on all the practice experienced in pre-school education and training of the 1st cycle of basic education with the purpose to describe and analyse all the educational intervention properly supported by the respective theoretical foundation.

This study, emphasizes a qualitative methodology, in which the educator / teacher reflects on his intervention and on the children's learning , putting in practice a process of reflection - action-reflection , using effective strategies , systematic research and constant observation in order to improve the educational intervention and also in order to find evidence of the children's learning.

The intervention is, based on design methodology and constructive learning, shows the child's active role in shaping their own development and learning, and presents it as an agent able to solve their own problems and concerns, while the educator / teacher is a mediator promoting the emotional, cognitive and social balance, always concern with the pedagogical differentiation and the individuality of each child.

Therefore, during the interventions, the intern took a reflective attitude, recognizing, as a generalist, analytical and critical professional about her own practice, always aiming to adapt and improve the educational action and thus contribute to her own personal, social and professional development.

Keywords: educate; bridges (in)visible; pedagogic differentiation ; autonomy; participation; active listening.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta caminhada muitos foram os que me acompanharam neste percurso; por isso, antes de mais um GRANDE OBRIGADA.

Agradeço às minhas supervisoras: à professora Isabel Brandão e à professora Doutora Daniela Gonçalves que me acompanharam, orientaram, incentivaram, ao longo deste percurso e me desafiaram a tornar-me numa educadora/professora melhor, mas também, pela grande disponibilidade e por não me terem dado soluções, mas antes orientado por um caminho pelo qual eu progressivamente fui encontrando respostas.

Agradeço, à educadora Dulce Freitas e à educadora Luísa, mas principalmente à professora Catarina Assunção, pela amizade, pela ajuda, pela partilha, por sempre ter uma postura de que um docente ensina mas também pode aprender com “gente nova” e, sobretudo, pelo exemplo de que a paixão pelo ensino pode levar à excelência.

Agradeço, à Catarina Pinheiro, Carla Ferreira e principalmente à Ana Luísa Silva, o meu par pedagógico, por toda a amizade, companheirismo, dedicação e por nunca me terem deixado desistir.

Agradeço ao meu pai, à minha mãe e à minha irmã Renata, por estarem sempre presentes ao longo deste percurso, por me incentivarem, pela paciência, dedicação e porque confiaram em mim incondicionalmente, por nunca, nunca, deixaram de acreditar em mim e ajudarem-me a ser a pessoa que sou hoje.

E um grande obrigado às crianças, que sempre me receberam com toda a alegria, ajudando a construir um percurso tão rico de aprendizagem.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	7
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
I.I. Educar/Ensinar	9
I.II. Pontes visíveis entre o exercício profissional do Educador de Infância e do Professor 1º Ciclo	10
I.III. As Pontes (ainda) invisíveis entre a Educação Pré-Escolar e o ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	14
II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	22
II.I. Tipo de Estudo/Abordagem.....	22
II.II. Participantes de Estudo	24
II.III. Instrumentos e Procedimentos.....	24
III. INTERVENÇÃO	27
III.I. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar	27
III.I.I. Caracterização da Instituição	27
III.I.II. Caracterização do Ambiente Educativo.....	31
III.I.III. Caracterização do grupo/turma e socioeconómica das famílias	32
III.II. Intervenção Educativa	37
III.II.I. Observar/Preparar.....	37
III.II.II. Planear/Planificar	40
III.II.III. Agir/Intervir	43
III.II.IV. Avaliar	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Apresentação dos dados da investigação do grupo 1

Anexo II - Apresentação dos dados da investigação do grupo 2

Anexo III – Registos de Observação

Anexo IV – “Teia” realizada com as crianças em sala sobre o projeto “Quando for grande quero ser...”

Anexo V – Organização da área do médico e da área da mercearia

Anexo VI - Alteração da disposição da sala em 1ºCEB

Anexo VII – Exercício de relaxamento em 1ºCEB

Anexo VIII – Momentos de transição

Anexo IX - Autoavaliação no 1º CEB das aprendizagens e do comportamento em aula

Anexo X – Registos de Portfólio da Criança no contexto Educação Pré-Escolar

Anexo XI - Registos da Caracterização individual de cada criança

Anexo XII – Planificação Pré-Escolar

Anexo XIII - Planificação 1º CEB em Grelha

Anexo XIV - Planificação 1º CEB não Linear

Anexo XV – Avaliação da planificação de Pré- Escolar

Anexo XVI - Registos de projeto e atividades de Pré-Escolar

Anexo XVII - “As vozes da crianças”

Anexo XVIII - Registos a melhoria na instituição

Anexo XIX - Sessão de movimento

Anexo XX - Prática Educativa 1ºCEB

Anexo XXI - Prática Educativa 1ºCEB: Dinamização de Datas marcantes

Anexo XXII - Portfólio Reflexivo

Anexo XXIII – Rede Curricular

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular Estágio II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, foi elaborado este relatório, tendo como finalidade descrever toda a prática educativa nos contextos de Educação Pré-Escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves.

Este relatório intitula-se “As pontes visíveis e invisíveis entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico”. A escolha deste tema, deveu-se ao facto de a estagiária ter trabalhado com crianças entre os três e os seis anos, durante os dois estágios e ter constatado e aprendido modos de articulação entre estas duas valências.

Ao longo do relatório, serão apresentados as *pontes* visíveis, mas também as invisíveis que foram, essencialmente, momentos de aprendizagem.

A intervenção educativa teve em conta determinados objetivos, necessários a um bom desempenho profissional tais como: aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a sua concretização; observar, planear, agir e avaliar o processo de ensino e aprendizagem; dominar os procedimentos, técnicas, métodos e instrumentos de análise e recolha de dados, determinantes em todo o processo educativo; proporcionar aprendizagens ativas, em que a criança seja o centro de todo o processo; promover e participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; recorrer a metodologias de intervenção para sustentar toda a prática; refletir de forma crítica sobre o papel do educador, considerando-o como investigador; promover um ambiente educativo agradável e estimulante, onde as crianças possam desenvolver todas as suas capacidades; possibilitar aprendizagens significativas, diversificadas, motivadoras e integradas; atender à diferenciação pedagógica, tendo em conta a criança como ser individual, com necessidades, interesses e motivações próprias.

A prática profissionalizante realizou-se na valência de Educação Pré-Escolar, numa Instituição Pública, localizada na freguesia de Gondomar que pertence a um Agrupamento de Escolas, localizado também na freguesia de Gondomar e no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico realizou-se numa Instituição Privada, localizada na freguesia da Maia.

O relatório encontra-se dividido em três capítulos, sendo o primeiro o Enquadramento Teórico, onde são abordadas as perspetivas teóricas que sustentam as intervenções educativas no âmbito da Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

No segundo capítulo é exposta a Metodologia de Investigação, tendo em conta os procedimentos de recolha e análise de dados, as técnicas e instrumentos utilizados durante a prática educativa.

No terceiro capítulo é descrita a Intervenção, contemplando a Caracterização dos Contextos das Instituições e dos Grupos, utilizando para o efeito, documentos das Instituições que permitem fundamentar a organização e gestão das mesmas. Considera-se, ainda, na Intervenção, os contextos, o nível das instituições, a comunidade, o grupo, realçando as etapas fundamentais deste processo, observar, planear, agir e avaliar.

É efetuada ainda uma análise e reflexão crítica de todo o processo desenvolvido, demonstrando os progressos, dificuldades, limitações, medos, sucessos, alegrias e, ainda, as expectativas futuras e questões que se colocam ao docente generalista, relatadas, essencialmente, nas Considerações Finais.

Com o intuito de mencionar os autores que sustentaram a prática educativa, são também incluídas as respetivas referências bibliográficas e a legislação consultada.

Por fim, mas não menos importante, há uma seleção de anexos que fundamentam o que se explicita nos tópicos anteriores.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo do relatório refere-se ao Enquadramento Teórico, onde se apresentam as perspetivas teóricas sobre a Educação, nomeadamente os desafios inerentes à Educação Pré-Escolar e ao ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se, deste modo, apresentar a sustentação teórica da prática que foi adotada no contexto.

I.I. Educar/Ensinar

O conceito de educação tem vindo a ser alterado ao longo dos anos, passando de uma mera transmissão de saberes para algo mais abrangente e complexo.

Segundo Antunes, nos anos 50,

“(…) a educação escolar era descrita como um processo de preparação para a vida a decorrer durante a infância e a juventude, período em que se procurava apetrechar os mais novos com os conhecimentos e técnicas necessárias para o exercício para uma futura profissão” (Antunes, 2002:32).

Ao longo dos anos, o conceito de educação sofreu várias alterações e hoje em dia, esta não é entendida apenas como uma transmissão de saberes, mas sim como uma partilha de conhecimentos e valores, com o objetivo de preparar o cidadão para que este seja um elemento ativo, participativo e que saiba viver democraticamente em sociedade. Esta visão é defendida por Dewey, que defende que a,

“(…) educação deixa de ser entendida como um projecto redutor de ensino-aprendizagem (...), passando a ser entendida como um projecto mais englobante e prático que motiva o interesse espontâneo e a livre iniciativa na aquisição e partilha de competências, conhecimentos, experiências e valores ao longo da vida, preparando para uma convivência social, democrática e participativa” (Antunes, 2002:145).

Esta visão é também defendida por outros autores, como por exemplo Maturana, que defende que o educar acontece num processo de convivência em que cada um vai adequando os seus comportamentos e vai reformulando as suas ideias e os seus pensamentos de forma a haver interação entre as pessoas, adequando-se, de acordo com o autor, à forma de viver de uma dada comunidade. Ora, “(…) o educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca” (Maturana, 2002:29).

Segundo esta linha de pensamento, o professor passa a ser um estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais, uma vez que, não se limitará a transmitir os saberes que possui aos alunos, mas ajudá-los-á a adquiri-los por eles próprios (Cabanas, 2002). Simultaneamente, retira-se o que a pessoa tem de

bom trazendo à luz a sua riqueza, partindo daquilo que a criança já sabe e daquilo que ela já é capaz de fazer, de modo a ajudá-la a construir novos conhecimentos. Portanto, de acordo com Cabanas, o aluno assume o papel de protagonista, pois “(...) não existe propriamente “ensino” por parte do professor, mas sim, e de facto, “aprendizagem” por parte do aluno (Cabanas, 2002: 83).

Deste modo, importa realçar a importância de um dos intervenientes, neste processo, o professor. Compete a este, conhecer a fundo o grupo de crianças com quem está a trabalhar, as suas personalidades, os seus interesses, visto que, cada criança é única. Este conhecimento permitirá ao professor ir de encontro aos interesses da criança, porque na verdade,

“ (...) 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 mais eloquentes. É como se estivesse a falar com um surdo” (Freinet, 1975:28).

Importa, por isso, conhecer os interesses do grupo, sabendo dar-lhe resposta. O professor deve, conseqüentemente, estar atento a todos os sinais de motivação que as crianças manifestam, sendo capaz de saber escolher os melhores caminhos para satisfazer as suas curiosidades.

I.II. Pontes visíveis entre o exercício profissional do Educador de Infância e do Professor 1º Ciclo

Etimologicamente, educador deriva do latim *educadore* - significando aquele que cuida (Dias, 2009).

Sendo esta fase da vida da criança da máxima importância, o educador/professor não só educa, mas também cuida, respeita e tem em conta as necessidades individuais de cada uma. Já que cada criança é única, o educador não deve trabalhar de igual forma com todos os elementos do grupo. Este deve adaptar o seu comportamento e atitudes em função das características da criança com quem está a trabalhar.

Muitas vezes pensamos que o educador e o professor de 1º Ciclo desempenham papéis diferentes e que a articulação, bem como o âmbito é muito diferente; porém, consideramos que tal não acontece já que ambos são profissionais reflexivos e centrados na criança.

Segundo o Decreto-Lei 240/2001, o professor “(...) reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no

seu próprio projecto de formação” (Ministério de Educação, Decreto-Lei 240/2001:5). O mesmo documento defende que o professor deve participar em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Segundo Oliveira-Formosinho (1996), a forma como educamos as crianças e as oportunidades que lhes proporcionamos ao longo da sua infância são cruciais para a vida da criança, assim como para a construção de um futuro cidadão. Considerando que os primeiros anos de vida da criança são fundamentais no desenvolvimento da sua personalidade, das suas competências cognitivas, da capacidade de se relacionar com os outros e da sua atitude face ao mundo e às coisas, é de realçar a importância da Educação Pré- Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Devemos ter ainda em conta que

“(…) as crianças pequenas também podem sentir-se plenamente envolvidas em uma experiência e totalmente influenciados por ela. Esse tipo de coisas, necessariamente ocasionais, acabam afetando as próprias estruturas do conhecimento e da sensibilidade. Por isso, são tão ricas do ponto de vista educativo” (Zabalza,1996:61).

Assim sendo, as vivências que a criança possa experienciar nesta fase da sua vida serão marcantes, cabendo ao educador/professor trabalhar para que as mesmas sejam em maior número e o mais diversificada possível, proporcionando ambientes, atividades significativas e experiências que promovam e orientem o desenvolvimento, a aprendizagem e o crescimento da criança.

No entanto, existem algumas diferenças entre estas duas valências. Pela experiência em estágio, constatamos que na Educação Pré-Escolar, é possível ouvir mais cada criança e ir de encontro ao que esta quer aprender.

Ora, o educador deve promover o envolvimento da criança em atividades e em projetos que são não só da iniciativa do educador e do grupo, mas que também são da iniciativa desta.

Para que o educador consiga bons resultados de aprendizagem e ao mesmo tempo ter em conta os interesses da criança, terá que conhecer todos os métodos pedagógicos existentes, de forma a poder seleccionar o que melhor se adapta ao trabalho que pretende realizar. Atualmente, o método mais utilizado é, sem dúvida, a pedagogia participativa que reconhece como parte do processo de ensino e aprendizagem, não só o aluno, mas também o professor. Segundo Oliveira-Formosinho “(…) os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento da experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho, 2011:15).

O educador deverá adotar o modelo pedagógico que mais se identifica com a sua prática educativa. Não obstante, pode incluir nessa prática algumas das ideologias de cada um. Pires afirma que em Portugal os educadores utilizam diferentes modelos, não enquadrando a sua ação educativa especificamente em nenhum, adotando antes, pequenas particularidades de cada um deles (Pires, 2007).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), os modelos curriculares para a Educação de Infância, numa perspetiva socioconstrutiva são o Movimento da Escola Moderna (MEM); Modelo Curricular High-Scope e o Modelo Réggio Emília.

Sendo assim é de realçar os Modelos Pedagógicos da Educação de Infância que se orientam pelas pedagogias participativas, valorizando a aprendizagem ativa, as interações adulto-criança e criança com os seus pares.

O Trabalho de Projeto, é uma metodologia que se distingue de modelos curriculares, como por exemplo, o Modelo da Escola Moderna, já que tem características específicas aplicáveis à educação da primeira infância “(...) esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas” (Katz & Chard, 1997:5).

Assim, o projeto é,

“(...) um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema (...). O trabalho num projeto poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico” (Katz & Chard, 1997:3).

O que distingue o Trabalho de Projeto é a sua estrutura epistemológica, isto é, “(...) começar por um problema e não por um tema, é traçar um itinerário reflexivo, é fazer da pesquisa e dos seus atores (os alunos e o professor) o centro de uma aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2011:56).

O projeto centra-se no interesse das crianças, ou seja, apoia-se na motivação intrínseca - “(...) quando as crianças são motivadas intrinsecamente respondem de formas que incentivam a sua disposição para trabalhar independentemente do professor, por exemplo, ajudando-se umas às outras” (Katz & Chard, 1997:23).

Segundo Lilian Katz (1997), as crianças são capazes de decidir sozinhas o que querem descobrir, seja através dos livros, de materiais de consulta, dos adultos em casa e das outras crianças.

Portanto, o Trabalho de Projeto deve ter em conta a realidade em que as crianças vivem de forma a promover o envolvimento destas no projeto. Lilian Katz (1997), defende que “(...) um dos principais objetivos da educação é melhorar a compreensão dos alunos em relação ao mundo que os rodeia e fortalecer a sua

vontade de continuarem a aprender” (Katz & Chard, 1997:10), tendo sido este o método utilizado durante o estágio em Educação Pré-Escolar.

Já no 1º Ciclo do Ensino Básico, primeira etapa do ensino formal, é esperado que os professores respeitem um currículo fornecido pelo Ministério da Educação e Ciência, o que para alguns dificulta atender a todos os interesses dos alunos. No 1º Ciclo do Ensino Básico, salientamos três tipos de Pedagogias, que segundo Becker (2001), revelam as diferentes formas de representar a relação de ensino-aprendizagem, sendo estas, a pedagogia diretiva, a pedagogia não diretiva e a pedagogia relacional.

Na pedagogia diretiva, que apresenta semelhanças com a escola tradicional, o conhecimento é transmitido para o aluno pelo professor, já que o aluno é visto como uma “folha em branco”. Nesta pedagogia, o professor pensa que só ele é capaz de transmitir conhecimento e, por isso, é entendido como um modelo a seguir. Já na pedagogia não-diretiva, cujo fundador foi Carl Rogers, o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador, sendo apenas “um animador do grupo”; o conhecimento já está presente na base genética do sujeito. Também segundo Becker (1992), o professor não diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo, o professor apenas desperta o conhecimento que já existe nele. Esta pedagogia é voltada para o aluno e procura formar a sua personalidade através das vivências, de experiências significativas, já que defende que o aluno, “(...) sabe muitas coisas” (Perrenoud, 1999:28).

Por fim, na pedagogia relacional, “(...) o professor além de ensinar, passa a aprender e o aluno, para além de aprender passa a ensinar” (Freire, 1979: 172), ou seja, a aprendizagem é feita por ambos os intervenientes no processo. O aluno aprende com o professor e o professor aprende com o aluno, sendo esta a pedagogia utilizada ao longo do estágio. Devemos referir, no entanto, que embora o professor queira planificar as suas aulas segundo os interesses dos alunos, este vê-se restringido pelo currículo que prevê que “(...) o professor do 1º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo (...)” e este por sua vez,

“ (...) desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” (Ministério de Educação, Decreto-Lei nº241/2001).

No 1º Ciclo do Ensino Básico, também se observou e praticou o Modelo do Movimento da Escola Moderna. Como já referido, neste movimento, a aprendizagem é feita por projetos, baseada em motivações e problemas da vida real, tendo em conta os interesses e as dúvidas que estes têm acerca do meio que os rodeia. Segundo Oliveira-Formosinho (1996), existe uma grande valorização dos saberes gerados pelos alunos e existe uma grande valorização na partilha destes, visto que o público destinatário são os companheiros de grupo e não necessariamente o educador, as outras turmas, as famílias, entre outros.

I.III. As Pontes (ainda) invisíveis entre a Educação Pré-Escolar e o ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Tal como temos observado e preconizado, existem pontes entre a Educação Pré-Escolar e o ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Anteriormente, foram mencionadas as pontes visíveis e, neste momento, dedicaremos a nossa atenção às pontes invisíveis. Eis as temáticas/pontes que consideramos pertinentes: a diferenciação pedagógica, o respeito pelo ritmo de cada criança, a diversidade de atividades, a autonomia de cada aluno, a participação de cada criança, a escuta ativa da criança e a importância do brincar.

Num grupo de crianças da mesma idade, estas são sempre diferentes, nunca existindo duas crianças com ritmos de aprendizagem e nível de desenvolvimento iguais. Esta diferença é ainda mais acentuada em grupos mistos, ou seja, numa sala com crianças de três, quatro e cinco anos de idade, Já que “(...) não há um aluno padrão. Todos os alunos são diferentes” (Estanqueiro, 2010:12).

Uma das mais valias de um grupo heterogêneo é a aprendizagem que estes fazem uns com os outros, pois “(...) cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vai contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (Ministério da Educação, 1997:19). Assim, cabe ao educador “(...) adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (Ministério da Educação, 1997:19).

Portanto, a diferenciação pedagógica, consiste em, fazer com que todos os alunos dominem o melhor possível as competências e saberes necessários para o sucesso pessoal e social. O educador deve diferenciar os métodos e assim estabelecer, em conjunto, com cada criança e com o grupo as suas metas e/ou objetivos. É assim necessário valorizar a heterogeneidade, pois esta é uma mais-valia para o desenvolvimento da aprendizagem de cada educando. Deste modo, a

diferenciação pedagógica amplia e melhora as aprendizagens de cada criança e do grupo.

Ao dar ênfase à diferenciação pedagógica é inevitável, mencionar o tema aprendizagem cooperativa, já que esta, “(...) é um processo educacional onde os participantes ajudam e confiam uns nos outros para atingir um objetivo definido” (Dewey *cit.* Arends, 2008:365). Deste modo, esta deve ser encarada como um exercício de cidadania, já que promove a relação intergrupala, ampliando a interação entre crianças.

Nesse processo educacional, deveremos destacar que a heterogeneidade do grupo funciona como uma mais-valia já que esta

“ (...) é uma metodologia que transforma a heterogeneidade, isto é, as diferenças entre alunos (...) em um elemento positivo que cooperativa não tiram partido apenas das diferenças entre os alunos, mas muitas vezes precisam delas. (Monereo & Gisbert, 2005:9).

A diversidade entendida, principalmente, sob o ponto de vista da construção do conhecimento, é perspectivada como positiva e carece do olhar e da prática do educador/professor, beneficiando todo o grupo.

Desta forma, ao ser encarada como um exercício promotor da interação criança-criança, esta pode claramente surgir, quer em contexto de Educação Pré-Escolar, quer no 1ºCiclo do Ensino Básico. Ao recorrer ao trabalho cooperativo, o professor conseguirá desenvolver nas crianças relações interpessoais que contribuirão para o seu desenvolvimento social. Quando se fala em cooperação, “(...) salientam-se as ideias de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva (...)” (Sanches, 2005:134) em que os objetivos só são alcançados com o empenho de todos. Ora, torna-se importante proporcionar às crianças momentos de trabalho cooperativo, para que estas desenvolvam este tipo de competências. Principalmente no caso das crianças mais egocêntricas, este é um exercício que lhes vai permitir aprender que trabalhar de forma cooperativa, não é apenas estar lado a lado, é também ajudar quando é necessário, é caminhar na mesma direção.

A aprendizagem cooperativa deve ser preconizada pelo educador, pois permite desenvolver na criança várias competências básicas de socialização, tais como: saber ouvir, respeitar diferentes opiniões, chegar a um consenso, etc.

Para Lopes e Silva, a cooperação não deve ser entendida como

“ (...) pôr os alunos sentados à volta da mesa, a falar uns com os outros enquanto fazem os trabalhos individuais; pôr os alunos a fazerem uma tarefa individualmente com instruções para os que terminem primeiro ajudem os colegas mais atrasados; ou atribuir uma tarefa a um grupo em que um aluno faz todo o trabalho e os outros escrevem o nome” (Lopes & Silva, 2009:15);

A maior parte dos professores pensam que estão a colocar em prática a aprendizagem cooperativa com as crianças, mas a verdade é que não estão, já que colocar as crianças a trabalhar em grupo para aprenderem, não significa que se está a estruturar a cooperação entre as mesmas. Para que um grupo realize um trabalho cooperativo, segundo Lopes & Silva (2009) é necessário que existam cinco elementos essenciais ou básicos da aprendizagem cooperativa, sendo estes a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação estimuladora preferencialmente face a face, as competências sociais e o processo de avaliação do grupo.

Segundo Monereo & Gisbert (2005), a potencialização das interações entre os alunos é favorecida pelo trabalho cooperativo, já que este “ (...) é um motor para a aprendizagem significativa. Isso a situa como um recurso metodológico básico para um ensino de qualidade” (Monereo & Gisbert, 2005:10). Cabe ao adulto planear atividades, tendo em conta o/a grupo/turma que dispõe e as características individuais de cada uma das suas crianças, permitindo que as mesmas trabalhem com materiais que incluam a utilização das várias inteligências e que sejam “obrigadas” a articulá-las.

Através da aprendizagem cooperativa desenvolvem-se competências sociais, que não são “ensinadas”, mas sim apreendidas através da experiência e vivência de situações reais e simuladas. Estas competências podem ser consideradas “ (...) competências de vida e constituem um meio de o indivíduo se poder adaptar à mudança” (Cochito, 2004:34). As competências sociais são, normalmente, integradas nas atividades da sala de aula, e realçam-se de modo sistemático e recorrente. De acordo com Lopes & Silva (2009), existem três grandes regras que devem ser aplicadas aos papéis que as crianças podem desempenhar nas diversas atividades cooperativas: cada membro da equipa deve desempenhar um papel; é importante referir que todos os papéis são importantes e nenhum é mais importante do que o outro; as crianças devem perceber que têm oportunidade de desempenhar todos os papéis.

Tal como tem se tem referido, a criança é um ser capaz de pensar por ela mesma, logo esta pode e deve participar na construção do saber, devemos “(...) encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997:19). Deste modo, cabe ao educador/professor reconhecer o papel ativo da criança e criar situações para ajudar a criança a construir o seu conhecimento, havendo assim uma pedagogia de participação. De acordo com a perspetiva construtivista, “(...) a pedagogia da participação centra-se nos actores que co-constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2011:98), ou seja, se o professor não implicar os alunos nas

aprendizagens estes não perceberão o que se está a passar em cada percurso de aprendizagem.

“A escola e os docentes implicam os alunos como sujeitos das aprendizagens a realizar. Por mais dispositivos que se criem e recursos que se mobilizem, se as principais atividades deixam os alunos de lado ou os implicam como objetos ou meros recetáculos das aprendizagens, estas não serão eficazes” (Azevedo *et al*, 2014: 27/28).

O envolvimento dos alunos permite criar uma laço entre professor-aluno, que permite que os alunos saibam “(...) que são apoiados e ao confiarem nos seus professores e na sua escola, estes alunos sentem-se eles próprios mais confiantes para realizarem as tarefas que têm por diante” (Azevedo *et al*, 2014: 28), desenvolvendo um ambiente tranquilo que permitirá contribuir para um melhor ensino.

John Dewey defende a pedagogia de aprendizagem ativa e introduz o conceito de “*learning by doing*” (“aprender fazendo”), em que a aprendizagem surge pela descoberta. Cabe ao educador/professor auxiliar a criança ao longo do processo de construção do seu conhecimento. O educador/professor não tem só um papel orientador, mas deve proporcionar um ambiente propício a tais aprendizagens através da organização do ambiente e de uma rotina que promova a participação da criança/aluno. Deverá ainda desempenhar um papel observador, ouvinte e reflexivo para, assim, planificar atividades que incluem os interesses, as necessidades e a participação ativa das crianças. A criança deve ter um papel ativo na organização do espaço, do grupo/turma e tempo, bem como na planificação, execução e avaliação das atividades e projetos.

Para que a criança seja ativa na construção da sua aprendizagem, é preciso antes de mais, que esta seja ouvida e valorizada, não só pelo educador como também pelo professor. Segundo Oliveira-Formosinho, “(...) a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codificação da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007:49).

Existem vários modelos pedagógicos que colocam em prática a escuta ativa, e a estagiária recorreu sobretudo ao Trabalho de Projeto, em que valorizou as aprendizagens que os alunos queriam desenvolver e em diálogo com estes decidiram como iriam fazê-lo. A escuta ativa permitiu não só perceber a mensagem que as crianças queriam transmitir, mas também, mais facilmente envolvê-las no trabalho desenvolvido. Escutar é estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer; é considerar os outros como sujeitos que nos podem dar algo.

Além disso, devem permitir a expressão das diferenças e promover processos de diálogo e negociação através das trocas e comparação de ideias. Assim, o

educador/professor deve ajudar a criança a construir o seu conhecimento, através da apresentação de desafios, situações problemáticas, com o intuito de desenvolver o seu conhecimento. Deste modo, educador/professor escuta as crianças e ajuda-as a adquirir as suas aprendizagens, motivando-as, suscitando interesse. As crianças partilham os seus saberes de acordo com as suas vivências e o meio em que estão envolvidas, e “(...) constroem as suas teorias através de uma constante procura, investigação de sentidos e significados sobre a vida quotidiana dentro e fora da escola” (Oliveira-Formosinho, 2007:127).

Por esta razão, as instituições escolares possuem autonomia própria para organizar os grupos de acordo com o seu modelo pedagógico. Sérgio Niza refere que “(...) assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da entreajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Oliveira-Formosinho 2007:131), sendo uma mais-valia, que crianças com diferentes idades convivam e aprendam umas com as outras. Quando pensamos em Educação Pré-Escolar, associa-se sempre a palavra brincar/brincadeira, sendo assim pertinente conhecer o conceito de “brincar” “(...) a brincadeira é uma experiência flexível e auto direcionada, que serve tanto para as necessidades de uma criança individualmente, como para a sociedade futura na qual ela viverá na vida adulta” (Brock *et al*, 2011: 25).

“ Desta forma, o brincar é visto pelo educador como uma base essencial para a construção da criança enquanto ser humano e como elemento social, sendo também um instrumento importantíssimo para a aquisição de aprendizagens” (Anexo XXII Portefólio Reflexivo -01/06/2014).

Segundo Garvey (1992), a brincadeira também é definida como agradável, divertida, espontânea, voluntária. Cada criança escolhe o que quer brincar envolvendo-se na brincadeira sem se sentir obrigado e acabando sempre por retirar dela alguma aprendizagem quer apresente ou não uma postura visível de alegria.

Na Educação Pré-Escolar, o brincar é utilizado em vários momentos, nomeadamente criando situações de “faz de conta” em que as crianças assumem papéis que lhe são familiares como por exemplo o pai, a mãe, o médico, entre outros, “(...) ou seja, o que as crianças fingem ser, está altamente relacionado com o ambiente e as experiências verdadeiras dessas crianças (...)” (Brock, 2011: 33). Contudo, além de as crianças representarem as vivências que já conhecem, estas podem adquirir novos conhecimentos, pois “(...) as crianças adquirem conhecimentos acerca do futuro brincando com a «vida adulta» (...)” (Ferreira, 2004:200), já que é através da experimentação e da interação com os adultos que a criança adquire conhecimentos.

Outro aspeto importante que advém do brincar é a socialização, já que a maior parte das vezes as crianças brincam em grupo o que implica

“(…) entendimento mínimo entre os participantes (…) de forma a poderem reciprocamente co-produzir e co-orientar as suas acções num dado tempo, espaço e em determinados cenários, i.e. num contexto situacional (…)” (Ferreira, 2004:201).

Cada uma das crianças envolvidas na brincadeira deve interagir com o outro experimentando o ponto de vista do outro e as respostas dos outros membros do grupo, criando uma abertura ao outro. Em segundo lugar, “ (...) brincar, requer a interação verbal e/ou não verbal (...)” (Ferreira, 2004:202), sendo através destas interações que ocorre um processo de (re)negociação na definição da situação, existindo também uma resolução de problemas e conflitos, a aceitação da diferença e a aceitação do olhar dos outros. Todo este processo praticado regularmente passa a fazer parte da rotina da criança consolidando a sua forma de estar face ao meio que a rodeia “(...) esta repetição das interações, reforçando as relações sociais entre as crianças e possibilitando a sua transferência para outros espaços e actividades.” (Ferreira, 2004:204).

O brincar é, então, uma forma de explorar o mundo e daí extrair aprendizagens significativas, sendo auto recompensante. Cada criança manipula os objetos, consoante os seus interesses podendo até desmistificar alguns dos seus medos.

O lúdico/brincar não ocorre apenas na Educação Pré-Escolar, ocorre também no 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste nível de ensino, o professor deve reconhecer a importância que o lúdico tem na sala de aula e, se possível recorrer a aulas dinâmicas, para que haja eficácia no processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, é estimulado no aluno o desenvolvimento da criatividade e, ao mesmo tempo, a vontade de aprender e o entusiasmo em participar. Assim, cabe aos professores não recorrerem à educação tradicional, mas sim serem criativos e arriscarem, pois só assim conseguirão dinamizar as suas aulas e torná-las apelativas para os seus alunos.

É ainda importante mencionar as brincadeiras no recreio, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico: o recreio é um lugar próprio para recrear, ou seja, é um espaço para divertimento e prazer. Desta forma fica fácil de entender o porquê deste tempo de brincadeiras, ser tão apreciado pelas crianças indiferentemente da faixa etária de idade ou fase do desenvolvimento. Também é nesses momentos que as crianças conhecem melhor não só os seus colegas de sala/turma, mas também convivem com crianças de outras idades.

O fim da etapa da Educação Pré-Escolar e início do 1º Ciclo do Ensino Básico, capta a atenção do educador/professor, já que é um momento muito importante para as crianças, uma vez que

“(…) a transição implica sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos)” (Sim-Sim, 2010:111).

Normalmente, as crianças sentem um misto de sensações que vão desde entusiasmo, ao receio/apreensão, pois irão ter contacto com novas realidades. Deste modo, cabe ao professor e aos encarregados de educação conseguirem criar uma transição agradável, tornando este processo facilitador de adaptação, já que “(…) a criação de atitudes positivas face à escola irá permitir uma melhor integração num novo contexto” (Figueiredo, 2006:8). Por outras palavras, e em nosso entender, deverão ser criadas evidências de utilização de mecanismos/estratégias de transição da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico que possibilitem e facilitem a adaptação da criança - “Estas atitudes são influenciadas pelo próprio meio social. Os pais e os novos professores desempenham um papel importante no modo como a criança vive a transição e na imagem que cria da “outra” escola (Figueiredo, 2006:8).

Algumas estratégias, segundo Figueiredo (2006), podem desenvolver a facilitação da articulação, entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico são: a possibilidade das crianças contactarem com a escola, antes da sua entrada, visitando a escola onde irão estudar, bem como conhecer a professora com quem estarão nos próximos anos. Outra estratégia é o diálogo e a troca de informação entre educadores e professores que permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam.

Segunda a Lei de Bases do Sistema Educativo, deve haver uma articulação entre os ciclos, de modo a que haja uma sequencialidade progressiva, responsabilizando cada ciclo pela função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico. Deste modo, as Orientações Curriculares defendem que “(…) cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1997:28). Por outro lado, o Perfil de Desempenho do Profissional, no Decreto-Lei nº241, refere que se deve promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º Ciclo do Ensino Básico com as da Educação Pré-Escolar e as do 2º ciclo. Só assim se conseguirá criar “(…) a articulação curricular

ao nível da sequência nas aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos (Sim-Sim, 2010:114), dando continuidade às aprendizagens implementadas no jardim de infância e no 1º ciclo.

Porém, a transição só será eficaz, se os “(...) profissionais de cada um dos níveis de ensino conheçam o âmbito de actuação dos ciclos vizinhos, para o que muito ajudará uma formação inicial partilhada (...)” (Sim-Sim, 2010:114). De igual importância é a formação conjunta destes profissionais de educação.

Na transição, o papel da família é fulcral, visto que “(...) os pais, como parceiros do processo educativo, têm também um papel fundamental nas atitudes da criança face à escola e no acompanhamento de transição” (Figueiredo, 2006:9). Deste modo, cabe não só aos educadores, mas também aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico facilitar a participação dos pais neste processo.

II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, será descrita a metodologia utilizada ao longo da investigação, realizada no âmbito dos estágios em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, justificando a escolha dos métodos, bem como os procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados, na análise e recolha de dados. Será ainda efetuada a caracterização dos sujeitos intervenientes na investigação.

II.I. Tipo de Estudo/Abordagem

O sucesso a obter numa investigação, depende da metodologia optada e do papel do professor investigador. A escolha da metodologia a utilizar, é feita em função dos objetivos que se pretendem alcançar e dos dados que pretendemos recolher. Quando escolhemos o método de investigação, devemos sempre ter em conta os resultados que ocorrerão da sua seleção e utilização, visto serem estes, que nos aproximam ou afastam da realidade que pretendemos estudar.

A pesquisa ou método científico é definida como quantitativa(o) ou qualitativa(o), de acordo com o tipo de dados recolhidos. Numa investigação quantitativa, partimos de conceitos que deverão ser confirmados ou não, pela amostragem analisada. Já numa investigação qualitativa

“(…) o objecto de estudo na investigação são as situações emergentes no processo educativo, (...) trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo (...)” (Coutinho, 2005:89).

Durante os estágios realizados, considerando as competências a atingir, houve a necessidade de traçar um caminho, que tinha como finalidade, conhecer os contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e deste modo, saber como intervir nos mesmos, tendo atenção à realidade vivida pelos grupos específicos de crianças, havendo a necessidade de adequar a prática pedagógica ao contexto, já que as metodologias de investigação, permitem selecionar as estratégias mais adequadas para compreender e descrever o contexto (Sousa & Baptista, 2011). A metodologia utilizada durante os dois estágios consistiu numa investigação qualitativa, já que, este método tem o objetivo de “(...) construir conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto” (Bogdan & Biklen, 1994: 67). Portanto, trata-se de uma investigação baseada na observação exaustiva e comparação dos dados recolhidos e a partir dos quais o investigador pode estabelecer padrões que lhe permitem obter conclusões do estudo. Assim a metodologia qualitativa incide mais nos

processos do que nos produtos. Desta forma, Bogdan & Biklen (1994) referem que, uma investigação de carácter qualitativo, permite envolver os investigadores como parte integrante em todo o processo de investigação. A utilização desta metodologia permitiu, desenvolver a construção de novos saberes, de novas práticas pedagógicas, já que o adulto reflete na sua intervenção e na aprendizagem das crianças, através de um processo de reflexão-ação-reflexão. Contudo, para que isso aconteça, devem utilizar-se estratégias eficazes, realizar uma pesquisa sistemática e uma observação constante. Esta investigação é dirigida por quem tem necessidade de informação sobre uma dada situação/problema e tem o intuito de agir e lhe dar resposta. Sendo assim, o investigador deve refletir sobre a questão: “observar o Quê?” e “(...) para o ajudar nesta tarefa dispõe de guias - as hipóteses – e de pontos de referência – os indicadores” (Quivy & Campenhoudt, 1998). Portanto, este trabalho, teve como objetivo melhorar não só a área educativa e institucional, mas também o professor/investigador, já que devemos referir que o professor investigador é aquele que é “(...) capaz de se organizar perante uma situação problemática, de se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001:6). Logo, tão importante como os métodos de investigação é a posição do investigador que é capaz de se interrogar sobre as suas práticas, as razões que levaram às decisões educativas que tomou e que, ao planificar as suas tarefas, o faz como simples hipóteses de trabalho, considerando que poderão surgir situações que obriguem a um ajustamento da planificação, para que esta vá de encontro ao que são os objetivos e função da escola.

A capacidade de considerar novas situações, pesquisando e refletindo sobre elas, contribui para que o professor se desenvolva profissionalmente, mas também para que haja um desenvolvimento da instituição em que este se insere, pois “(...) a procura de qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional” (Martins & Slomski, 2008:13). Desta forma, a investigação deve ser uma prioridade do profissional, mas também deve ser uma prioridade de qualquer contexto educativo já que esta leva à melhoria da prática educativa, pois “ (...) a qualidade do ensino depende da habilidade que o professor tem de adotar uma atitude de investigação perante a sua prática e de uma predisposição para examiná-la de forma crítica e sistemática” (Martins & Slomski, 2008:13).

Portanto, este trabalho teve como objetivo um crescimento do próprio investigador, levando-o a refletir sobre a sua prática educativa, com o sentido de melhorar e se necessário de a alterar, mas também contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e social. Deste modo, na intervenção educativa, um profissional reflexivo e investigador ativo, deve ter sempre a capacidade de analisar e

refletir sobre metodologias, tanto a nível conceptual, como do seu desempenho individual.

II.II. Participantes de Estudo

Relativamente aos sujeitos objeto do estudo no estágio de Educação Pré-Escolar, foram crianças que frequentavam a sala onde se realizou a intervenção educativa, numa instituição pública. Esta sala era composta por um grupo de vinte e duas crianças, sendo oito do sexo masculino e catorze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos idade.

No estágio de 1º Ciclo do Ensino Básico, os sujeitos objeto de estudo, foram os alunos que frequentaram a sala onde se realizou o estágio final. Deste modo, os sujeitos da investigação com quem se trabalhou nesta valência, foram um grupo de vinte crianças, onze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, que frequentavam uma instituição privada.

Em ambas as valências também foram objetos de estudo a educadora/professora, o par pedagógico, as auxiliares de educação e indiretamente as comunidades educativas.

II.III. Instrumentos e Procedimentos

Ao longo da intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar e no contexto 1º Ciclo do Ensino Básico foi necessário utilizar técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como fazer uma seleção dos mesmos, adequando-os ao contexto e concretizando-os de modo a realizar uma análise detalhada e consistente de todo o processo. Assim, esta recolha de dados, consistiu em “(...) recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (Quivy, 1998:183). Durante a investigação procedeu-se à observação, recolha e análise de alguns documentos das duas instituições (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Grupo), com o objetivo de agir em conformidade com os valores e ideais da instituição, tendo também sido analisados livros e legislação, que sustentassem a prática pedagógica, sendo assim possível compreender o processo desenvolvido e os efeitos que estes teriam na aprendizagem de cada criança, já que, segundo Bell (1997), a pesquisa documental constitui uma fonte extremamente

importante para a recolha de informação. A documentação dos procedimentos transmite informações precisas, que possibilitam através de uma análise, confirmar resultados obtidos por meio de diferentes técnicas. A observação realizada não teve como único objetivo o conhecimento do grupo com que se trabalhava, já que nesta investigação o observador tinha um papel ativo e de intervenção e a técnica mais utilizada foi a observação direta e participante, uma vez que esta, ao contrário de outras técnicas, “(...) pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios (Bell, 1997:161).” É de destacar a importância da observação participante, já que esta pressupõe a interação observador/criança, sendo referido por Holman & Weikart (2009) que, através da observação e interação, os adultos aprendem a conhecer as crianças, e deste modo, vêem-nas e ouvem-nas de perto, conforme trabalham e brincam com elas para descobrir aquilo que as interessa, o que prende a sua atenção e o que compreendem sobre o mundo. Desta forma, nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, a observação direta das crianças, quando envolvidas em atividades, foi uma técnica útil para obter informações e elementos sobre as diversas áreas de desenvolvimento, dados estes que foram utilizados no planeamento e adequação de todo o processo, comprovando o facto de

“(…) a observação efetuada no contexto natural dos acontecimentos tem sido um dos procedimentos mais utilizados para recolher dados e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas” (Parente, 2002:180).

Numa investigação, é bastante importante a utilização de vários instrumentos de análise e de recolha de dados, visto que, permitem ao observador fundamentar as suas afirmações, já que segundo Lessard-Hébert (2005), “as provas” obtidas pelo investigador numa investigação qualitativa, não são do tipo casual, estas constituem uma demonstração da plausibilidade dos recursos. No estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico, além das técnicas documentais já referidas, foi também elaborado uma caracterização socioeconómica das famílias das crianças com os dados disponíveis. A estagiária e o seu par pedagógico realizaram um inquérito por questionário em suporte digital, de modo a conhecerem melhor os pais, e os alunos com quem realizaram o estágio (Anexo II). A estagiária, ao longo destas práticas educativas, não utilizou apenas técnicas documentais, também recorreu a práticas não documentais, como a observação, recolhendo dados para posterior análise. A observação desenvolvida ao longo dos dois estágios, foi registada pela estagiária utilizando registos de observação como registos fotográficos (Anexo XVI e XX), registos de incidentes críticos (Anexo III, registo nº I) e registos de descrição diária (Anexo nº III, registo nº II). Os registos de incidentes críticos foram utilizados de forma a captar e a preservar a essência do que estava a acontecer em determinados momentos já que, assim, “(...) o observador olha

para aspectos específicos do comportamento da criança que julga serem ilustrativos das dimensões que pretende observar e registar” (Parente, 2002:181).” Este registo é constituído por breves relatos narrativos, que retratam um incidente ou comportamento espontâneo, seja ele positivo ou negativo, que é considerado importante para ser observado e registado. De facto, este instrumento de observação possibilitou ao longo dos estágios, ir registando e analisando aprendizagens significativas, dificuldades de aprendizagem das crianças, relações sócio afetivas entre criança-criança, criança-grupo/turma, adulto-criança e comportamentos considerados importantes. Outro recurso utilizado durante a observação, foi o registo fotográfico, este de grande importância, visto que é um “(...) método poderoso de preservar e de apresentar informações sobre o quê e como as crianças estão aprendendo” (Shores & Grace, 2001:54). Desta forma, o registo fotográfico permite, que fiquem gravados vários momentos de ensino e aprendizagem, em que os sujeitos do estudo estão em atividade, retratando múltiplas interações (Anexo VIII).

O outro recurso utilizado foi a descrição diária, que segundo Parente,

“(...) [este] tipo de registo [pode] documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento e fornecerem importantes contributos para melhor compreender o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento” (Parente, 2002:180) (Anexo III, registo nº III).

Durante o período de estágio em Educação Pré-Escolar, foram também utilizados instrumentos de controlo da ação educativa, de modo a organizar o grupo. Aqui destacam-se os seguintes instrumentos de monitorização da ação educativa: quadro do chefe, quadro de aniversários e o mapa do tempo. Cada um destes instrumentos organiza a consciência temporal das crianças, podendo ser inseridos nas rotinas diárias, o que aconteceu neste caso. Outro instrumento utilizado foi o portefólio, sendo este bastante útil na aprendizagem das crianças, já que,

“(...) oferece uma possibilidade de organização de elementos e informações significativos, que documentam o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Aparece assim como o meio de atribuir significados às aprendizagens (...) (Parente, 2004:21).

Este permite observar o desenvolvimento e as progressões de cada criança, em todas as áreas de conteúdo. Segundo Santos & Silva (2007), permite reviver e documentar experiências e deste modo serve de suporte para a discussão das aprendizagens e também constituiu um processo partilhado entre crianças, educadores, pais e outros intervenientes educativos e permite também autoavaliar-se.

Já no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizaram-se reflexões semanais, que permitiram à estagiária analisar o ocorrido na semana, quer para si, quer para o seu par pedagógico, refletindo sobre as dificuldades que tinham sentido, encontrando caminhos para melhorar o seu desempenho. Outra técnica não documental utilizada

no estágio de 1º Ciclo do Ensino Básico, foram as grelhas de acompanhamento, realizadas ao fim de cada mês, com o objetivo de avaliar o par pedagógico, seguindo vários parâmetros fornecidos pela instituição onde a estagiária estudou. Estas grelhas de acompanhamento permitiram à estagiária perceber, segundo a perspectiva de outra pessoa, as dificuldades que tinha e o que já tinha conseguido alcançar enquanto futura profissional de educação.

No que diz respeito às reflexões e avaliações, estas permitem analisar a prática pedagógica, e possibilitam a reestruturação da mesma, com vista a uma melhoria da intervenção. São um suporte de observação consistente, porque permitem registar o que se observa, levando-nos a avaliar a prestação/atuação de cada intervenção. Assim, mediante a leitura e análise das reflexões e avaliações, observa-se todo o processo educativo, possibilitando reajustamentos e melhorias significativas na prática educativa.

Por fim, ao longo dos estágios nas duas valências, ocorreram orientações tutoriais com as Professoras Supervisoras da ESEPF, sendo de grande ajuda, visto que tiveram a finalidade de orientar e ajudar a estagiária ao longo desta prática. É de mencionar também o acompanhamento da Educadora Cooperante e da Professora Cooperante. Nas duas valências, também ocorreram seminários, permitindo à estagiária, refletir e analisar a sua prática educativa de modo a melhorá-la.

Deste modo, foram utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos com o intuito de planear, fazer e rever todo o processo ensino-aprendizagem, visto que, "(...) formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos" (Alarcão, 2001:6).

III. INTERVENÇÃO

III.I. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar

III.I.I. Caracterização da Instituição

A primeira fase do estágio no âmbito do mestrado profissionalizante foi realizado na valência de Educação Pré-Escolar e decorreu numa instituição pública. Com o objetivo de conhecer melhor a instituição fez-se uma análise ao Projeto

Educativo, no qual pôde ler-se que o agrupamento “ (...) dá os primeiros passos e, como todo o primeiro passo, exige redobrada atenção para reconhecer e dar resposta às necessidades formativas concretas” (Projeto Educativo, 2013/2017:4). Sendo uma instituição pública o agrupamento e conseqüentemente o jardim-de-infância abrangem contextos sociais heterogêneos, e como tal, têm como preocupação o respeito e a valorização da diferença, tendo para isso previsto no seu Projeto Educativo, princípios orientadores em que se destaca por exemplo: - o envolvimento de toda a comunidade nos processos educativos; - a promoção da escola pública e da igualdade de oportunidades no sucesso educativo; a promoção da humanização da escola; - a promoção da dimensão ética de toda a comunidade escolar (Projeto Educativo 2013/2017:5), com o objetivo de favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado das crianças/alunos de forma a poderem prosseguir os estudos com vista à integração futura no mundo do trabalho. Para além do projeto educativo, a análise aos restantes documentos permitiu perceber que existe um fio condutor e que todos eles se vão completando e articulando. Deste modo, e como exemplo, refere-se o Regulamento Interno que define a posição de escola na comunidade como sendo

“(...) estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida. Atento ao meio em que está inserido, presta à sua comunidade um serviço de qualidade, favorecendo a transição e o desenvolvimento equilibrado das crianças e qualificando os seus alunos para o prosseguimento de estudo ou para a integração no mundo do trabalho (...)” (Regulamento Interno 2012/2013:4).

A destacar ainda que os documentos analisados evidenciavam uma preocupação constante com a criação de estratégias e atividades que favorecessem a interação com a comunidade familiar e a comunidade mais alargada.

Assim, no jardim-de-infância onde decorreu a prática em Educação Pré-Escolar, houve a oportunidade de verificar a aplicação destes princípios e estratégias com a promoção de momentos comuns de partilha e cooperação Dia Mundial da Criança, reuniões de Pais, entre outras iniciativas.

A segunda fase do estágio no âmbito do mestrado profissionalizante foi realizada na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico e decorreu num estabelecimento de ensino privado. Também aqui foi importante analisar o Projeto Educativo da instituição para perceber a sua missão, sendo esta, “(...) qualidade no sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor” (Projeto Educativo, 2012/2015:45), focando-se assim na ideia primordial de construção de um mundo melhor. Ao analisar o projeto educativo da instituição, a estagiária pôde constatar que os três princípios estruturantes da instituição são: Liberdade, Responsabilidade e Solidariedade. Neste contexto, Liberdade, é entendida como promoção e valorização da liberdade de pensamento,

respeitando ao mesmo tempo as diferentes opiniões com o intuito de promover a crítica construtiva. O segundo princípio é a Responsabilidade, que “ (...) assume a construção de si e do Colégio no respeito pelo cumprimento das normas vigentes e pelo exercício crítico da participação numa lógica de contínuo aperfeiçoamento” (Projeto Educativo 2012/2015:46). Por fim, o princípio da Solidariedade, é entendido como a promoção da consciência de uma cidadania plena a partir de nós, do Colégio e do Mundo, fomentando ações que contribuam, para tornar este, um mundo melhor, (...) “uma instituição de valores, que pela exploração de todas as nossas potencialidades, se propõe contribuir para uma sociedade mais participativa, mais justa e mais solidária. (Projeto Educativo 2012/2015:55)”, permitindo deste modo, “(...) formar cidadãos do Mundo: livres, responsáveis e solidários” (Projeto Educativo 2012/2015:55).

Tal como acontecia na instituição onde decorreu o estágio na valência de Educação Pré-Escolar, na instituição de 1º Ciclo do Ensino Básico ao longo do estágio, o envolvimento das famílias, é uma constante, fazendo parte da filosofia educacional do Colégio, fomentar a participação dos pais e o desenvolvimento de uma parceria constante entre escola e família, ou seja “(...) pressupõe uma parceria permanente estabelecida entre escola e família no processo ensino e aprendizagem, na construção de saberes e na realização de atividades de enriquecimento do plano anual de atividades” (Projeto Educativo 2012/2015:36).

Considerando a estrutura física da instituição/jardim de infância onde decorreu o estágio de Educação Pré-Escolar, de referir que é constituída por um edifício térreo implantado num terreno de grandes dimensões adequadamente planeado como espaço de lazer para as crianças, com horta, canteiros de vegetação variada, árvores de frutos, plantas aromáticas, diversos módulos de parque *Carmo* (baloços, escorrega, tenda dos índios) e ainda cestos de basquete, balizas, tina de água, mesa de matrecos e outro material. Um verdadeiro “(...) espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (...)” (Ministério da Educação, 1997:38/39). O único aspeto negativo é o facto de não possuir uma área exterior coberta ou mais protegida que possibilite as brincadeiras nos dias de chuva.

No interior do edifício existem duas salas de atividades que comunicam entre si através de um hall que funciona como área de plástica comum, onde os dois grupos de crianças podem interagir em qualquer forma de expressão de plástica. Existem ainda as casas de banho (para crianças e para adultos), um hall de vestiário, uma cozinha e uma ampla sala polivalente destinada fundamentalmente às refeições, apoio

dos tempos livres e atividade física. Como atividades extracurriculares, esta instituição tem hip-hop e aula de motora.

Relativamente, à estrutura física da instituição onde decorreu o estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, é de mencionar que é constituída por três edifícios: Pólo I, onde funcionam os serviços de Creche e Pré-escolar, Pólo II, onde funcionam os 1º, 2º e 3º CEB e o Pólo III onde funciona o serviço de ensino secundário. Visto que este estágio decorreu no Pólo II, só será mencionado esse. Este polo é constituído por três andares, destacando-se os espaços, pavilhão de educação física, cantina, biblioteca, sala do aluno, que é utilizada por estes quando chove, espaços exteriores e salas adaptadas às diferentes aulas, por exemplo, laboratório para ciências e físico-química. Todas as salas de aula do polo II estão equipadas com cacifos individuais para alunos, lavatórios, quadros interativos e computadores com ligação à internet.

Como atividades extracurriculares, esta instituição conta com AcroKids, *Ballet*, Capoeira, Escola de Futebol, Flauta transversal, Guitarra, *Karaté*, *Musical Dance Jazz*, Patinagem, Piano, Ténis, Violino, Xadrez.

Tão importante como a componente material, é a componente humana, por isso, destaca-se a composição do corpo docente. A instituição onde a estagiária finalista, realizou o estágio em Educação Pré-Escolar, tinha duas educadoras e três auxiliares de educação educativa, que contavam com a colaboração de uma auxiliar de cozinha e de um profissional que lecionava a atividade extracurricular (*Hip Hop*, aula de educação física).

Relativamente à instituição do 1º Ciclo do Ensino Básico, esta conta com o corpo docente de vinte e dois professores (treze professores titulares de turma, seis professores de áreas extracurriculares e três de sala de estudo). Na turma, onde a estagiária finalista se encontra, são no total sete docentes sendo estes das áreas de português, matemática, expressão plástica, filosofia para crianças, expressão dramática e musical, inglês, expressão físico-motora.

Quanto ao Plano Anual de Atividades, ambas as instituições apresentam calendarizadas as várias datas importantes, que acontecem ao longo do ano letivo. No caso da instituição de 1º Ciclo do Ensino Básico, apresenta também as datas de reuniões com os encarregados de educação. As atividades presenciadas no estágio de Educação Pré-Escolar foram: o Carnaval, o Dia do Pai, o Dia da Mãe e a Festa de Final de ano. Relativamente, ao estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, presenciou-se, apenas, o S. Martinho e a Festa de Natal.

III.I.II. Caracterização do Ambiente Educativo

O estágio em Educação Pré-Escolar decorreu numa sala mista, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Esta é uma sala ampla, com uma parede de vidro, o que permite uma boa iluminação. Encontrava-se dividida pelas seguintes áreas: “casinha das bonecas”, “garagem e construções”, “expressão plástica”, “biblioteca”, “jogos didáticos”, “escrita”, “medica/clínica” e “mercearia”, áreas estas que podiam ser alteradas com as necessidades e gostos do grupo. Cada área estava equipada com recursos materiais diversos, sendo estes adaptados às idades das crianças, de modo a desenvolverem as suas capacidades e a criarem variadas situações de brincadeira porque,

“(…) os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997:37).

Relativamente, aos recursos materiais, este é constituído por material didático, jogos diversos, material de desenho, recorte, modelagem, colagem, pintura, material desperdício, material desportivo (bolas, arcos, blocos de construção, entre outros), todos estes, promovem e possibilitam aprendizagens significativas. Os vários materiais que as crianças utilizavam estavam num armário ao seu alcance e ao qual o acesso era livre. Relativamente ao mobiliário presente na sala, este era diversificado, atrativo e adequado à faixa etária, proporcionando deste modo, a autonomia de cada criança na aquisição do material disponível. Importa salientar que a sala e de uma forma geral o jardim-de-infância está equipado com uma grande diversidade de material, em bom estado de conservação, permitindo assim a utilização de um elevado número de estratégias que valorizam a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento global de todas as crianças.

Relativamente ao contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, inicialmente quando a estagiária chegou ao estágio a sala estava dividida em grupos de quatro elementos, com o intuito de fomentar assim a partilha de ideias entre os elementos do grupo. Porém, alguns alunos, devido à disposição da sala, não conseguiam ter uma boa visibilidade para o quadro, o que contribuiu para que estagiária, o seu par pedagógico e professora titular encontrassem uma solução, ficando a disposição da sala com as mesas todas viradas de frente para o quadro. Anteriormente, as mesas estavam de lado para o quadro, de modo a possibilitar uma melhor comunicação entre os alunos, facilitando o trabalho cooperativo, permitindo à equipa pedagógica uma melhor observação dos alunos e ainda uma maior mobilidade por parte de todos. A sala tem bastantes janelas, o que permite a entrada de luz natural na sala e a temperatura ambiente da sala é sempre agradável. Há medida que as crianças foram adquirindo

novos conhecimentos, foram expostos na parede da sala, os seus trabalhos (tabela/pictograma, registos em desenho), mas também os trabalhos que a estagiária realizou de modo a dinamizar as aulas. Relativamente aos materiais, a sala dispõe de um quadro de caneta, um quadro interativo, um computador, cacifos para os alunos e professores, móveis para a arrumação de materiais e um lavatório, para eventuais atividades de expressão plástica.

III.I.III. Caracterização do grupo/turma e socioeconómica das famílias

Durante o estágio em Educação Pré-Escolar, elaborou-se uma caracterização socioeconómica das famílias das crianças, através dos dados fornecidos pelas fichas de anamnese com os dados disponíveis. Nesta caracterização foi verificada a existência ou não de irmãos, as habilitações literárias dos pais e a profissão dos mesmos. Cinco crianças têm um irmão, havendo apenas uma criança que tem dois irmãos, as restantes crianças são filhas únicas (Anexo I). A maioria dos encarregados de educação são mães, porém existem dois encarregados de educação que são os avós (Anexo I). Podemos constatar que alguns pais possuem uma escolarização considerada reduzida, havendo pais com apenas o 1ºCiclo do Ensino Básico (Anexo I). Os encarregados de educação possuem profissões desde costureira, cabeleireira e motorista (Anexo I). Estas famílias, de um modo geral, possuem baixos rendimentos, sendo abrangidos pelos escalões mais altos do abono de família

A sala B onde decorreu a prática educativa no contexto de Educação Pré-Escolar é composta por vinte e duas crianças de grupos etários de três, quatro e cinco anos, oito rapazes e catorze raparigas. Cinco crianças com três anos, onze com quatro anos e seis com cinco anos. Neste momento encontram-se a receber apoio de terapia da fala, três crianças, uma de cinco anos e duas de quatro anos, tendo sido sinalizada ainda uma quarta criança de quatro anos que iniciará a terapia em junho.

Embora a maioria das crianças já tenha entrado no anterior ano letivo, as seis crianças que entraram este ano letivo, tiveram uma adaptação tranquila, devido ao clima harmonioso, acolhedor e confortável da sala, permitindo que estas tivessem um grande desenvolvimento a nível da comunicação e relacionamento com as outras crianças.

Segundo Piaget, o grupo onde se desenvolveu o estágio está classificado no estágio pré-operatório a nível do desenvolvimento cognitivo, devido à sua faixa etária (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Porém sendo este grupo um grupo misto, com

idades compreendidas entre os três e os cinco anos, verificaram-se diferenças na aquisição de competências adquiridas entre o grupo.

A nível do comportamento também se verificaram diferenças, nomeadamente na faixa etária dos três anos, em que era visível a característica inerente a esta idade, o egocentrismo, em que a criança tem dificuldade em se colocar no lugar do outro, "(...) a maior parte das crianças de 3 anos (...) podem mostrar egocentrismo principalmente em situações que estão para além da sua experiência" (Papália, D., Olds, S. & Feldman, R., 2001:317).

Com o intuito de conhecer o grupo, realizou-se uma caracterização a nível psicomotor, cognitivo, linguístico e psicossocial.

Relativamente ao nível cognitivo, nomeadamente ao nível do raciocínio lógico-matemático, salienta-se que as crianças adquiriram noções de cálculo, através da área da mercearia. Verificou-se um progressivo desenvolvimento na resolução de problemas, nomeadamente através das atividades ligadas à compra e venda de produtos na área da mercearia, problemas estes que vão desde efetuar cálculos de somas básicas, na calculadora dos preços dos produtos, mas também operações de subtração para que sejam capazes de fazer o "troco" do dinheiro que recebem quando estão aí a brincar.

Relativamente ao domínio da linguagem, destaca-se que o grupo foi tomando consciência do progresso linguístico, sendo as crianças de cinco anos capazes de identificar erros linguísticos entre os colegas. As crianças auxiliavam-se entre si, tentando combater essas falhas. Foi possível verificar através da atividade "Ler +", (em que cada criança leva para casa um livro infantil, pedindo a um familiar que lhe leia a história e, depois, no jardim de infância, conta a história que ouviu), que algumas crianças já demonstram a capacidade de recontar toda a história que ouviram, sendo que as mais novas recontam a história através da visualização das imagens dos livros.

No que respeita ao desenvolvimento psicomotor, reconhece-se que o grupo é capaz de reconhecer todo o esquema corporal, realizar vários percursos que integram várias destrezas como: rastejar, saltar sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados, pontapear uma bola com precisão a um alvo, lançar a bola para um alvo específico. Ao nível da motricidade fina, a maior parte do grupo não demonstra dificuldades, tendo-se identificado tais evidências através da manipulação de pincéis e lápis de cor e da constatação que a grande maioria do grupo apertar os cordões sozinhos. A maioria já escreve o seu nome, alguns com o apoio de modelo (placa com o seu nome), outros sem a presença do mesmo.

Relativamente ao desenvolvimento psicossocial, a maioria do grupo já aceita brincadeiras que envolvam pequenos grupos em jogos como dominó, puzzles, contudo

um pequeno grupo de crianças ainda realiza jogos solitários, nomeadamente as crianças de três anos. De forma a permitir um melhor desenvolvimento do processo de cooperação e colaboração com as crianças mais novas, foram criados grupos de entreajuda constituídos no início do ano, através da escolha de um “chefe” que ajudasse e orientasse os mais jovens.

Recentemente, estas regras têm vindo a ser trabalhadas, através do que foi designado como “boas maneiras”. Esta atividade teve uma primeira fase em que as crianças ouviram a música das Boas Maneiras de Maria Vasconcelos e posteriormente foi-lhes pedido que, em casa, escolhessem uma palavra que representasse uma regra de boas maneiras e pedissem aos pais para escrever, como por exemplo, obrigado, desculpa, etc. Estes trabalhos foram posteriormente fixados no cartaz das Boas Maneiras na sala. Deste modo, sempre que alguma criança se esquecia de uma regra, outra criança chamava a atenção e apontava para o quadro referindo a mesma. Assim, não só se trabalham as regras de convivência que devem existir numa sociedade, mas também se pretende educar para ajudar o próximo, respeitar as diferenças e igualmente importante, educar para fazer os outros felizes, não pensar apenas na nossa felicidade, mas também na felicidade daqueles que nos rodeiam e trabalhar para alcançá-la.

Este grupo conhece todas as rotinas diárias, instituídas pela Equipa Pedagógica sendo estas rotinas da máxima importância porque são momentos contínuos de aprendizagem e que permitem às crianças oportunidades de aprendizagem diversificadas,

“ (...) as rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. O quotidiano passa, então a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia (Zabalza, 1998:52).

No estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, também se elaborou uma caracterização socioeconómica das famílias das crianças com os dados disponíveis. A estagiária e o seu par pedagógico realizaram um inquérito por questionário em suporte digital, de modo a conhecerem melhor os pais, e os alunos com quem realizaram o estágio. Ao contrário do que se constatou no estágio em Educação Pré-Escolar, os pais nesta instituição possuem elevadas habilitações académicas, sendo a habilitação académica mais baixa o Ensino Secundário, na sua maioria os pais possuem graus académicos de Ensino Superior havendo dois pais, com Doutoramento (Anexo II). Relativamente, à ocupação profissional, predominam as profissões de professora, no caso das mães e de engenheiro, no caso dos pais (Anexo II). Tendo em conta o Agregado Familiar, apenas sete agregados familiares são compostos pelos pais e por um ou dois filhos, à exceção de um agregado familiar que é constituído pelos pais, a

criança e os avós e um, que é monoparental (Anexo II). Relativamente ao número de irmãos, verifica-se, que seis das crianças tem um irmão, apenas uma tem dois irmãos e os restantes são filhos únicos (7 crianças) (Anexo II). A função de Encarregado de Educação é assumida, maioritariamente, pela mãe (Anexo II). A maioria vive com os pais, havendo apenas duas famílias com os pais separados e uma com os pais solteiros (Anexo II).

No que concerne às motivações e interesses dos alunos, a maioria pratica desporto (Anexo II) estes revelam curiosidade e interesse por diferentes atividades como: andar de bicicleta, passear, brincar e andar de skate, kung Fu, natação, xadrez, ginástica acrobática (Anexo II).

Como atividades de Enriquecimento Curricular, esta turma tem na escola aulas de Inglês, atividades Físico-Desportiva, Expressão Musical e ainda Apoio ao Estudo.

Depois de recolhidas as informações, pôde constatar-se que os pais possuem um nível socioeconómico alto, vivendo em habitações relativamente próximas da instituição.

Relativamente, à prática pedagógica que decorreu na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, esta realizou-se numa turma de primeiro ano, tendo estas crianças idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Esta turma é constituída por vinte alunos, havendo onze rapazes e nove raparigas. Todos os alunos frequentaram a Educação Pré-Escolar, a maioria neste estabelecimento, permitindo que os alunos já se conhecessem.

Quando o estágio começou, os alunos já tinham começado as aulas, por isso, a estagiária não pôde ver uma evolução desde o primeiro dia. Contudo, neste período de estágio, pode perceber que o grupo é heterogéneo em termos de aprendizagem e progresso, havendo alunos com um bom ritmo de trabalho e já com métodos de estudo e outros com um ritmo mais moroso.

De um modo geral, a turma demonstra interesse, participação e é bastante curiosa. Porém, devido a serem bastante novos, estes ainda têm dificuldades em se concentrar e em respeitar as regras estipuladas em sala de aula. A estagiária pôde ainda constatar, que o grupo demonstra egocentrismo, já que não gosta de partilhar materiais, mesmo que isso vá condicionar a participação do colega na atividade. A turma ainda não é autónoma, precisando constantemente da ajuda do adulto em tarefas simples, desde afiar o lápis e apertar os cordões.

Relativamente aos conhecimentos adquiridos pelos alunos, nas disciplinas lecionadas pela estagiária, português, matemática e estudo do meio, a estagiária pode constatar que relativamente à área curricular de português, o grupo ainda não consegue ler, porém alguns alunos já conseguem “ler” algumas palavras aprendidas,

já conseguindo pelo menos ler os nomes dos seus colegas. Já aprenderam as vogais, as consoantes e os ditongos, sendo capazes de os identificar, porém alguns alunos sentem alguma dificuldade em ouvir uma palavra e identificar nesta o ditongo ouvido. Em relação às letras aprendidas, conseguem identificá-las na forma maiúscula e minúscula, no entanto, existem algumas dificuldades na caligrafia de certas letras, que certamente irão ser atenuadas com a prática.

Relativamente à oralidade, a turma encontra-se num nível de linguagem normal, mas têm dificuldades na construção de algumas frases, como por exemplo, “Eu já fi-lo o exercício” em vez de dizer “Eu já fiz o exercício”.

Na área curricular de estudo do meio, os conteúdos apresentados demonstram bastante acessibilidade, permitindo que todos os alunos sejam capazes de dominar conteúdos como: os seus gostos e preferências, partes do corpo humano (cabeça, tronco e membros), saúde do corpo (hábitos de higiene e alimentação saudável), a segurança do corpo (segurança rodoviária e doméstica) e as profissões, conhecendo, principalmente, as profissões que encontram no seu dia-a-dia.

Por fim, na área curricular de matemática, mais concretamente no domínio dos Números e Operações, a turma já identifica os números para além do número dez e já consegue efetuar cálculos mentais até dez. Apresentam facilidade em utilizar os sinais, maior, menor e igual. Relativamente à adição, os alunos demonstram facilidade na realização de operações, à exceção de alguns que ainda apresentam dificuldades, especialmente quando utilizam a reta numérica. No que diz respeito aos problemas, a estagiária tem que ler a pergunta várias vezes, visto que demonstram dificuldades em assimilar e descodificar toda a informação.

Relativamente ao domínio da Geometria, mais concretamente na orientação espacial, os alunos demonstram o conhecimento de conceitos como: cima/baixo, à frente/atrás, fora/dentro, antes/depois, primeiro/último e perto/longe. No entanto a maioria do grupo, ainda tem dificuldades na noção de esquerda/direita.

Em relação aos sólidos geométricos, os alunos demonstram conhecê-los bem, no entanto, ainda confundem o conceito de sólido e figura geométrica. Apesar desta dificuldade, conseguem facilmente identificar os lados e os vértices das figuras geométricas. Ainda neste domínio, os alunos são capazes de representar linhas retas e linhas curvas, porém, demonstram dificuldades, nos segmentos de reta, nomeadamente em identificar posição vertical e horizontal.

III.II. Intervenção Educativa

A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção do educador/professor passa por diferentes etapas, sendo estas, Observar/Preparar, Planear/Planificar, Agir/Intervir e Avaliar.

Esta intervenção educativa pressupõe um processo metodológico por parte do profissional de educação desenvolvida em diferentes fases que se vão sucedendo e interligando, indo de encontro às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que define que “(...) a intencionalidade educativa – decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (Ministério da Educação, 1997:14); os mesmos passos ou etapas também se adequam ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

III.II.I. Observar/Preparar

A observação é a etapa central no processo de ensino e aprendizagem, pois é ela que determina em larga escala a ação do educador/professor, já que as decisões educativas devem ser adaptadas à realidade observada. Quando tal não acontece, existe a possibilidade do educador/professor planear uma atividade insuficiente ou pedagogicamente incorreta.

Durante a observação, é fundamental que o educador/professor tenha presente que esta não deve ser feita de uma forma esporádica mas sim sistemática e contínua; tal foi a prática realizada pela estagiária ao longo da intervenção educativa nos dois contextos.

Inicialmente, a observação tinha como objetivo conhecer a realidade em que a estagiária iria intervir e os grupos com os quais iria trabalhar. Para isso foi considerado relevante nos dois contextos, proceder à observação e análise dos documentos das Instituições (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividade e Projeto Curricular de Grupo/Projeto Curricular de Turma), com o objetivo de agir em conformidade com os valores e objetivos das Instituições, contextos estes já analisados no ponto anterior do capítulo presente.

Para desenvolver uma intervenção educativa assente numa pedagogia construtivista, em que a criança constrói o seu próprio conhecimento, é necessário que o educador/professor adapte a sua ação educativa às características e necessidades de cada criança e ao contexto de que faz parte, tornando, assim, o processo educativo diferenciado e intencional. Assim, o conhecimento do ambiente familiar e do contexto

sociocultural em que cada criança está inserida permite estruturar um maior conhecimento da mesma. No contexto em Educação Pré-Escolar, recorreu-se às fichas individuais de cada criança, procedendo-se à sua análise e, posteriormente, foram realizados gráficos que permitiram fazer uma análise da situação socioeconómica e cultural do grupo, de modo a adequar a prática educativa às necessidades das crianças (Anexo I). No contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, realizou-se um inquérito por questionário em suporte digital, de modo a conhecer melhor os pais, assim como os alunos com quem realizou o estágio, posteriormente realizou-se gráficos com os dados recolhidos (Anexo II).

Com o decorrer do estágio, essa observação serviu de suporte para o dia-a-dia: ajudando a conhecer cada vez melhor o/a grupo/turma e cada criança em particular; permitindo identificar as suas capacidades e interesses bem como as suas dificuldades e necessidades, de modo a proporcionar aprendizagens mais significativas, já que “(...) a observação efetuada no contexto natural dos acontecimentos tem sido um dos procedimentos mais utilizados para recolher dados e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas. (Parente, 2002:180).

Deste modo, constata-se que a observação está presente em todas as fases, planificação, intervenção e avaliação, apoiando por isso todo o processo educativo.

Além do já mencionado, observou-se e prepararam-se as atividades, tendo em conta os interesses do grupo/turma e cada criança em particular, preocupando-se sempre com a diferenciação pedagógica. Esta recolha foi realizada através de diferentes formas de registo de observação de modo a encontrar evidências das aprendizagens e a melhorar a intervenção educativa. Com esta finalidade, foram utilizadas técnicas e instrumentos, que proporcionaram uma observação mais detalhada dos comportamentos, atitudes e conhecimentos de cada criança/aluno. Deste modo, no contexto de Educação Pré-Escolar, foram utilizados por exemplo, os registos fotográficos (Anexo XVI), os registos de incidentes críticos (Anexo III, nº IV) e as descrições diárias (Anexo III, nº II) e amostragem de acontecimentos (Anexo III, nº VII). Também no que diz respeito ao contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, com a finalidade de se conhecer os alunos e de recolher informação sobre a turma, estabeleceram-se conversas formais e/ou informais com a Professora Cooperante e também se utilizaram instrumentos, tais como registos fotográficos (Anexo XX e XXI), registos de incidentes críticos (Anexo III, nº V), descrições diárias (Anexo III, nº III).

No contexto de Educação Pré-Escolar, através da observação no estágio, de imediato se revelou o gosto do grupo pela profissão do médico e por desenvolver estes conhecimentos, nomeadamente sobre os órgãos e ossos e sobre como funciona

uma clínica. Ora, a observação direta, foi fundamental para caracterizar o grupo de crianças/alunos, a todos os níveis de desenvolvimento cognitivo, linguístico, social, emocional e psico-motor, sendo uma mais-valia na concretização de uma planificação que foi ao encontro dos interesses, capacidades e necessidades de todas as crianças.

A organização do espaço e materiais também foi alvo de observação em ambas as valências, que culminou numa análise e reflexão das quais se concluiu a adequação dos espaço/materiais às crianças do grupo (Anexo XII: Portefólio Reflexivo: 06-03-2014). No que se refere ao espaço na instituição A, observou-se a frequência da utilização das áreas, revelando que a área da biblioteca era pouco frequentada (Anexo III, nº VIII). No sentido de obter respostas acerca dos motivos que desencadeavam este desinteresse, optou-se por alguns momentos de observação, mas sobretudo pelo questionamento direto às crianças, levando a perceber que a causa não estava diretamente ligada à organização do espaço/materiais, mas sim à falta de intenção perante o mesmo, levando a que se desenvolvesse ações para resolver esta lacuna. Ao longo da intervenção, foi-se observando de forma a avaliar a ação realizada, recorreu-se novamente à amostragem de acontecimentos para poder estabelecer comparação com a observação inicial (Anexo III, nº IX), o que veio confirmar mudanças positivas desta intervenção. Também no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, observou-se a relação do grupo no espaço, apercebendo-se que o tipo de organização permitia que a professora e os alunos se movimentassem facilmente na sala. Porém, a disposição de algumas mesas não permitiam uma fácil visualização do quadro por parte de alguns alunos. No sentido de obter respostas acerca dos motivos que desencadeavam este desinteresse, optou-se mais uma vez por momentos de observação, mas sobretudo pelo questionamento direto às crianças, levando a que a esta, o seu par pedagógico em diálogo com a Professora Cooperante decidissem, em conjunto, a melhor disposição da sala. Depois de alterada a disposição da sala, a estagiária mais uma vez questionou os alunos e estes desta vez já afirmaram todos que não tinham dificuldades para visualizarem o quadro da sala. Esta observação determinou uma nova organização do espaço, mais facilitadora no contacto direto e efetivo com os alunos (Anexo VI).

Paralelamente à prática educativa na Educação Pré-Escolar foi-se percebendo através da observação que algumas crianças demonstravam algumas necessidades ao nível da expressão oral (Anexo III, nº IV) e da expressão motora, mais precisamente ao nível da coordenação (Anexo III, nº VII). Já na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, a estagiária observou que um dos alunos tinha tendência a recorrer à mão esquerda para escrever, mas quando olhava para os alunos perto de si e estes escreviam com a mão direita, mudava o lápis de mão, levando a que demonstrasse

dificuldades a escrever com a mão esquerda (Anexo III, nº VI). Perante esta situação, a estagiária incentivou-o a escrever com a mão esquerda, melhorando assim a sua escrita.

III.II.II. Planear/Planificar

Como é então elaborada uma planificação? É só realizada pelo adulto que previamente observa? Na verdade, a planificação é uma atividade que pode ser realizada de forma individual, pela equipa pedagógica, mas que também deve contemplar momentos de elaboração conjunta com as crianças.

Ao observar, o educador/professor consegue recolher um conjunto de feedbacks que lhe vai permitir planear de forma adequada. Assim, percebemos que não seria possível planear sem observar, já que cada etapa deve sempre desenvolver-se de um modo cíclico e sistemático.

Relativamente ao “planear”, este “(...) é um processo intelectual no qual os objetivos dão forma a acções antecipadas” (Hohmann & Weikart, 2009:249).

Deste modo, o trabalho realizado nesta etapa, no contexto de Educação Pré-Escolar, foi baseada no Modelo de Pedagogia de Trabalho de Projeto e teve como suporte as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Além disso, regia-se pelas várias dimensões curriculares da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 2007), sendo elas: o espaço e materiais, o tempo, as interações, os projetos e as atividades, pais e comunidade. Já no estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, a estagiária apoiou a sua planificação, no documento, Organização Curricular e Programa de 1º Ciclo, com o intuito de planear, nomeadamente sobre os conteúdos do 1º ano, bem como as Metas Curriculares.

Tendo por base o Decreto-Lei nº 241/2001, sabe-se que o educador de infância/professor tem em conta, na planificação o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências já adquiridos pelas crianças, bem como uma intervenção educativa flexível, integradora de vários domínios curriculares, de modo a desenvolver globalmente a criança.

Na instituição A, sendo esta a do contexto de Educação Pré-Escolar, as planificações eram elaboradas quinzenalmente e diariamente as crianças decidiam o que queriam fazer, as planificações eram elaboradas em teia (Anexo XII). Na instituição B, a estagiária deparou-se com a importância da planificação para o professor, já que “(...) uma planificação cuidadosa dos professores pode fazer com que as aulas decorram de forma regular” (Arends, 2008:96). Neste nível de ensino as planificações foram construídas quinzenalmente com a professora titular. Inicialmente,

a planificação foi realizada em grelha (Anexo XIII) e a partir dos conteúdos lecionados nessa semana decidiam-se as atividades a serem realizadas. Com a intenção de aperfeiçoar e melhorar a planificação inicial e, seguindo o conselho da supervisora de estágio, foi elaborada uma planificação não-linear (Anexo XIV). Esta planificação era construída a partir de um tema previamente escolhido, levando a estagiária a aperceber-se da possibilidade de se elaborarem planificações com estruturas semelhantes entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os métodos utilizados para a planificação foram diferentes nas duas instituições. Na instituição A, sendo uma sala de pré-escolar “(...) é durante o momento do acolhimento que ocorre o momento de planear. As crianças juntam-se numa roda, sentadas no chão, e cada criança escolhe a área para onde quer ir trabalhar” (Anexo XXII: Portefólio Reflexivo- 24/05/2014). Além disso é de destacar que o formato de planificação em rede permitia à estagiária, uma fácil leitura, na medida em que através das cores associadas a cada área de conteúdo, tornava-se mais fácil verificar quais as áreas mais ou menos trabalhadas em cada semana (Anexo XII). Além do que já foi referido é de destacar a importância de tentar perceber o que as crianças enquanto grupo, gostariam de conhecer e investigar, mas ainda mais importante era fazer com que as crianças participassem na planificação, já que,

“ (...) o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 19997:26).

As crianças sugeriram, a ideia de na parede se criar uma espécie de teia, sobre o projeto “Quando for grande quero ser ...”, em que as crianças decidiram o que íamos fazer, quem iria fazer e por fim o que tínhamos aprendido, nas várias profissões que íamos aprendendo (Anexo IV). Nomeadamente, nas profissões do médico, merceeiro, cozinheiro e agricultor. Este interesse das crianças pela brincadeira, motivou a estagiária a elaborar uma reflexão sobre a importância do brincar (Anexo XVI: Portefólio Reflexivo - 24/05/2014) Já na instituição B, a professora cooperante informava a estagiária quais os conteúdos que iria lecionar nessa semana, e a estagiária elaborava a sua planificação, tendo em atenção os interesses das crianças. Embora se deva respeitar o programa, consegue-se ir ao encontro dos interesses das crianças. Destaca-se uma semana em que a estagiária percebeu que os alunos gostavam bastante de ouvir histórias; deste modo, recorreu a uma história para através desta dinamizar as disciplinas de português, estudo do meio e matemática (Anexo XIII).

Durante os estágios, a organização do ambiente educativo foi também um aspeto considerado na planificação, pois possibilitou às crianças explorar e usufruir de

diferentes espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, porque, é função do educador e do professor “(...) organizar o ambiente educativo que entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida” (Dewey *cit.* Craveiro, 2007:24). Na instituição A, quando as crianças sugeriram que poderiam ter uma mercearia na sala, a equipa pedagógica conseguiu arranjar uma mercearia de cartão. Contudo, esta mercearia era bastante grande, o que fez com que a equipa pedagógica se reunisse com as crianças e em conjunto decidiram como iriam organizar a sala para que pudessem arranjar espaço para a área do médico e a área da mercearia (Anexo V). Já na instituição B, algumas crianças nos lugares que estavam não conseguiam visualizar para o quadro, levando a uma alteração da disposição das mesas da sala (Anexo VI). Também as paredes da sala estavam “vazias”, não tinham trabalhos realizados pelos alunos, nem tinha informação dos conteúdos aprendidos pelos alunos, levando a que os alunos decidissem em que lugares da sala ficavam os trabalhos realizados em cada disciplina curricular e por vezes até decidiam quais os trabalhos que queriam afixados, nas paredes da sala.

Ainda em relação à planificação, ganha evidência a ideia de que não foram somente planeadas atividades para a sala, mas também os momentos de transição na valência de Educação Pré-Escolar recorreu-se, às músicas, os momentos de relaxamento, e o tempo de brincadeira (Anexo VIII). É também importante referir que os momentos de transição devem ser planeados, porque proporcionam às crianças “(...) um sentimento de controlo e segurança (...), as crianças tendem a centrar-se mais naquilo que fazem, e a serem mais intencionais nas suas brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2009:617). No 1º Ciclo do Ensino Básico, quando se passava de uma disciplina para outra, a estagiária realizava sempre um exercício de relaxamento com os alunos (Ver anexo VII).

Para além disso, para envolver e implicar ainda mais o grupo na planificação, surgiu a necessidade de criar momentos próprios para a partilha e o planeamento de atividades, que se realizavam todas as sextas-feiras através da assembleia de grupo. Esta assembleia é utilizada pelo método MEM e realizada à sexta-feira onde as crianças exprimiam os seus interesses e opiniões relativamente às atividades da semana seguinte. Assim, “(...) planear é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a acções antecipadas. Quando as crianças pequenas planeiam, começam com uma intenção pessoal, um objetivo, um propósito” (Hohmann & Weikart, 2009: 249).

Além do que já foi referido, é de destacar a importância de numa planificação estar contemplada a interdisciplinaridade. A planificação realizada em Educação Pré-

Escolar, permitiu à equipa pedagógica perceber com mais facilidade o que ia trabalhar, uma vez que os conteúdos se interligam. De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001, “no âmbito (...) da planificação (...) o educador de infância: planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Ministério da Educação, Decreto-Lei nº241/2001:4). Também no 1º Ciclo do Ensino Básico, cabe ao professor promover “(...) a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo” (Ministério da Educação, Decreto-lei nº241/2001:7).

Deste modo, tanto o educador como o professor, fazem a planificação tendo em conta os conhecimentos e competências que as crianças já adquiriram. O educador/professor deve planear a sua intervenção educativa de forma integrada e flexível, utilizando e 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. Deste modo, foi reconhecida a importância da flexibilidade da planificação, como se pôde comprovar durante a intervenção educativa.

III.II.III. Agir/Intervir

Para que a intervenção se processe de uma forma eficaz e contribua significativamente para o desenvolvimento e crescimento de cada criança, é necessário “(...) concretizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (Ministério da Educação, 1997:27).

Na instituição de Educação Pré-Escolar, em que se realizou a prática pedagógica, a metodologia utilizada foi a Metodologia de Projeto, sendo que esta “(...) oferece às crianças um ambiente de aprendizagem que desenvolve o sentido da sua própria competência e valor” (Katz & Chard, 1997:167). Esta metodologia dá ainda ênfase ao papel do educador, para incentivar as crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, assim como, valoriza a participação ativa das crianças nos seus próprios estudos (Katz, 1997).

Quando se iniciou a prática pedagógica nesta valência, o tema do projeto estava já escolhido pelas crianças, embora ainda não tivessem iniciado o seu desenvolvimento, o que se tornou uma mais-valia na medida em que a estagiária pôde acompanhar todo este processo desde o início.

Numa conversa informal com a Educadora Cooperante, a estagiária foi informada que o projeto “Quando for grande quero ser ...” surgiu do interesse das crianças quando na semana anterior ao estágio começar, uma criança tinha levado um livro da “Doutora Brinquedos” e pediu à educadora cooperante que lê-se a história, sendo que a maioria do grupo já conhecia esta personagem pois é um desenho animado de um canal televisivo infantil. Desta forma, foram levantadas questões: “ Para que serve o coração?”, “O que faz o médico?” (Anexo XVI, nº I) e a partir destas questões, as crianças mostraram interesse em saber mais sobre esta profissão.

No decorrer deste projeto, foram cumpridas às diferentes fases. Assim, numa primeira fase identificou-se o problema e os objetivos a atingir, a partir de um diálogo com as crianças em que se percebeu o que elas já sabiam sobre o médico (Anexo XVI, nº I). Numa segunda fase, planificou-se o trabalho a desenvolver, implicando uma maior consciencialização por parte das crianças, sobre o que deve ser feito, por onde se começa e como se vai fazer. Dividiram-se tarefas e decidiu-se o que queríamos fazer e quem ia fazer. (Anexo XVI, nº II e III).

Numa terceira fase deu-se início à execução. A estagiária iniciou a sua prática pedagógica, confrontando-se com o interesse das crianças na pesquisa. Por isso, foi organizada uma visita à biblioteca do Agrupamento, onde as crianças utilizaram os computadores desta, para pesquisarem sobre os órgãos e os ossos do nosso corpo (Anexo XVI, nº IV), sempre com a orientação da equipa pedagógica, mas também pesquisaram e requisitaram livros sobre o corpo humano, pelos quais as crianças demonstraram grande interesse, já que alguns dos livros eram em formato 3D e davam a ideia de “imagens reais.” Para se aprofundar ainda mais o conhecimento das crianças pelo corpo humano, foram criados cadernos de pesquisa, um sobre os órgãos do nosso corpo e outro sobre os ossos do nosso corpo. A equipa pedagógica criou uma boneca de pano, que as crianças batizaram de Juliana e que tinha órgãos de tecido. Todas as semanas as crianças levavam a “Juliana” para casa e um órgão e pediam aos pais para que estes as ajudassem a pesquisar sobre o mesmo. No dia seguinte, a criança apresentava ao grupo o que tinha aprendido em casa (Anexo XVI, nº V). No caderno de pesquisa correspondente, os pais colocavam as pesquisas efetuadas, dando o nome a esta intervenção de “Correspondência espaço J.I”, havendo assim o envolvimento parental no projeto. Para reforçar este envolvimento foi pedido a uma mãe que fizesse, o painel para colocar os materiais do médico, já que esta era costureira. Surgiu ainda uma nova ideia por parte de uma criança que tendo ido a uma consulta ao hospital onde lhe foi passada uma receita médica que ela trouxe para a sala. As crianças decidiram que a clinica da sala deveria também haver receitas

(Anexo XVI, nº VIII), tendo sido estas realizadas pela estagiária com a ajuda das crianças.

Além de tudo o que já tinham aprendido, as crianças também quiseram aprender sobre os ossos por isso foram feitas pesquisas nos livros, internet e através do esqueleto que a estagiária levou (Anexo XVI, nºIX e X). Surgiu, assim, a ideia de criar uma tala (Anexo XVI, nºXI) e também de fazer um esqueleto utilizando cotonetes (Anexo XVI, nºXII e XIII). Realizaram-se, ainda, dramatizações (Anexo XVI, nºXIV e XV).

Através da introdução das receitas do médico, uma das crianças disse que devíamos ter uma alimentação saudável, a partir daí surgiu a ideia de termos uma mercearia na sala. Antes de tudo, decidiu-se o que se queria fazer e quem iria fazer (Anexo XVI, nºXVIII e XIX): iriam fazer bacalhau (Anexo XXI, nºXXVI) e carnes, bem como ter uma caixa registadora e a roda dos alimentos.

Para iniciar esta profissão, a estagiária leu a história “Uma senhora muito redondinha” (Anexo XVI, nºXXII) e depois fez o jogo da roda dos alimentos com as crianças (Anexo XVI, nºXXIII). Através do pedido de colaboração com os pais, estes realizaram alguns frutos e legumes para a mercearia (Anexo XVI, nºXXI) e outros foram realizados pelas crianças no jardim, como o melão (Anexo XVI, nºXXIV) e a melancia (Anexo XVI, nºXXV).

Como as crianças queriam utilizar a caixa registadora, explicou-se a estas, o valor de cada nota. Para captar o interesse das crianças foi criado um jogo em que as notas estavam viradas para baixo e a criança tinha que encontrar a nota correspondente (Anexo XVI, nºXXVII). Por várias vezes, realizaram-se dramatizações na mercearia e demonstraram interesse em realizar alguns cálculos, (Anexo XVI, nºXXVIII e XXIX) o que a equipa pedagógica tentou desenvolver com estes. Também foram criados menus saudáveis (Anexo XVI, nºXXX). Realizou-se uma sessão de movimento, durante esta sessão, a estagiária, utilizou os conhecimentos adquiridos na mercearia para dinamizar uma sessão de movimento. (Anexo XIX). A penúltima profissão aprendida foi o cozinheiro, onde mais uma vez se decidiu o que queríamos aprender e quem iria fazer o quê (Anexo XVI, nºXXXIII), nesta profissão as crianças “cozinham” e decidiram fazer a Hora do Chá (Anexo XVI, nºXXXIV). A última profissão foi o agricultor, decidiu-se o que queríamos fazer (Anexo XVI, nºXXXV). As crianças decidiram que queriam fazer era sementeiras, plantações e manutenção da horta (Anexo XVI, nºXXXVI).

Chegando assim à fase o que aprendemos na profissão do médico (Anexo XVI, nºXVI e XVII). A profissão seguinte foi o que aprendemos com o merceiro (Anexo XVI, nº XXXII). Outra profissão trabalhada foi o cozinheiro (Anexo XVI, nºXXXV) e

como última profissão, as crianças aprenderam sobre o agricultor (Anexo XVI, nºXXXVIII).

No fim do projeto, perguntou-se às crianças que aprendizagens tinham adquirido e realizou-se a avaliação/divulgação (Anexo XVI, nº XL e XLI).

Como forma de divulgar o projeto realizado durante a prática pedagógica, as crianças quiseram convidar as outras salas para conhecerem o seu trabalho, elaborando para esse fim convites. Fizeram salada de fruta, para no final entregarem aos outros colegas (Anexo XVI, nº XXXIX). Durante a divulgação as crianças com a colaboração da equipa pedagógica, apresentaram os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, apresentaram um pequeno teatro (Anexo XVI, nº XL) e cantaram a música “A fruta faz-me bem!” (música esta que foi cantada várias vezes ao longo de todo o projeto) - Anexo XVI, nº XLI. De modo a que os pais também participassem na divulgação do projeto, foi realizado um trabalho designado “A vozes das crianças” que consistiu em recolher as aprendizagens das crianças e retratá-las utilizando um formato de banda desenhada (Anexo XVII).

É de realçar que ao longo da prática foram abordadas todas as áreas de conteúdo com o intuito de promover aprendizagens significativas, integradas e diversificadas (Anexo XXIII - Rede Curricular).

Houve também um trabalho por parte das estagiárias desta instituição, para melhorar na instituição, pontos que acharam mais importantes como a alimentação saudável e as regras a ter à mesa (Anexo XVIII).

Relativamente à prática educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico, esta ocorreu nas áreas curriculares de português, matemática e estudo do meio. Quanto à área curricular de português, colocaram-se em prática atividades de iniciação à leitura e à escrita, recorrendo ao método sintético, tais como, a introdução de vogais e consoantes. Estas foram realizadas recorrendo sempre a diferentes estratégias, como músicas, cartas vindas da personagem “Alfa” do livro de português, adivinhas, puzzles, lupas para encontrar as letras, jogos e o recurso ao Manual Digital (Anexo XX, nº I, II, III e IV). Para introdução da construção de palavras, recorreu-se a colares de cartões, cada um com as letras já aprendidas e eram ditas aos alunos palavras e estes tinham que ordenar cartões de modo a formarem a palavra pretendida (Anexo XX, nº V). Posteriormente, passou-se à construção de frases, em que se leu uma história “A lagartinha muito comilona” e foram dadas aos alunos frases da história e estes tinham que ordenar (Anexo XX, nº VI). Para que os alunos conhecessem outras formas de escrita, sem ser o lápis e papel, utilizou-se o recurso da lousa e a areia (Anexo XX, nº VII e VIII). Para desenvolver a Hora da Leitura e da Escrita, leu-se a história “Dez Dedos Dez Segredos”, cada dedo da mão representava uma história e em cada

história havia um personagem principal. A estagiária construiu o molde das personagens em tecido, as roupas e os alunos colavam as roupas e construíam os personagens das histórias (Anexo XX, nº IX, X, XI e XII).

Relativamente à disciplina de matemática, recorreu-se aos blocos lógicos, para através do contorno destes, descobrirem as figuras geométricas (Anexo XX, nº XIII e XIV). Para iniciar o conteúdo da adição, a estagiária recorreu novamente à história “A lagartinha muito comilona”; inicialmente, construiu-se um pictograma com os alimentos que a lagarta comia de modo a que os alunos visualizassem a quantidade de cada um e, posteriormente, através das imagens dos alimentos da história passou-se para a adição (Anexo XX, nº XV e XVI). Através desta atividade, a estagiária pôde perceber que é possível, dinamizando uma história, utilizar esta para diferentes disciplinas. Para dinamizar o conteúdo dos Diagramas de Venn, recorreu-se à Escola Virtual e para introduzir o conteúdo dos Pictogramas, realizou-se pictogramas, onde se escolheu o animal e o brinquedo preferido da turma (Anexo XX, nº XVII e XVIII).

Por fim, na disciplina de estudo do meio, recorreu-se ao livro “A lagartinha muito comilona” para falar sobre boa alimentação. Foi construída com os alunos uma roda dos alimentos e aproveitando a história, já que esta o permitia, falou-se sobre os alimentos doces, salgados e doces saudáveis (Anexo XX, nº XIX e XX). Para dinamizar o conteúdo das rotinas, os alunos ouviram a história da Maria Vasconcelos “7 dias, 7 notas, 7 cores” e falamos sobre as rotinas diárias (Anexo XX, nº XXI e XXII). Também foi realizada uma experiência, sobre dissolve e não dissolve (Anexo XX, nº XXIII e XXIV). Os restantes conteúdos foram dinamizados com jogos e músicas.

Na instituição também foram dinamizados o dia de São Martinho e o Dia da Pessoa Deficiente, que foram enriquecedores não só para os alunos como também para a estagiária, pois, com as suas colegas de estágio, tiveram que encontrar formas de passar a mensagem destes dias para as crianças, sendo um desafio, principalmente o Dia da Pessoa Deficiente (Anexo XXI). É de mencionar a participação da estagiária na elaboração das prendas de Natal, que as crianças fizeram para os seus pais (Anexo XXI, nº5). A estagiária também ajudou na organização da festa de Natal, sendo uma experiência nova, já que nunca tinha contribuído para a realização de uma festa com aquela dimensão.

III.II.III. Avaliar

Nenhuma das etapas anteriores seria corretamente executada se não estivesse apoiada numa avaliação constante. Assim, a última etapa refere-se à avaliação.

Uma das etapas do processo educativo, de intencionalidade do educador de infância/professor é avaliar. O educador/professor deve avaliar a sua ação, percebendo os seus efeitos no processo de ensino aprendizagem da criança e consciencializando-se da mesma. Segundo o Despacho nº5220/97, de 4 de agosto,

“(…)avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. (...) A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte de planeamento” (Ministério da Educação Despacho nº5220/97, de 4 de agosto:3).

Relativamente à avaliação das aprendizagens, esta é particularmente desafiadora na medida em que diz respeito ao desenvolvimento de cada criança, tornando-se assim uma das tarefas mais importantes do processo educativo. Sendo de extrema importância “(...) saber se, em dado momento, os formandos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessários para efetuar um aprendizagem” (Gouveia, 2007:131). Tanto o educador como o professor devem refletir sobre o tipo de avaliação que deverão aplicar, de acordo com aquilo que tencionam avaliar.

Ao longo das práticas pedagógicas, a avaliação das crianças foi efetuada essencialmente através da observação direta. Como já referido anteriormente, utilizando como recursos, diferentes formas de registo, como o registo fotográfico, permitindo avaliar o desenvolvimento da criança nas diferentes atividades, assim como registos de incidentes críticos, que permitiram registar comportamentos, atitudes e conhecimentos entendidos como importantes neste processo, que foram uma mais-valia na progressão e evolução das aprendizagens e comportamentos deste grupo de crianças e a caracterização individual de cada criança (Anexo XI).

Durante as duas valências, a avaliação das aprendizagens focou-se essencialmente numa avaliação formativa. Trata-se de “(...) um processo de regulação externa ao aluno dado ser da responsabilidade do professor” (Santos, 2002:78). Este tipo de avaliação era feito essencialmente através da observação direta das atividades desenvolvidas pelas crianças de modo a verificar as aprendizagens adquiridas por elas. Contudo, no 1º Ciclo do Ensino Básico, também se fez avaliação através de fichas de trabalho, de fichas de avaliação formativa e também se realizaram grelhas de observação, para cada uma das atividades elaboradas. Os alunos também nas aulas, realizaram uma autoavaliação, onde avaliavam o seu comportamento, mas também, avaliavam os seus conhecimentos. Estas autoavaliações eram entregues no fim de cada aula, onde tinha perguntas como o que gostaram mais de aprender, qual o conteúdo que sentiram mais dificuldade e à frente tinha um espaço para o aluno

desenhar, (Anexo IX); depois, os alunos mostravam o seu desenho e explicavam o que tinham desenhado e porque tinham desenhado.

Deste modo, os dados de observação recolhidos, foram utilizados para avaliar as aprendizagens conseguidas por cada uma das crianças, as relações socio-afetivas, as atitudes/comportamentos, ou ainda, alguns aspetos da sua personalidade.

O portfólio reflexivo, construído ao longo da prática profissional nas duas valências, segundo Sá-Chaves (2004) é um instrumento que não só faz uma descrição da intervenção, como também faz uma reflexão sobre a intervenção realizada, com o objetivo de a melhorar, tornando-se assim um instrumento de avaliação do desempenho docente.

Na valência de Educação Pré-Escolar eram realizadas no fim de cada planificação avaliações semanais, onde era efetuada uma reflexão relativa aos aspetos que correram melhor e pior da planificação semanal, bem como as causas dos mesmos (Anexo XV). No contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, a estagiária elaborava semanalmente uma reflexão sobre como tinham corrido as suas aulas, mencionando as dificuldades e limitações que sentiu ao longo do processo e as conquistas efetuadas, para que a partir daqui, conseguisse definir objetivos, de modo a melhorar a sua intervenção (Anexo XXII: Portefólio Reflexivo- 26/10/2014).

A participação das crianças na avaliação, foi também um objetivo do educador/professor, de modo a proporcionar situações de reflexão por parte das crianças, porque

“(…) a avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (Ministério da Educação, Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto).

A participação das crianças na avaliação na instituição A, ocorreu principalmente quando se realizavam as assembleias à sexta-feira, em que as crianças falavam sobre o que tinham gostado mais de fazer, o que tinham apreendido, o que ainda queriam fazer. Outra forma de avaliação foi realizada através do registo feito pelo adulto dos comentários das crianças sobre as atividades desenvolvidas. Para este tipo de avaliação considera-se que em Educação Pré-Escolar, o Portefólio da Criança permitiu a cada uma avaliar e refletir sobre o seu desempenho em determinadas tarefas e sobre o processo que utilizaram na concretização da atividade e sobre a evolução sentida na revisão do seu portfólio (Anexo X). Desta forma, os pais têm também um importante papel na avaliação das aprendizagens das crianças na medida em que não podem apenas ser vistos como recetores dos resultados da avaliação, mas também como participantes de forma colaborativa no processo. Já na

instituição B, a estagiária elaborou avaliações do comportamento em que as crianças tinham que se autoavaliar em todas as aulas e colar esse registo no caderno, autoavaliação“(...) é um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz(...)” (Santos, 2002:79), mais tarde inseriu a autoavaliação dos seus conhecimentos, em que as crianças desenhavam o que mais gostavam e o que sentiram mais dificuldade, estes registo eram feitos através do desenho, visto que o grupo ainda não sabia escrever (Anexo IX).

Assim, durante a prática, utilizou-se um processo de planejar-fazer-rever, porque

“(...) ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações”, permitindo-lhe também que ajam com intencionalidade e recriem as suas experiências (Homann & Weikart, 2009:247).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último ponto do relatório será referida a importância que os estágios em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico tiveram para a estagiária como futura docente, serão apresentadas as conclusões sobre o processo de estágio realizado, fazendo uma autoavaliação e reflexão sobre a prática, assinalando também as dificuldades sentidas ao longo deste processo.

Neste momento final importa refletir sobre todo o caminho, sendo que, este foi repleto de novos saberes, alegrias, aprendizagens, vitórias, ambições, mas também, de dúvidas, desilusões e frustrações, todas estas vivências contribuíram para que a estagiária se tornasse uma melhor profissional.

Os saberes adquiridos nas aulas teóricas tornaram-se em saberes profissionais, pela sua aplicação à prática docente. Em ambas as valências de estágio, questionou-se: Se seria capaz de cativar as crianças? Que métodos e estratégias iria utilizar? Na Educação Pré-Escolar, a estagiária deparou-se ainda com um problema concreto:

“(…) a estagiária tinha receios, pelo facto de ir trabalhar com um grupo misto, crianças com três, quatro e cinco anos de idade. Porém, constatou que este fator foi uma mais-valia, visto que as crianças mais velhas ajudam as mais novas e as mais novas também cooperam com as mais velhas. Constatou ainda que as crianças mais novas aprendem com a imitação das mais velhas, como o exemplo de apertar os sapatos citado no portefólio reflexivo, em que uma criança mais velha se senta no chão e através da demonstração ensina à mais nova como o fazer” (Anexo XXII: Portefólio Reflexivo – 08-06-2014).

O receio foi rapidamente ultrapassado, com a ajuda da equipa pedagógica e da orientadora da ESEPF.

Quando iniciou o estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico, a estagiária sentiu-se mais à vontade, já que, atendendo ao tempo considerável de estágio vivenciado anteriormente, não sentiu o impacto de entrar pela primeira vez numa sala. Porém, esta deparou-se com um outro problema que já tinha vivido num estágio anterior em 1º ciclo do Ensino Básico, a saber: o facto de ser uma turma de 1º ano e os problemas inerentes à transição da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico, em particular a alteração das rotinas tal como constatou, inicialmente, a estagiária pôde constatar que a turma era agitada, principalmente devido à adaptação que estava a fazer, visto que no pré-escolar, as crianças não estavam habituadas a passar tanto tempo sentadas, nem trabalhavam tantas horas por semana.

A estagiária também tinha o receio de não conseguir ir ao encontro dos interesses dos alunos já que, tendo que cumprir o programa, teria de encontrar forma de interligar os conteúdos das diferentes áreas, encontrar estratégias criativas e

pedagógicas para utilizar não só na apresentação dos conteúdos, mas também durante toda a aula, de modo a conseguir que os alunos estivessem motivados e interessados. Porém, ao longo do estágio, conseguiu encontrar resposta aos seus anseios.

No entanto, perante algumas dificuldades sentidas, foram sempre utilizadas estratégias que permitiram ultrapassá-las, procurando ajuda na bibliografia disponibilizada, nos saberes e experiência das Supervisoras da ESEPF, da Educadora da instituição e da Professora Cooperante ou, ainda, através dos seminários, reflexões escritas, entre outros.

A prática vivida ao longo deste percurso académico, permitiu complementar as teorias, as pedagogias aprendidas e abordadas não só no curso de licenciatura, como também no processo formativo do mestrado. Conseguir conciliar a componente teórica e adaptá-la na sua prática; este foi um dos objetivos da estagiária: a criação de estratégias diversificadas, de qualidade, ajustadas, indo ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Sem dúvida que estas foram as principais finalidades deste estágio, não esquecendo o papel participativo e ativo das crianças em todas as atividades.

Todas as experiências vividas, para além de permitirem que a estagiária melhore e se torne numa promissora profissional num futuro próximo, permitiram constatar que o educador e o professor têm um papel de orientador/mediador ao longo de todo o processo educativo e, deste modo, tem como objetivo proporcionar aprendizagens ativas às suas crianças/alunos e, como tal, criar oportunidades para que estes assumam o controlo da sua aprendizagem. Assim, o educador/professor deve

“(…) maximizar as oportunidades de os alunos aprenderem a partir dos seus interesses, dos seus gostos e das suas motivações, procurando sempre relacionar o mais possível os assuntos a explorar com as suas histórias de vida. Dito de outro modo, criar condições de crescimento, emancipação e auto-realização” (Antunes, 2001: 254).

Neste sentido, a intervenção educativa deve apoiar-se numa pedagogia construtiva e diferenciada com a consciência da imagem da criança como um agente ativo e autónomo no processo educativo. Além do que foi mencionado, cabe a estes dois profissionais uma das maiores responsabilidades nos dias de hoje, a responsabilidade de ajudar a formar as próximas gerações/indivíduos.

O propósito de responder aos objetivos inicialmente introduzidos para a prática profissional, no estágio em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, foi conseguido. Utilizou-se uma pedagogia ativa com o objetivo de descobrir as necessidades e interesses das crianças. Num primeiro momento, foi importante

proceder à análise dos documentos das instituições, de modo a agir em conformidade com os objetivos e valores das mesmas, sendo indispensável à qualidade do trabalho a realizar. Deste modo, foi necessário conhecer o meio em que se realizaram os estágios, pois o espaço é também um fator importante de influência no desenvolvimento das crianças e do educador/professor. Para a estagiária, sentir-se integrada e parte ativa de uma instituição, faz com que o seu trabalho seja mais produtivo, motivador e eficaz, tal como esta pôde constatar ao longo das práticas educativas. Também se estudou a situação familiar e a situação socioeconómica de cada criança/aluno, de modo a que a estagiária conseguisse envolver as famílias na ação educativa, no desenvolvimento e aprendizagens que os seus filhos adquiriam. Outro aspeto relevante para a formação do educador é o contexto familiar da criança. Tendo em conta que a família e a instituição são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, deve existir uma relação entre estes dois sistemas. Efetivamente, o estágio permitiu perceber os benefícios da ligação com a família para o desenvolvimento da criança e para o enriquecimento da intervenção educativa. Em Educação Pré-Escolar, a participação das famílias foi solicitada, através das seguintes estratégias: colocação dos trabalhos das crianças no placar da entrada, caderno de pesquisas, realização dos alimentos para a mercearia e realização do painel para colocar os instrumentos do médico, informação aos pais através das crianças sobre boa alimentação, entrega aos pais da “vozes das crianças” - que consistiu numa recolha das aprendizagens por parte das crianças sobre o projeto desenvolvido.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, o envolvimento das famílias, verificou-se, essencialmente sempre que era solicitado algum material para a concretização de uma atividade, na ajuda aos filhos para a realização de fichas de trabalho, ou até para a construção das letras para a árvore de Natal. Os trabalhos dos alunos eram fixados no painel de entrada da instituição para que os pais pudessem ver o trabalho dos seus filhos.

Foi também realizada uma observação dos comportamentos das crianças, em grupo ou individualmente. Esta observação das interações criança-criança, criança-adulto nas atividades realizadas, tinha como objetivo conhecer os interesses e necessidades das crianças e, desta forma, poder adaptar o processo educativo. Relativamente à organização do ambiente educativo, houve também uma preocupação constante, ao longo dos estágios, em criar espaços acolhedores e do interesse das crianças, de modo a proporcionar-lhes aprendizagens significativas e recorreu-se à participação das crianças/alunos na disposição das salas. Nomeadamente na Educação Pré-Escolar foram criadas novas áreas, a clínica do

médico, a mercearia, a cozinha e no exterior a horta. A estagiária também dinamizou a biblioteca de modo a que as crianças passassem a utilizá-la com mais frequência. No 1º Ciclo do Ensino Básico, organizou-se a sala, de modo a que os alunos conseguissem ver todos para o quadro e pudessem participar. Também se fizeram algumas alterações nas paredes da sala, para fixar os trabalhos realizados por eles e deste modo fomentar as aprendizagens destes.

O trabalho realizado ao nível do contexto local e contexto comunitário, no estágio da instituição A, ao nível do contexto local, houve uma visita à biblioteca do agrupamento, houve também uma colaboração com o Centro de Saúde de Rio Tinto, em que os enfermeiros vieram ao jardim-de-infância falar sobre boa alimentação. A nível do contexto comunitário, houve uma colaboração com a Compal, tendo sido pedido que se criasse uma árvore utilizando pacotes desta marca e o projeto foi realizado com as duas salas do jardim-de-infância. No estágio da instituição B, a nível do contexto local, foi realizado o teatro de S. Martinho, preparado o Dia Internacional das Pessoa com Deficiência e a estagiária também auxiliou a preparação para a Festa de Natal.

Outra aprendizagem essencial neste percurso prende-se com a tomada de consciência de que é necessário criar um processo de observação, planificação e avaliação que permita identificar e analisar as características do contexto em que se relaciona.

Assim, para que haja uma intervenção educativa adequada, o educador/professor, deve observar cada criança e o grupo para conhecer a realidade onde vai intervir; planificar de acordo com as necessidades e interesses das crianças, assumindo uma pedagogia diferenciada e promovendo aprendizagens ativas, diversificadas e significativas; agir com intencionalidade, utilizando uma metodologia ativa que permita às crianças construir o seu próprio conhecimento e as motive para a aprendizagem; avaliar as aprendizagens das crianças e refletir sobre a sua ação para que a possa ir melhorando.

As planificações foram realizadas, com o intuito de guiarem a prática; porém, sempre com carácter flexível. Na instituição A, agiu-se de encontro com a Metodologia de Projeto, recorrendo ainda ao MEM, essencialmente às assembleias que se realizavam à sexta-feira, permitindo aos alunos serem agentes voluntários, ativos e conscientes da sua própria educação. Já na instituição B, atuou-se em consonância com o Programa Curricular, utilizou-se a pedagogia relacional, onde o aluno aprende com o professor e o professor por sua vez aprende com o aluno, mas também com o MEM, onde existe uma grande valorização dos saberes gerados pelos alunos e existe

uma grande valorização na partilha destes, visto que o público destinatário são os companheiros de grupo.

Através da observação e dos registos realizados, a estagiária encontrou a informação necessária para elaborar atividades e aulas que fossem ao encontro dos interesses dos alunos e das suas necessidades. As atividades e aulas foram criadas através de estratégias pedagógicas e recorrendo a materiais, sendo alguns tecnológicos, com o objetivo de motivar e proporcionar conhecimento e aprendizagens a cada criança. Estas atividades/aulas tiveram como objetivo a promoção do trabalho cooperativo e também a discussão entre pares e entre grupos, desenvolvendo assim o trabalho de equipa.

Por último, não se pode deixar de referir que a estagiária, enquanto profissional de educação, deve avaliar e refletir sobre o seu próprio trabalho, questionando a adequação e a pertinência dos conteúdos e dos métodos aplicados. Para isso foi criado um portefólio reflexivo, tanto no estágio em Educação Pré-Escolar como no estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico que permitiu que houvesse um equilíbrio entre a articulação da teoria com a prática; as reflexões realizadas sobre a prática pedagógica, permitiram que a estagiária desenvolvesse um autoconhecimento sobre a sua prática e, deste modo, progredir. Esta prática reflexiva ajudou a estagiária a emancipar-se no desempenho profissional e a olhar retrospectivamente para a ação, refletindo sobre o que aconteceu, o que observou, que significado atribuí e que outros significados poderia atribuir ao que aconteceu. A ideia de reflexão surge, então, associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, e construindo soluções. Neste sentido, não é possível

“(…) conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas (...) que não faça dos seus planos meras hipóteses de trabalho a confirmar ou informar no laboratório que é a sala de aula (...)” (Alarcão, 2001:6).

Também as orientações tutoriais e seminários realizados pelos docentes da ESEPF, permitiram que esta aprofunda-se e articula-se os conhecimentos teóricos com a prática.

Como mestranda preste a terminar esta etapa, importa refletir sobre os aspetos em que ainda encontra dificuldades. Deste modo, a estagiária considera que deve ser ainda mais confiante, já que esta confiança reflete-se na sua prática e ser mais assertiva. Deve também conseguir planificar a sua aula, de modo a, prestar mais tempo e um atendimento mais personalizado a alunos com mais dificuldades.

A estagiária considera que foram duas práticas educativas muito ricas, mas ao mesmo tempo muito trabalhosas. Simultaneamente, viveu grandes e intensas experiências, com as crianças e com as pessoas com quem conviveu.

Em ambas as instituições, conseguiu realizar um trabalho mais produtivo e motivador, devido à forma como foi recebida e integrada tanto no estágio em Educação Pré-Escolar, como no estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico.

É de grande importância ainda refletir sobre o papel do docente generalista:

“(…) a conceptualização educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica arrasta imediatamente a questão da sua articulação com a segunda etapa – o [...] 1º CEB. O sucesso da educação pré-escolar depende do modo como for articulada no nível seguinte. Daí que seja essencial articular mudanças na educação pré-escolar com mudanças no 1ºCEB (Serra, 2004:67).

Para que esta articulação tenha sucesso, segundo Cardoso *cit* Nogueira & Gonçalves (2014), o docente deverá ter conhecimentos que vão além da disciplina a lecionar, ou seja, é esperado que este consiga aplicar ao seu trabalho conhecimentos pluridisciplinares, interdisciplinares e mesmo transdisciplinares, o que é facilmente conseguido se o docente,

“(…) aceitar o trabalho em equipa como uma mais-valia, envolvendo-se numa prática reflexiva, onde estão todos os professores, de preferência trabalhando em estreita cooperação. Esta cooperação, (...) apresentar-se-á, como apanágio quer do futuro professor, quer do professor em exercício” (Nogueira & Gonçalves, 2014: 145).

RERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?, *Cadernos de Formação de Professores*, nº1, Aveiro: INAFOP pp:21-30
- ANTUNES, M. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget
- ARENDS, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill
- AZEVEDO, J (2014) *et al. O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar, no Projeto Fénix*. (<http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1482>) Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Universidade Católica Portuguesa do Porto. Cadernos Fénix
- BECKER, F. (1992). *Epistemologia subjacente ao trabalho docente*. Porto Alegre: Faced/UFRGS
- BECKER, F. (2001). *Educação e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação – Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora
- BROCK, A (2011) *et al. Brincar – Aprendizagem para a vida*, Porto Alegre: Artmed
- CABANAS, J. (2002). *Teoria da educação concepção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa
- COCHITO, M. (2004). *Cooperação e aprendizagem*. Porto: ACIME
- COUTINHO, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: Universidade do Minho
- CRAVEIRO, C. (2007). *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*; Dissertação De Doutoramento em Estudos da Criança, Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- DIAS, J. (2009). *Educação – O caminho da nova Humanidade: das coisas às pessoas e aos valores*. Porto: Papiro Editora
- ESTANQUEIRO, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Barcarena: Editorial Presença
- FERREIRA, M. (2004). *A Gente gosta é de brincar com os outros meninos! – Relações sociais entre crianças no jardim de infância*. Porto: Afrontamento
- FIGUEIREDO, M. (2006). *Articulação Curricular: jardim de infância: escola do 1º ciclo*. Lisboa: Bola de Neve.
- FREINET, C. (1975). *As técnicas de Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa
- FREIRE, P: (1979). *Uma Educação Para a Liberdade*. Porto: Textos Marginais
- GARVEY, C. (1992). *A história natural do sorriso*, Lisboa: Edições Salamandra
- GOUVEIA, J. et al, (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos – Recursos Didácticos para Formadores*. Braga: Expoente – Serviços de Economia e Gestão, S.A
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- KATZ, L. & CHARD, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- LESSARD-HÉBERT, et al (2005), *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- LOPES, J. & SILVA, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel
- MARTINS, G. & SLOMSKI, V. (2008). *O conceito de professor investigador; os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil*. Revista Universo Contábil pp: 6-21
- MATURANA, H. (2002). *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação
- MONEREO, C. & GISBERT, D. (2005). *Tramas: Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Porto Alegre: Artmed
- NOGUEIRA, I. & GONÇALVES, D. (2014) *A transdisciplinaridade como meio potenciador de reconhecimento de sentido(s): uma experiência formativa profissionalizante com futuros*

professores de 1º e de 2º ciclo do ensino básico. (<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/13>)
Cadernos: Tendências Pedagógicas nº23 pp:143-154

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1996). *Educação Pré-Escolar, a Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma Práxis de Participação*. Porto: Porto Editora

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora

PAPÁLIA, D., OLDS, S. e FELDMAN, R. (2001), *O Mundo da Criança*. São Paulo: McGraw-Hill

PARENTE, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento Em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho

PARENTE, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In J. Formosinho (org.). *A Supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora

PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora

PINHEIRO, Ana & et al (2008) - O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. nº 6, p.129-142

PIRES, C. (2007). *Educador de Infância – teoria e práticas*. Porto: Profedições

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva

SÁ-CHAVES, I. (2004). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro

SANCHES, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação – acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, Acedido a 20 de dezembro de 2014 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>

SANTOS, A. & SILVA, B. (2007) *A Importância dos Portfólios para o Desenvolvimento Vocacional na Infância*. *Cadernos de Estudo* nº 6 Porto: ESEPF

SANTOS, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da educação, Departamento do Ensino Básico

SERRA, C (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1ºCEB*, Porto: Porto Editora

SHORES & GRACE (2001). *Manual de Portfólio - Um guia passo a passo para o professor*, Porto Alegre, ARTMED

SIM-SIM, I (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa

SOUSA, M & BAPTISTA, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios, segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor

ZABALZA-A,M. (1987), *Didáctica da Educação Infantil*, Edições ASA.

ZABALZA, M. (1996), *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed

ZABALZA, M. (1998), *Os dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de Qualidade*. Porto Alegre: Artmed

Legislação

Despacho normativo nº5220/97, 4 de agosto
 Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto.
 Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto
 Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro

Documentos da Instituição Consultados

Projeto Educativo
 Regulamento Interno
 Plano Anual de Atividades
 Projeto Curricular de Grupo