



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

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

**A TRANSVERSALIDADE DA
MOTIVAÇÃO NAS APRENDIZAGENS
EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

Rita Chaves da Silva Moreira

Orientadora: Mestre Maria dos Reis Gomes

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

Porto, fevereiro de 2015

DEDICATÓRIA

Às irmãs Maria da Conceição e Maria Carolina.

Uma por conseguir ser mãe, pai, amiga e crítica e outra por ser o meu primeiro modelo do que é ter vocação por ensinar.

Obrigada Marias, por todo o amor e por toda a ajuda para chegar até aqui.

RESUMO

O presente relatório surge como resultado de dois estágios profissionalizantes em contexto de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, no sentido da construção da profissionalização docente.

Para o efeito, realizou-se um estudo de natureza qualitativa, naturalista e exploratória que convergiu numa intervenção pautada pela intencionalidade educativa, visando a promoção de experiências de aprendizagem ativas e significativas em ambos os grupos em estudo.

Este documento pretende fazer uma reflexão sobre a ação que foi realizada nos contextos de estágio, tendo por base diversos pressupostos teóricos, que serão explorados neste documento. Partindo do pressuposto que os educadores e professores estão a formar crianças para serem futuros cidadãos cultos e instruídos, é importante que lhes inculquem a curiosidade e o gosto por aprenderem mais. Assim, de entre os diversos conceitos analisados, sobressai a importância da motivação como conceito fundamental para o docente generalista uma vez que é transversal e bidirecional em ambos os contextos.

Plasma-se, também, neste documento uma evidente aplicação da teoria defendida, na prática efetuada, assim como uma reflexão sistematizada tendo como horizonte a articulação entre os dois contextos e a natureza do docente generalista.

Palavras-chave: criança, interesses, motivação, transversal, bidirecional.

ABSTRACT

This report is the result of two professional internships in the context of Preschool education and 1st Cycle of Basic Education, towards the construction of teacher professionalization .

To this end, it was carried a qualitative, naturalist and exploratory study that led to an intervention guided by educational intentionality, aimed at promoting active and meaningful learning experiences in both study groups .

This report aims to reflect on the action that was performed on stage contexts, based on various theoretical assumptions , that will be explored in this document. Assuming that educators and teachers are training children to be future cultured and educated citizens , it is important to inculcate their curiosity and taste for learning more. Thus, among the various concepts discussed , projecting the importance of motivation as a basic concept for the general teaching since it is bidirectional transverse and in both contexts.

It is also reproduced in this document a clear application of the theory advocated in practice performed, as well as a systematic reflection having as a link between the two contexts . and the nature of the generalist teacher.

Keywords: child, interests, motivation, transversal, bidirectional

,

AGRADECIMENTOS

Às minhas orientadoras Dr^a Maria Isabel Brandão e Mestre Maria dos Reis Gomes pelo saber partilhado, disponibilidade, dedicação e incentivo durante toda a caminhada.

A toda a comunidade educativa da Escola Superior de Paula Frassinetti que apenas em dois anos me abriu as portas para todo um conhecimento a nível académico, profissional e pessoal.

Às instituições onde realizei o estágio por me terem acolhido como minhas.

Às colegas que fizeram estágio na mesma Instituição de EPE, Débora Teixeira e Célia Ferreira, que partilharam conhecimentos, risos, e angústias, construindo uma relação de amizade que pretendo manter para os anos vindouros.

Ao meu par pedagógico em 1^o CEB, Mariana Guimarães, por toda a ajuda e partilha que proporcionou um ambiente de trabalho produtivo e gratificante.

À professora cooperante, Benedita Coimbra, que considerei um exemplo e um modelo excepcional a seguir para a minha futura prática profissional neste contexto.

Aos amigos que fiz na primeira instituição de ensino superior que frequentei, que apesar de não estarem ligados à área de Educação, se mantiveram sempre presentes e me permitiram desenvolver competências como a resiliência, a cooperação, a segurança em mim mesma e a saber “desenrascar”. De entre eles, agradeço especialmente ao meu amigo nutricionista Ricardo Pereira por ter aceite o meu convite para uma atividade em contexto de EPE, proporcionando uma experiência enriquecedora às crianças do grupo, e à minha amiga e confidente Margarida Pinheiro pela paciência em aturar os meus desabafos e por se manter sempre do meu lado apesar do trabalho exigido pelo curso ter condicionado a minha vida social.

Por fim, mas de longe menos importante, a cada criança, cada aluno com quem tive a oportunidade de intervir nos estágios, pois cada um à sua maneira me fez sentir importante e essencial na sua aprendizagem e me ensinou tanto como muitos professores que tive ao longo deste percurso académico.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1.1 - CONCEÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO.....	12
1.2- O PERFIL DO DOCENTE GENERALISTA.....	13
1.3 - MODELOS PEDAGÓGICOS	14
1.3.1 – Modelo High-Scope	15
1.3.2 – Metodologia de Trabalho de Projeto	15
1.3.4 – Modelo Construtivista.....	16
1.3.5 - Movimento Escola Moderna (MEM).....	17
1.4 - DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	18
1.5 - MOTIVAÇÃO PARA APRENDER.....	20
CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	22
2.1 - Tipo de estudo	22
2.2 - Participantes do Estudo	23
2.3 - Técnicas, Instrumentos e Procedimentos.....	24
CAPITULO III - INTERVENÇÃO	27
3.1) Caracterização dos Contextos.....	27
3.1.1) Caracterização das Instituições.....	27
3.1.2) Caracterização dos grupos.....	30
3.2 - Intervenção no Contexto	36
Observar/Preparar	36
Planear/Planificar.....	37
Agir/Intervir.....	39
Avaliar	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
BIBLIOGRAFIA.....	54

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Caracterização e descrições

- 1- Gráfico relativo à profissão dos pais do grupo I**
- 2- Dados retirados das fichas individuais do grupo II**
- 3- Descrição de uma aula de Língua Portuguesa**
- 4- Descrição de uma atividade de trabalho de grupo a 18 de novembro de 2014**

Anexo 2 – Reflexões

- 1- Reflexão sobre a utilização de Portefólios**
- 2- Reflexão sobre a importância da interação**
- 3- Reflexão sobre as duas semanas de observação em 1º CEB**

Anexo 3 – Registos

- 1- Registo de Observação**
- 2- Registo de Incidente Crítico II**
- 3- Registo de Amostragem de Acontecimentos**
- 4- Registo do Portefólio da Criança**
- 5- Lista de Verificação**

Anexo 4 – Planificações

- 1- Planificação EPE**
- 2- Planificação 1º CEB**

Anexo 5 – Avaliações

- 1- Grelha de avaliação**
- 2- Avaliação do Projeto em EPE**

Anexo 6 – Fotografias

Figura 1 – Criança a jogar com o dominó construído pela estagiária em EPE

Figura 2 - Crianças a jogarem com o tangram construído pela estagiária em EPE

Figura 3 – Crianças no recreio a empurrarem no baloiço outra criança com NEE, em EPE

Figura 4 – Alunos do 1º CEB a escutarem os ditongos com recurso a um dispositivo áudio para facilitar a atividade.

Figura 5 – Cartazes das letras “bem-comportadas”, “aéreas” e “mergulhadoras”, elaborado pelas estagiárias em 1º CEB.

Figura 6 - Experiências realizadas em 1º CEB sobre a fotossíntese.

Figura 7 – Resultados esperados pelas crianças relativos às experiências sobre a fotossíntese.

Figura 8 – Biblioteca da instituição I antes da remodelação feita pelas estagiárias.

Figura 9 – Resultado final da remodelação da biblioteca da Instituição I.

Figura 10 - Espaço destinado para a “Hora do conto”, acrescentado à biblioteca da Instituição I aquando da remodelação.

Figura 11 – Silabário construído pela estagiária em 1º CEB

Figura 12 – Atividade “Jogo dos ditongos” em 1º CEB

Figura 13 – Sacos das perguntas do jogo “Sabe-Tudo” em 1º CEB

Figura 14 – Apresentação da dramatização na divulgação do Projeto “Consultório Médico” em EPE

Figura 15 – L. a seguir as indicações das setas com os dedos

Anexo 7 - Outros

- 1- Mapa da residência dos alunos em relação à Instituição II**
- 2- Exemplo de uma ficha com “frases-puzzle”**
- 3- Rimas apresentadas na divulgação do Projeto em EPE**

LISTA DE ABREVIATURAS

Atraso Global do Desenvolvimento - AGD

Ciclo do Ensino Básico - CEB

Comprehensive School Mathematics Program – CSMP

Decreto-Lei – DL

Instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS

Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE

Ministério de Educação e Ciência – MEC

Movimento da Escola Moderna – MEM

Necessidades Educativas Especiais – NEE

Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE

Plano Anual de Atividades – PAA

Programa Educativo Individual – PEI

Projeto Educativo de Escola – PEE

Projeto Curricular de Turma – PCT

Projeto de Trabalho de Sala – PTS

Regulamento Interno – RI

INTRODUÇÃO

O presente relatório com o título “A Transversalidade da Motivação nas Aprendizagens em Contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico”, é produto do processo de intervenção educativa e reflexão realizados no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada nos dois contextos para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os estágios realizados têm como objetivos definidos para o estudante: caracterizar os estabelecimentos de ensino, através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão, e atuar em conformidade; aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas; reconhecer a necessidade da continuidade pedagógica entre a EPE e o 1º CEB; comparar o contexto organizacional da EPE e do 1º CEB, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada; e problematizar as questões que se colocam a este profissional.

O estágio em EPE, que decorreu entre Fevereiro e Junho de 2014, foi realizado numa instituição situada no concelho de Matosinhos. Trata-se de uma IPSS, sem fins lucrativos, ligada a uma paróquia do mesmo concelho.

Já o estágio em 1ºCEB, que se realizou entre Setembro de 2014 e Janeiro de 2015, decorreu numa instituição privada, laica, situada no concelho do Porto, a qual é gerida pelos próprios sócios e, que se rege pelos seus estatutos de autonomia.

Relativamente à estruturação do presente documento, este encontra-se dividido em três capítulos. O Capítulo I – Enquadramento Teórico, pretende sustentar a intervenção educativa desenvolvida em ambas as valências em torno de considerações teóricas, iniciando com uma abordagem à conceção de educação, passando pelo papel do docente investigador onde se ressalva a importância da reflexão como reforço para a prática pedagógica, faz-se também uma abordagem aos modelos pedagógicos (High-Scope, Metodologia de Projeto, Escola Construtivista e MEM), sobre a importância da diferenciação pedagógica atendendo à diversidade de crianças e alunos que a escola abarca, passando pelas características do docente

generalista uma vez que este relatório habilita para essa profissionalização e ainda, o tema que dá título ao presente documento, que remete para a importância da motivação das crianças e dos alunos na aprendizagem.

Já no Capítulo II – Metodologias de Investigação, encontra-se descrito o tipo de estudo, os participantes do mesmo e o conjunto de técnicas, instrumentos e procedimentos utilizados para conhecer os contextos educativos e os grupos, de forma a ajustar e dar sentido à prática desenvolvida.

No Capítulo III – Intervenção Educativa, analisa-se, não só a caracterização dos contextos dos estágios, mas também a intervenção efetuada, em torno das etapas principais do processo de ensino- aprendizagem: observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar.

Posteriormente a estes capítulos, apresentam-se as Considerações Finais, onde é elaborada uma autoavaliação, quer da ação pedagógica da estagiária quer dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, uma reflexão sobre a experiência dos estágios e sobre a construção da profissionalização no perfil generalista..

Segue-se a este tópico a Bibliografia que foi utilizada para a construção do relatório e os anexos que sustentam o que vai ser referenciado ao longo do relatório nos diferentes itens.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 - CONCEÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO

Em educação é necessário que o educador conheça efetivamente cada um dos seus formandos pois

um conhecimento exacto do sujeito educando: a sua possibilidade e necessidade de ser educado, assim como a facilidade ou a dificuldade de que a isso oferecerá e as limitações que apresentará. Esta informação sobre o sujeito (...) é também determinante do processo, para que saibamos o que podemos fazer com ele e, também, o que devemos fazer com ele: os fins educacionais. (Cabanas 2002:61)

Assim será possível desenvolver a criança em todos os domínios, preparando-a para a vida futura, de forma global, respeitando os seus ritmos, necessidades e interesses.

A Educação Pré-escolar é descrita pela Lei-Quadro nº5/97 como a primeira etapa de educação básica no processo educativo ao longo da vida. Nesta lei, as famílias são encaradas como colaboradoras neste processo, visando o desenvolvimento equilibrado das crianças e a sua plena inserção na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário. O educador na sua prática deve também ter em consideração as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as áreas de conteúdo postuladas nas mesmas, Área de Formação Pessoal e Social, Área de Conhecimento do Mundo e Área da Expressão e Comunicação (MEC, 1997:14). As Orientações constituem um conjunto de princípios para dar suporte ao educador nas decisões acerca da sua prática, orientando-o no processo educativo a desenvolver com as crianças. “De acordo com as mesmas, durante a educação pré-escolar é presumível que se criem as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa na educação pré-escolar que as crianças aprendam a aprender”(MEC, 1997:17). Cabe ao educador observar e escutar cada criança para que conheça as suas necessidades pois como referem as Orientações Curriculares “são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (MEC, 1997:25). Esta observação deve ter a intenção de organizar o ambiente educativo assim como constituir a base do planeamento e da avaliação.

O 1º Ciclo do Ensino Básico, representa o início da escolaridade básica é determinada pela Lei de Bases do Sistema Educativo como uma escolaridade de caráter universal, obrigatório e gratuito.

O 1º CEB tem como documentos orientadores a Organização Curricular e Programas cujos princípios orientadores definem que o desenvolvimento da educação escolar “constitui uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (ME, 2004: 22); as Metas Curriculares do Ensino Básico que a par dos programas atuais, apresentam as “referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: nelas se clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade” (Despacho n.º 5306/2012,), e ainda o Perfil de Desempenho do Professor, plasmado no Decreto – Lei nº 194/99.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, na sua atualização de 30 de agosto de 2005, define ainda quais os objetivos esperados para o 1.ºCEB: “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (LBSE - Artigo 9.º).

1.2- O PERFIL DO DOCENTE GENERALISTA

O percurso ao longo da prática pedagógica foi ainda orientado pela legislação nacional que regula e orienta os profissionais de educação. O Decreto-lei nº 43/2007 permite o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar (EPE) e para o 1ºCiclo do Ensino Básico (1º CEB). Nesse sentido é pertinente mencionar neste ponto a importante articulação entre estes dois níveis de ensino. O Decreto-Lei mencionado distingue,

“[...] uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajetória profissional. (Decreto-Lei nº43/2007).

Relacionando a Lei nº 5/1997 – Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar com o Decreto-Lei nº 241/2001 - Perfis gerais de competência dos Educadores e Professores de 1º C.E.B, vemos que a primeira compromete o educador de “promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a E.P.E. e a transição para a escolaridade obrigatória (...)”.

Já o Decreto-Lei nº 241/2001, menciona que cabe ao docente de 1º C.E.B. promover “a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com as da EPE. (...)”.

Desta análise pode-se concluir que é dever do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB assegurar esta continuidade entre as diferentes valências de ensino de forma articulada respeitando o processo evolutivo natural da criança.

Nesse sentido Hargreaves (2004) acrescenta que, atualmente espera-se que “os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenho na mudança” (Hargreaves 2004:23).

1.3 - MODELOS PEDAGÓGICOS

Podem ser considerados “(...) Um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um ‘habitus’ para aprender”(Oliveira-Formosinho , 2007:34) Assim, dar resposta aos interesses e necessidades de cada criança adequando determinadas estratégias, torna-se fundamental. Durante o estágio em Educação Pré-Escolar, os modelos que mais se destacaram foram o High Scope e a Metodologia de Projeto. Por sua vez no estágio em 1º CEB sentiu-se que era adotada uma pedagogia relacional ,apoiada numa filosofia da Escola Construtivista e práticas do MEM. Nesse sentido será feita uma breve referência aos aspetos destes modelos considerados mais significativos na prática pedagógica docente.

1.3.1 – Modelo High-Scope

No âmbito do modelo High Scope, no ambiente físico deverá existir uma segmentação do espaço para que as crianças não se percam e se tornem independentes do adulto; um agrupamento coerente e acessível dos materiais, bem como a sua etiquetagem, dando autonomia à criança tanto nas escolhas como nas posteriores arrumações. Assim, tal como refere Piaget “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos”(citado por Hohmann & Weikart, 2011:19). Segundo Oliveira-Formosinho (2007,2008), este deverá estar “(...) aberto a vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (citado Oliveira- Formosinho & Gambôa 2011:11). Outro dos aspetos a salientar relativamente a este modelo prende-se com os tempos destinados a planear, fazer, rever, que assumem grande importância na rotina High Scope. As crianças ao fazerem “(...) planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, (...) aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações”(Hohmann & Weikart, 2011:247). Esta sequência de etapas ao longo da rotina diária “(...) permite às crianças agir com intencionalidade e recriar as suas experiências mais memoráveis”(Hohmann & Weikart, 2011:246). Esta rotina desenvolve na criança a autoconfiança e autonomia, uma vez que o processo de planeamento contribui para a expansão da iniciativa da criança. Ao nível das interações adulto criança, a mestrandia valoriza a referência ao papel do adulto, a quem caberá “criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e provoquem conflito cognitivo. (...) É este empenhamento ativo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2007:71).

1.3.2 – Metodologia de Trabalho de Projeto

O Trabalho de Projeto é uma metodologia defendida pela Pedagogia em-Participação, que concebe um ensino-aprendizagem flexível, integrando os interesses das crianças e as competências estabelecidas como desejáveis para elas. Este é entendido como “(...) um meio, um caminho, para a autonomia, para a participação” (Formosinho & Gambôa, 2011:50). Assim, um projeto é caracterizado por ser um processo consciente,

que congrega “(...) uma estrutura aberta e (...) um cenário de aprendizagem significativa onde o ser humano se encontra referenciado, de um lado à atividade de descoberta e de outro à atividade de apreciação no que diz respeito a tudo que o circunda.” (Miranda Santos citado por Mendonça, 2002:18). O trabalho de projeto desenvolvido pelas crianças inicia-se sempre com um problema e com o seu posterior reconhecimento e formulação, sendo em função da resposta a esse mesmo problema que a investigação se estrutura. Neste sentido, “o modo pelo qual o problema é concebido decide quais as sugestões que serão tomadas em consideração e as que serão deixadas de lado” (Dewey L.W., p.12:112 citado por Oliveira-Formosinho, & Gambôa, 2011:57). Segundo Kilpatrick (1936), a pesquisa deve orientar-se desta forma: “começar por onde estão os interesses dos alunos; o problema deve ser analisado, clarificando-se objetivos e hipóteses; surgem um ou mais planos de ação-pesquisa; desenvolvimento da pesquisa e testagem (...) em caso de sucesso conduzem a uma solução; conclusão” (Kilpatrick, 1936, p.81, citado por Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 55). O trabalho de projeto constitui uma estratégia que contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança, na medida em que implica a responsabilização, a capacidade de questionar, planejar e executar tarefas, assim como a troca de opiniões e o debate de ideias. De resto, e acima de tudo, o trabalho de projeto parte das questões e dos interesses da criança, sendo-lhe reconhecida a capacidade de construir as suas aprendizagens. Assim, corroborando a ideia referida por Oliveira-Formosinho e Gambôa: “Trabalho de projeto garante o direito de a criança ter voz e ser escutada. (...) Partir do interesse da criança da sua voz, fundamenta-se em teorias (...) que reconhecem a estrutura psicológica da criança como própria e a sua capacidade como construtora do conhecimento capaz de co-participar na aprendizagem” (2011:72).

1.3.4 – Modelo Construtivista

O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente na sua aprendizagem. Docentes e discentes, tal como o nome indica, atuam juntos na construção do conhecimento. O aluno deve pesquisar, experimentar e tentar responder às suas dúvidas e não ser o professor a dar-lhes essas respostas.

Segundo Fosnot, para o construtivismo “aquilo a que chamamos conhecimento não tem e não deve ter como objetivo a produção de representações de uma realidade independente mas que em lugar disso, possui uma função adaptativa” (1999:15)

Com este modelo pretende-se que as crianças aprendam a aprender, para que o controlo do processo de ensino-aprendizagem passe, progressivamente, para as próprias crianças. Nesse sentido, os seus conhecimentos e experiências prévias são essenciais para fazer a ligação entre novos conceitos e novas aprendizagens, passando estas a ser denominadas aprendizagens significativas. Segundo Coll e Solé uma aprendizagem significativa passa por:

construir um significado próprio e pessoal para um objecto de conhecimento que existe objectivamente [...] que leve [...] à integração, modificação e estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos, dotados de determinada estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, em cada aprendizagem realizada”(Coll e Solé 2001:19)

A sala de aula segundo esta metodologia, deve ser encarada como uma “comunidade de debate empenhada em atividade, reflexão e conversação” (Fosnot 1999:53), possibilitando aos alunos a oportunidade de explicar e comunicar as suas ideias aos seus colegas e professor. Nesse sentido a aprendizagem progride como um processo interpretativo e recursivo dos alunos em interação com o meio físico e social.

1.3.5 - Movimento Escola Moderna (MEM)

O MEM foi criado em Portugal em 1966 por iniciativa de Sérgio Niza. Trata-se de uma corrente pedagógica destinada à autoformação cooperada dos seus membros e ao apoio à formação continuada, filiado, em grande parte na pedagogia Freinet, tendo evoluído, como refere Niza “para uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos” (Niza, S. 1998 cit, Formosinho, J. 2007:159)

A sua prática pedagógica assenta basicamente em grandes pressupostos: a expressão livre, o tateamento experimental, os conteúdos escolares radicam na vida e a organização democrática da vida escolar que por sua vez implica a gestão cooperativa.

O MEM é, assim, um modelo pedagógico que assenta numa prática democrática de gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço. Pretende, ainda, que através da ação dos professores, que dele fazem parte, proporcionar uma vivência democrática e um desenvolvimento pessoal e social aos alunos, garantindo a sua participação na gestão da vida da sala e da escola.

González transcreve o enunciado que surge nos diversos textos produzidos sobre a *Escola Moderna* e que permitem uma definição mais completa deste movimento:

“A pedagogia que o MEM vem desenvolvendo privilegia as abordagens globais e genéticas (naturais) e as estratégias de descoberta (problemas e projetos) e de criatividade.

Propõem-se realizar um modelo sociocêntrico de educação, acelerador ao desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma ação democrática exemplificante, no decurso da educação formal. Daí decorre que os conteúdos programáticos se estruturam em planos e projetos negociados cooperativamente (pedagogia da cooperação educativa) para explicitação de “contratos” entre professores e alunos, a partir dos saberes extra-escolares radicados na vida dos educandos e das comunidades. Valoriza o ensino mútuo e cooperativo como modos de organização das aprendizagens para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social.” (González 2003:52)

Na verdade, este modelo solícita ao professor que seja organizador de ambientes propícios à aprendizagem, substituindo as aulas formais por aulas com atividades lúdicas, pesquisas e experiências diferentes e mais significativas para todos os discentes. Como consequência, os profissionais de educação amplificam os recursos educativos e valorizam a autonomia intelectual e pessoal de cada aluno.

1.4 - DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Atualmente, a Escola pauta-se (/ deve pautar-se) por uma lógica inclusiva, em que todos vêem respeitadas as suas necessidades educativas. Este paradigma que vigora na atualidade, só faz sentido se as práticas educativas se iniciarem com o reconhecimento das características diferenciadoras de cada aluno. Defende-se uma atenção individualizada e uma pedagogia diferenciada com base numa discriminação positiva.

Para Tomlison “... a diferenciação pedagógica resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar

uma turma como se todos os indivíduos tivessem características semelhantes.” (Tomlinson & Allan, 2002:14)

Assim, podemos definir diferenciação como uma necessidade constante para qualquer grupo e para qualquer criança, devendo todas as crianças ser olhadas como seres únicos em todas as suas dimensões. No entanto, no caso das crianças com NEE esta necessidade torna-se ainda mais emergente sob pena de se poder comprometer o trabalho realizado não só com a referida criança, mas com o grupo em geral. Esta intervenção requer um trabalho organizado entre todos os intervenientes no processo educativo. A equipa multidisciplinar que se responsabiliza pelo trabalho realizado deve fazê-lo em rede e com objetivos bem definidos, potenciando a intervenção de forma eficaz e continuada.

Contudo, é importante referir que a diferenciação não se aplica apenas em casos de adequação às limitações das crianças mas também quando as suas capacidades estão acima da restante turma ou grupo. Não se pode exigir que “todos sejam um” e apesar do currículo definido pelos Programas do Ensino Básico ser uma referencia normativa da ação dos professores, é emergente a aplicação de uma diferenciação curricular de acordo com as características de cada aluno. Este aspeto centra-se “no reconhecimento de ritmos diferentes e na previsão de resultados comuns esperados.” (Roldão 2003:32).

O Decreto-Lei nº 139/2012, pressupõe que os professores façam uma avaliação diagnóstica aos seus alunos, no início do ano e sempre que se considere conveniente, para que esta fundamente estratégias de diferenciação pedagógica.

Contudo, o ensino diferenciado não pode ser entendido apenas como a atribuição de “tarefas “normais” à maioria dos alunos, e tarefas “diferentes” a alunos com dificuldades ou altamente capacitados” (Tomlinson, 2008:30). O principal objetivo desta pedagogia passa por maximizar as capacidades dos alunos, tendo em conta o nível em que cada um se encontra, e nesse sentido, é importante a utilização de estratégias diversificadas ao nível da introdução e sistematização dos conteúdos.

1.5 - MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

Em relação à aprendizagem, “a motivação tem uma função motriz, fornecendo a energia que põe em funcionamento as capacidades próprias (...), a motivação determinará aquilo que o sujeito realmente realiza, em diferentes situações específicas concretas.” (Miranda e Bahia, 2005: 194)

As autoras acrescentam ainda que “a motivação não influencia só a intensidade como também a direção do comportamento e a persistência”, ou seja, quando as crianças estão motivadas conseguem despende mais esforço (intensidade), durante mais tempo (persistência) numa tarefa, ignorando outras atividades irrelevantes (direção).

Atualmente alguns autores dividem a motivação em duas fontes: a intrínseca e a extrínseca.

“Quando o comportamento tem origem interna, no interesse e curiosidade próprios da pessoa, ou na pura satisfação de uma experiência, denomina-se motivação intrínseca. (...) Pelo contrário a motivação extrínseca atua quando as pessoas são influenciadas por fatores externos ou ambientais, tais como recompensas ou punições ou pressões sociais. Tanto a motivação intrínseca como a extrínseca são importantes nas salas de aula”. (Arends, 2008: 138)

Desta forma, apesar de ambas as motivações serem importantes, é crucial que o docente não abuse da motivação extrínseca pois as recompensas nem sempre produzem os resultados pretendidos uma vez que “(...) para que qualquer recompensa ou punição sirva de motivação, deve ser valorizada ou temida.” (Arends 2008:156).

Ou seja, as suas estratégias serão mais eficazes se promoverem a motivação intrínseca, apelando aos interesses e valores intrínsecos dos alunos e criando situações de aprendizagem com tonalidades afetivas positivas, ou seja, ambientes de aprendizagem agradáveis, seguros e estáveis “nos quais os alunos tenham um certo grau de independência e assumam a responsabilidade pela sua própria aprendizagem.” (Arends 2008:156). Outras formas de fomentar a motivação intrínseca passam pela promoção de experiências de *fluir* - atividades desafiantes para os alunos ao nível das suas capacidades, que estes realizem autonomamente - e a transmissão do *feedback* focado e encorajador das atribuições internas, como o esforço ou a falta dele

No contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio com que nos devemos preocupar, pois tem implicações diretas na qualidade do

envolvimento do aluno com o processo de ensino/aprendizagem. Um aluno motivado procura novos conhecimentos evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa com entusiasmo nas diferentes tarefas e revela disposição para novos desafios.

É importante que o professor estipule bem os objetivos e metas pretendidas para cada aluno de acordo com as suas capacidades, para que este não sinta que “desistiram” dele e seja dominado pela desmotivação.

Uma das necessidades importantes de satisfazer é a de autodeterminação dos alunos, e tal acontece quando estes sentem que têm algum poder ou algo a dizer relativamente ao ambiente educativo e às suas tarefas de aprendizagem (cfr. Arends, 2008: 159).

Assim, sucintamente Miranda e Bahia afirmam que;

“Os ambientes que apoiam a autonomia facilitam este tipo de motivação e os ambientes controladores ou coersivos inibem-no. A novidade, a variedade e carácter lúdico das tarefas podem ser usadas como fonte de motivação intrínseca. Contudo, utilizadas apenas como um fim em si mesmos, podem desviar a atenção do que é essencial. Por outro lado, não se pode esperar que todas as atividades sejam intrinsecamente interessantes para todos os alunos. Assim para além da dimensão atractiva, as práticas de ensino/aprendizagem têm de fomentar a autodeterminação, através da oferta de escolhas, do incentivo ao pensamento independente, da inscrição das actividades em projectos que as tornem pessoalmente significativas” (Miranda e Bahia, 2005:211)

CAPÍTULO II – METEDOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Quivy afirma que a investigação em ciências sociais assemelha-se a um pesquisador de petróleo uma vez que “ não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura, pelo contrário (...) primeiro o estudo dos terrenos, depois a perfuração” (Quivy, Campenhoudt, 2005:15). Ou seja, antes de partirmos para qualquer tipo de intervenção devemos em primeiro lugar observar e conhecer os contextos.

2.1 - Tipo de estudo

Desta forma, a investigação realizada ao longo dos estágios foi considerada um estudo de natureza qualitativa, ou seja uma metodologia que “incide mais nos processos (descrição e análise das ações, interações e discursos dos sujeitos) do que nos produtos.” (Carmo e Ferreira, 1998: 177).

Outro pressuposto da investigação qualitativa é a análise dos dados de forma indutiva, isto é, os investigadores “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.” (Bogdan, R., Biklen, S.; 2010:50).

O tipo de observação realizada caracteriza-se também como participante e direta. Participante porque “o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (Carmo e Ferreira, 1998:107) e direta, definida por Quivy e Campenhoudt (2005:164) como “aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Toda a investigação foi de cariz naturalista porque

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

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

Ou seja, os dados foram recolhidos em situações concretas, reais e espontâneas sem sofrerem qualquer manipulação que alterasse as variáveis.

É também de natureza exploratória, por ter como objetivo compreender e melhorar as temáticas sobre as quais existe pouco conhecimento, procurando aprofundar conceitos e entender as razões e motivações para determinadas atitudes e comportamentos dos indivíduos. Tem ainda uma dimensão empírica, visto que a pesquisa é de campo, ou seja, realizada no próprio local onde ocorre o fenómeno.

2.2 - Participantes do Estudo

A amostra desta investigação foram as crianças de ambas as valências onde foram realizados os estágios.

Na valência de EPE, o grupo, doravante mencionado como grupo I, era constituído por 22 crianças, 9 rapazes e 12 raparigas e as idades são compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade. Uma das crianças está sinalizada com Necessidades Educativas Especiais, mais concretamente um Atraso Global de Desenvolvimento ligeiro e é acompanhada duas vezes por semana por uma educadora de ensino especial. A educadora cooperante está com este grupo desde a idade de um ano e a auxiliar da ação educativa desde o berçário.

Já no 1º CEB, a turma do 1º ano era constituída por 13 crianças, das quais 9 são rapazes 4 são raparigas. Este grupo de estudo vai ser referido ao longo do presente relatório como grupo II. Todas as crianças completaram 6 anos até novembro de 2014. À exceção de três crianças, as restantes frequentaram o jardim-de-infância na própria instituição, pelo que já estão familiarizadas com as rotinas e com a filosofia da mesma. Apesar de nenhum aluno estar sinalizado com NEE, existe um aluno diagnosticado com síndrome de espectro do autismo de grau ligeiro, e outro aluno com suspeitas de perturbação específica da aprendizagem da leitura e da escrita necessitando assim de um acompanhamento mais individualizado

As características de ambos os grupos e o seu desenvolvimento serão descritas mais pormenorizadamente no capítulo III – Intervenção.

2.3 - Técnicas, Instrumentos e Procedimentos

Todo o processo investigativo necessitou de passar por etapas distintas recorrendo à utilização de instrumentos e execução de procedimentos específicos.

Inicialmente realizou-se uma análise documental, sendo esta um “...procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente.” (Sousa; 2009:88). Assim, foram analisados os documentos que suportam os princípios orientadores de cada instituição, tais como; Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI) e Plano Anual de Atividades (PAA).

O PE de uma instituição é definido segundo o decreto-lei nº 75/2008 de 22 de Abril, atualizado pelo D-L 137/2012, como um “documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas (...), no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas (...) se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril). Ou seja é o documento regulador de toda a atividade de um centro educativo, que identifica não só os seus objetivos e princípios mas também identifica a instituição relativamente à sua localização, aos seus recursos físicos e humanos, parcerias e utentes.

Compreende-se por RI um documento essencial para o bom funcionamento de uma instituição e tem como principal objetivo definir

o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar (Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril).

O PAA é um documento elaborado a partir do PE que permite a concretização dos seus objetivos anualmente.

“Planos anual e plurianual de atividades são os documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução”(Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril).

Esta observação indireta através da análise destes documentos comuns às duas instituições teve o objetivo de integrar a estagiária na filosofia própria de cada estabelecimento de ensino.

A caracterização do grupo I, ainda necessitou da análise documental do Plano de Trabalho de Sala (PTS) e das fichas de anamnese das crianças, já no grupo II, por não existir ainda um Projeto Curricular de Turma, apenas se analisaram as fichas de inscrição dos alunos. Ainda dentro da observação indireta, realizaram-se, em ambos os contextos, conversas informais com as docentes titulares, com o objetivo de se conhecer mais aprofundadamente os grupos e interligar perspectivas com os dados observáveis.

Ambos os grupos requereram também uma forte componente de observação direta com o intuito de se conhecer melhor os seus interesses e necessidades, e confrontar essas evidências com as recolhidas na observação indireta.

“Só a observação directa, consistentemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas actividades típicas da classe, poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança não faz. Só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças; só a observação sistematicamente realizada permitirá obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar.” (Parente, C. 2002 cit. Formosinho, J. (org.); 2002:168)

Para documentar a observação direta, utilizaram-se os seguintes instrumentos em ambos os contextos práticos.

Diário de bordo – um caderno em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. Essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. (Bogdan, R. e Bilken, S.; 2010:150)

Registos de observação – descrições narrativas de situações que se demonstrem importantes de registar (Anexo 3.1 – Registo de Observação);

Registos de incidente crítico - “breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente, C. 2002, cit. Oliveira-Formosinho 2002: 181). Neste tipo de registos o observador capta um acontecimento ou comportamento considerado importante para o desenvolvimento da criança (Anexo II – Registo de incidente crítico nº1).

Registo de Amostragem de acontecimentos - permitem “recolher informações com base em amostras de ocorrências ou de fenómenos previamente seleciona dos que poderão depois ser analisados.” (Parente, C. 2002 cit Oliveira-Formosinho 2002: 183) (Anexo 3.3 - Registo de Amostragem de Acontecimentos). A vantagem deste registo é requerer pouco tempo para se realizar orientar e facilitar o processo de observação.

Listas de verificação – “...listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica. O observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento...” (Parente, C. (2002) cit. Oliveira- Formosinho:187) (Anexo 1– Lista de Verificação relativa à perícia e manipulação de objetos).

Registos fotográficos – “A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa e (...) dão-nos fortes dados descritivos” (Bogdan, R.; Biklen S.;2010:183) estes registos também ajudaram a estagiária em muitas situações de observação, pois este capta o momento tal e qual como está a decorrer.

Portfólio da criança – onde foi possível observar “uma organização e consequentemente uma seleção organizada em consonância entre o educador e o educando de todos os trabalhos realizados ao longo de um determinado período de tempo.” (Anexo 2.1 – Reflexão sobre a utilização de portefólios) Este instrumento possibilitou avaliar o desenvolvimento da criança em todas as áreas curriculares (Anexo 3.4 – Registo do Portefólio de criança).

Estas técnicas permitiram “tornar possível construir uma compreensão sobre o modo como as crianças interagem com o meio ambiente, como se relacionam com as crianças e adultos e como constroem conhecimento.” (Parente, C. (2002) cit. Oliveira-Formosinho 2002: 15)

CAPITULO III - INTERVENÇÃO

3.1) Caracterização dos Contextos

Com este tópico pretende-se caracterizar os contextos onde tiveram lugar os estágios profissionalizantes. Para tal recorreu-se à consulta de documentos normativos elaborados especificamente por cada uma das instituições. Respeitando tanto a legislação como as suas características específicas, estes documentos, tal como já foi referido, denominam-se PE, RI e PAA, e permitiram à estagiária integrar-se na filosofia própria de cada instituição.

As instituições onde decorreram os estágios em EPE e 1º CEB vão ser doravante referidas como Instituição I e Instituição II respetivamente.

3.1.1) Caracterização das Instituições

Instituição I

A Instituição I localiza-se no distrito do Porto, concelho de Matosinhos. Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). É um espaço urbano com elevados níveis de degradação ambiental e física, com incidência de problemas sociais que tendem a agravarem-se. Nesta instituição estão atualmente inscritas 265 crianças divididas pelas valências de creche, jardim-de-infância e ATL. Apesar de ser um edifício antigo, o espaço interior encontra-se devidamente equipado e adaptado ao fim a que se destina, com um espaço exterior, consideravelmente amplo e agradável, onde existe uma horta e uma capoeira. Foram estabelecidas parcerias com a Câmara Municipal, com a Biblioteca Florbela Espanca e com outras entidades culturais do concelho.

Os objetivos definidos no PE da Instituição I são essencialmente estabelecer um intercâmbio meio-família-escola, despertar na criança valores que ajudem a sua integração na sociedade assim como os valores cristãos, estimular todas as formas de

comunicação, desenvolver a criatividade e a imaginação e favorecer a “intercomunicação entre os diferentes estabelecimentos da Misericórdia e de outras instituições culturais, inclusive de outros Países” (PE -I: 32).

Um aspeto notório neste PE é a grande importância atribuída ao espaço exterior e a preocupação ambiental, através da existência do “Mapa dos Amigos do Ambiente e dos Animais”, em que a cada dia da semana as crianças das valências de Jardim-de-Infância e ATL são responsáveis pela alimentação e bem-estar dos animais existentes, bem como pela preservação da horta da instituição.

A equipa pedagógica da instituição é constituída por 10 educadoras, exercendo uma delas funções de coordenadora. Existe ainda uma educadora especializada em ensino especial a lecionar em regime parcial e uma psicóloga que dão resposta à componente não letiva e de apoio à família.

No RI desta instituição estão contempladas as disposições gerais, o processo de admissão dos utentes, o funcionamento das valências e os direitos e deveres da comunidade.

Quanto ao PAA este foi disponibilizado à comunidade educativa (encontra-se afixado na portaria da instituição), permitindo a todos a visibilidade e participação/o acesso ao mesmo.

Por ser um grupo de EPE, existe ainda outro documento, o Plano de Trabalho de Sala. Neste caso o PTS foi elaborado em conjunto por duas educadoras, uma vez que têm grupos com a mesma faixa etária (4 anos) e o contexto social das crianças é semelhante. O Plano da Educadora Cooperante foi elaborado segundo as áreas de conteúdo (Área de formação pessoal e social, Área da expressão e comunicação e respetivos domínios, e Área do conhecimento do mundo), bem como das respetivas “Intenções Pedagógicas”, ou seja, objetivos, e forma de os concretizar. Contudo o PTS termina com a seguinte ressalva: “sempre que for necessário as educadoras irão ajustá-lo de acordo com as necessidades dos grupos referidos anteriormente.” (PTS, 2013/2014:19).

Instituição II

A instituição II é um estabelecimento de ensino privado, laico, frequentado por 170 alunos e assegura as valências de EPE e 1º CEB, oferecendo ainda atividades

extracurriculares. Localizado no centro do Porto, as suas imediações estão circunscritas a diversas atividades económicas, assim como centros culturais e sociais como a Casa da Música, o Parque da Cidade ou a Fundação Serralves, com as quais efetua parcerias.

Relativamente ao espaço físico, a Instituição encontra-se sediada num edifício de estilo habitacional, com um ambiente familiar e acolhedor, possui uma boa exposição solar e forte sentido estético, estando os espaços comuns decorados com trabalhos e fotografias de todos os alunos. Contudo, a ausência de um espaço coberto para recreio, obriga a que, quando chove, os alunos passem os intervalos no interior das instalações. Apesar de disporem de jogos na sala para esse fim, o facto de não poderem ter mais atividade física nessas situações leva a que estes retomem as aulas muito agitados e com dificuldades de concentração.

No que concerne o PE da Instituição II é possível aceder aos “Princípios Educativos” (PE-II: 6) que orientam a sua prática letiva. A prioridade é a conceção da criança/aluno enquanto “ser bio-psico único e irrepetível”. Ainda segundo estes Princípios, o processo de ensino-aprendizagem está diretamente ligado à promoção e desenvolvimento da criatividade pessoal, do pensamento crítico e divergente, da curiosidade, do gosto pelo conhecimento, da atitude ativa e empenho. Os valores essenciais a todo este processo educativo são o respeito e o apreço por si próprio e pelos outros pela diferença, o gosto pela cooperação, o sentido de solidariedade e partilha, o respeito pela saúde individual e coletiva e a preservação da qualidade ambiental.

A equipa pedagógica é constituída por um corpo docente de três educadoras de infância, sete professores do 1º CEB e por professores de Áreas Curriculares Específicas (Educação Musical e Inglês). A direção Pedagógica está a cargo da Coordenação do Jardim de Infância, da Coordenadora de 1º Ciclo e do Coordenador Geral que simultaneamente é o Diretor da instituição.

O RI da instituição II contempla informações sobre as matrículas, as transferências, os horários, o calendário escolar, os serviços, as modalidades de frequência e as mensalidades.

Por fim, o PAA encontra-se acessível em formato de folheto e para além das atividades e projetos coletivos previstos para o ano 2014-15, refere também os

espaços e recursos comuns, as principais orientações para o trabalho na sala de aula e informações relativas às reuniões e à autoformação da equipa docente.

Conclui-se que apesar dos documentos orientadores das instituições serem os mesmos que a lei refere, na sua elaboração estão plasmados os princípios orientadores e as características próprias de cada meio físico e socioeconómico garantindo assim a individualidade de cada espaço.

3.1.2) Caracterização dos grupos

A caracterização teórico-real do grupo de crianças de EPE fundamentada a partir das teorias da Psicologia do desenvolvimento constantes no *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem* (Tavares et al, 2007). Por sua vez, a caracterização e a do grupo de alunos do 1º CEB é baseada na teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner - inteligência linguística, a logico-matemática, a espacial, a cinestésica-corporal, a musical, a interpessoal, a intrapessoal e a naturalista - presentes na obra *Inteligências Múltiplas na sala de aula* (Armstrong, 2001).

Contudo também foram também importantes para ambas as caracterizações dados da observação direta, da análise das fichas individuais dos alunos, das conversas informais com as docentes titulares e da consulta das grelhas de avaliação já abordadas no Capítulo 2 do presente relatório.

Grupo I

Relativamente ao ambiente familiar, a maioria dos pais das crianças encontra-se desempregada (Cfr. Anexo 1.1 - Gráfico relativo à profissão dos pais do grupo I)

Apesar das habilitações académicas dominantes serem o 12º ano e a licenciatura, em função do nível de desemprego que já foi referido, a situação económica de algumas das famílias é pouco confortável. Quatro crianças estão inseridas em famílias monoparentais e com guarda partilhada.

As características de desenvolvimento deste grupo foram analisadas à luz de quatro domínios da psicologia desenvolvimental de Piaget: “motor, cognitivo, psicossocial e linguagem.” (Tavares et al. 2007:50)

Assim, a nível motor, a maioria das crianças deste grupo, consegue virar e parar repentinamente, saltar uma curta distância e sobre diferentes objetos, assim como num só pé. Todas as crianças identificam as diferentes partes do corpo. Quanto à lateralidade, apesar de ainda não estar totalmente definida, nota-se uma maior prevalência pelo lado direito de grande parte das crianças. Já no que respeita à motricidade fina, todas conseguem desenhar a figura humana, pegar no lápis corretamente, utilizar a tesoura, folhear um livro, utilizar jogos de encaixe, etc. Todas as crianças conseguem vestir-se e despir-se, ou então pedem ajuda aos colegas, mostrando grande autonomia e cooperação entre si. Durante as refeições, todas as crianças comem de forma autónoma.

No domínio cognitivo muitas crianças já conseguem resolver alguns conflitos sem a intervenção do adulto o que mostra bastante autonomia e responsabilidade em termos de competências sociais. Apesar disso, as crianças sentem uma grande empatia pelos colegas. Conseguem distinguir entre a fantasia e a realidade, no entanto, em certas situações demonstram alguma dificuldade, questionando o adulto, o que é normal tendo em conta que “Nesta fase, a criança é dotada de um pensamento mágico, imaginativo e metafórico, e este expressa-se através das contínuas brincadeiras de faz de conta, do amigo invisível (...) e noutra sem número de personagens e fantasias” (Tavares et al., 2007:52). São crianças ativas e curiosas procurando saber sempre mais e participar ativamente durante as atividades. Ao nível do raciocínio, lógico as crianças já adquiriram o conceito de número e todas sabem contar até 10, sabem realizar histogramas e interpreta-los e jogam jogos matemáticos como o tangran e o dominó (Anexo 6 – figura 1 e 2)

Já no domínio psicossocial, as crianças “aprendem conceitos sociais e desenvolvem variadas estratégias de interação social e a sua auto-estima vai-se desenvolvendo” (Tavares et al, 2007:62). Conseguem apontar as qualidades e os defeitos dos colegas. Não há crianças agressivas. Quando as crianças querem o mesmo brinquedo ainda acontecem conflitos, mas não é recorrente pois aquelas já conseguem “negociar” o brinquedo que ambas querem. São participativas, colaborativas, e começam a emitir opiniões e sugestões com tempo e com o conhecimento que vão adquirindo (Anexo 3.2I - Registo de Incidente Crítico nº2). É um grupo afetuoso, meigo, quase todas gostam da companhia do adulto e a sua presença nas brincadeiras transmite-lhes confiança e segurança. Apreciam muito o jogo dramático e o faz de conta. No jogo, sabem incorporar papéis diferentes da vida

familiar, mas quase sempre relacionados com experiências vividas. Conseguem organizar jogos coletivos, respeitar a vez de cada um, cumprir as regras estabelecidas e, além dessas, criar as próprias. Relativamente aos valores morais, são crianças que compreendem e respeitam as diferenças, preocupando-se em ajudar quando algum colega se encontra com dificuldades, mostrando-se solidários. (Anexo 6 -Figura 3)

Por fim, no domínio da linguagem, as crianças articulam bem as palavras, formando frases e discursos coerentes. Em relação à própria dicção, há algumas crianças com dificuldade em pronunciar e articular alguns sons e palavras, no entanto, sete crianças estão a ser acompanhadas por um terapeuta da fala, notando-se uma melhoria em alguns casos. As crianças já conseguem identificar a letra do seu nome e dos seus colegas, assim como mostram grande interesse por descobrir novas palavras e seu significado. Grande parte das crianças já consegue associar letras a objetos e ao som ou ao seu próprio nome, existindo mesmo alguns elementos do grupo que mostram uma grande vontade de escrever. O facto da linguagem escrita estar presente na sala é bastante relevante para motivar as crianças a entender o seu significado e valor e levá-las a sentir necessidade em transcrevê-la.

Grupo II

Relativamente a este grupo, o nível sócioeconómico dos seus pais é homogeneamente médio-alto ou alto e tal reflete-se na qualidade de vida dos alunos. O facto da grande maioria dos pais ter um curso superior (Anexo 1.2 – Dados recolhidos das fichas de identificação do grupo II) traduz uma probabilidade maior de acesso dos alunos a atividades culturais tais como espetáculos e exposições, muitas vezes referidas em conversas informais.

A partir da análise das fichas individuais, a maior parte das crianças mora perto da instituição, com exceção de seis que residem fora do Concelho do Porto como se pode ver no mapa elaborado para o efeito (Anexo 7.1 – Mapa da localização da morada dos alunos em relação à instituição II).

Relativamente ao desenvolvimento deste grupo, foi considerado como referência as diferentes inteligências definidas por Howard Gardner. Segundo este autor a inteligência, enquanto “capacidade de resolver problemas ou criar produtos em ambientes com contextos ricos e naturais” (Gardner, 1987, cit., 2001: 13), é constituída por sete categorias, sendo que, a competência de cada uma delas não exclui ou inclui

a competência em qualquer uma das outras, embora possam interagir. Assim, atualmente estão definidas como categorias: a inteligência linguística, a lógico-matemática, a espacial, a cinestésica-corporal, a musical, a interpessoal, a intrapessoal e a naturalista.

No que toca à inteligência linguística, esta compreende “a capacidade de usar as palavras de forma efetiva quer oralmente (...) quer por escrito” (Armstrong, 2001:15). Na oralidade, é uma turma bastante participativa, havendo uns alunos mais expressivos que outros o que obrigou a estagiária a adequar as atividades, fazendo perguntas mais direcionadas para esses alunos e motivando-os a falar em público para sentirem mais seguros das suas capacidades. No geral têm um vocabulário adequado à faixa etária e os erros discursivos são ao nível da articulação e da concordância verbal, típicos da fase de desenvolvimento que obrigam o professor a estar atento para corrigi-los. Ainda dentro da oralidade, deve considerar-se a iniciação à leitura. Apesar de ser um 1º ano, os três alunos provenientes de outra instituição mostram já ter adquirido algumas competências de leitura e um deles já lê de forma fluente. Neste caso, foi aplicada uma diferenciação pedagógica no sentido de evitar que estes alunos desmotivassem e revelassem comportamentos menos próprios enquanto a restante turma se encontra no processo de iniciação à leitura e à escrita. Da análise das grelhas de avaliação de leitura (Anexo 5.1 - Grelha de avaliação: “Iniciação à leitura e à escrita”) verifica-se que há um grupo de quatro alunos com mais dificuldades no reconhecimento dos grafemas. Por essa razão tem havido por parte da estagiária uma maior preocupação no desenvolvimento da consciência fonológica.

O desenvolvimento da consciência fonológica encontra-se intimamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que se salienta a importância de promover estas competências até à entrada no 1º ciclo, como forma de prevenir dificuldades futuras no processo de aprendizagem da associação grafema-fonema (leitura) e fonema-grafema (escrita) (Sim-Sim, 1998: 225).

No entanto, algumas lacunas significativas de crianças que não desenvolveram totalmente a consciência fonológica poderão ter passado despercebidas ao nível do pré-escolar, tendo sido identificadas já no ingresso do 1º ano de escolaridade. Coube assim à equipa pedagógica pensar em estratégias para adequar as atividades no sentido de colmatar essas dificuldades (Anexo 6 – Figura 4).

Na iniciação à escrita, apenas quatro alunos escrevem alguns algarismos (6, 7, 5 e 9) em forma espelhada. Um aluno, como anteriormente foi referido, apresenta suspeitas de perturbação específica de aprendizagem ao nível da escrita e leitura e como tal, faz escrita espelhada não só dos algarismos mas também de alguns

grafemas (“c” e “a” por exemplo). Para corrigir a caligrafia e obrigar a uma maior disciplina da motricidade fina, as estagiárias elaboraram uns cartazes que categorizavam as letras em “aéreas”, “bem-comportadas” e “mergulhadoras”, em função do seu traçado manuscrito (Anexo 6 – Figura 5). Todas as semanas, após a aprendizagem de uma letra, o seu grafema manuscrito era transcrito para o placard.

Relativamente à inteligência logico-matemática, esta prende-se pela “capacidade de usar os números de forma efetiva (por exemplo como matemático, contador ou estatístico) e para raciocinar bem” (Armstrong 2001:16). Uma vez que a instituição atribui à área curricular da matemática uma importância consideravelmente elevada, esta adota um programa diferente que se inicia na EPE, o CSMP (Comprehensive School Mathematics Program), complementar ao programa imposto pelo MEC.

Os três princípios seguintes são fundamentais para a visão CSMP do ensino de matemática:

- 1) Matemática deve ser ensinada como um todo unificado*
- 2) A aprendizagem ocorre melhor através de experiências inter-relacionadas.*
- 3) As crianças aprendem a reagir a situações problema – resolução”*
(Armstrong, R. Pedersen P. 1982:8)

Os professores da instituição seguem as instruções dadas pelo manual do programa que funciona em espiral, ou seja, as matérias vão sendo repetidas periodicamente para que os alunos com mais dificuldades possam interiorizar melhor os conteúdos variando a estratégia. Ao nível desta inteligência, como a maioria estava familiarizada com o programa desde o pré-escolar, notou-se alguma homogeneidade entre os alunos. A maior dificuldade de alguns alunos (incluindo três dos mesmos que tinham dificuldades na leitura) consistia nas contagens progressivas e regressivas e nas contagens com saltos fixos. Contudo pelas características já referidas do programa, na fase final do estágio foram visíveis progressos significativos.

A inteligência espacial traduz a perceção visuo-espacial do mundo, e inclui “a capacidade de visualizar, de representar graficamente ideias visuais ou espaciais” (Armstrong 2001:16). Ainda nem todas as crianças têm esta capacidade desenvolvida, muitas delas utilizam um traçado grosseiro sem respeitar os limites das linhas dos cadernos e por outro lado, mostram alguma falta de organização nas representações pictóricas.

Relativamente à inteligência corporal-cinestésica, que inclui “habilidades físicas específicas, tais como a coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e

velocidade, assim como capacidades proprioceptivas, tácteis e hápticas” (Armstrong 2001:16), esta foi das que sentiu maior handicap perante as primeiras observações das aulas de expressão motora. A grande maioria dos alunos apresentava descoordenação, falta de destreza e dificuldades em movimentos como agarrar uma bola. Também havia um número significativo de alunos ainda com a lateralidade pouco definida. Nesse sentido foram dinamizadas pelas estagiárias aulas complementares às de expressão motora com o objetivo de realizar jogos que estimulassem estas competências. Para complemento dessas aulas foram realizadas listas de verificação (Anexo 3.5 – Lista de 13/10/2014) que nos permitem sinalizar os alunos com maiores dificuldades e o tipo de atividade em que essas são sentidas.

A inteligência musical – “Capacidade de produzir e apreciar ritmo, tom e timbre; apreciação das formas de expressividade musical.” (Armstrong; 2001:16) – pode ser observada quase exclusivamente nas aulas de expressão musical as quais se lecionam como AEC. Deste modo, a observação desta inteligência é reduzida. No entanto, foi constatado, nas observações realizadas, que quase todos os alunos revelam uma sensibilidade elevada aos sons, e as maiores dificuldades prendem-se com a produção de ritmos, dada a descoordenação de alguns alunos referida anteriormente.

Em relação às capacidades próprias da inteligência interpessoal – “Capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos das outras pessoas.” (Armstrong; 2001:16) – estas mostram-se importantes na interação entre pares onde são fundamentais, nos trabalhos de grupo que se praticam com regularidade nesta turma. Nesse sentido, apesar de quase todos os elementos se relacionarem bem e com respeito pela individualidade do outro, nem todos ainda desenvolveram o hábito de colaborar e de se entreatuar nas tarefas, preferindo trabalhar autonomamente para concluir a atividade mais rápido. De forma a tentar envolver todas as crianças, continuar-se-á a praticar estratégias de aprendizagem cooperativa.

Já a inteligência intrapessoal que “inclui possuir uma imagem precisa de si mesmo (das suas próprias forças e limitações) ” (Armstrong 2001:17) há apenas um aluno que aparenta não ter esta capacidade, chegando muitas vezes a auto agredir-se beliscando-se quando era chamado a participar nas atividades, sobretudo através de perguntas diretas, demonstrando uma extrema ansiedade.

No entanto, têm-se movido esforços no sentido de ajudar o aluno a ultrapassar este problema, recorrendo nomeadamente a reforços positivos e frases de incentivo, e numa fase final do estágio pode observar-se que já não se agride nem chora quando está ansioso.

Por fim mas não menos importante, a inteligência naturalista - “perícia no reconhecimento e classificação das numerosas espécies (...) do meio ambiente do indivíduo” (Armstrong, 2001: 17) – está ligada à área do estudo do meio. Esta área tem sido desenvolvida maioritariamente de forma interdisciplinar pois o tema do projeto da Instituição II é a natureza. No entanto, foi possível realizar atividades experimentais com a turma, onde foram confrontados os resultados esperados pelos alunos com os resultados observáveis. (Anexo 6 – figuras 6 e 7). As crianças apresentam um desenvolvimento e uma curiosidade natural no que toca a esta área de inteligência.

Assim, os grupos onde foram efetuados os estágios eram bastante díspares, não apenas pelas características desenvolvimentais próprias da faixa etária, mas acima de tudo por provirem de contextos socioeconómicos muito diferentes, que os estimulavam em competências diferentes.

3.2 - Intervenção no Contexto

Observar/Preparar

De acordo com o que foi defendido nos capítulos anteriores, durante a prática pedagógica observaram-se, primeiramente os contextos e os grupos, facilitando a integração nas diferentes realidades de modo a promover a competência de “organiza (r), desenvolve (r) e avalia (r) o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta [...] a diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Considerou-se fundamental, nomeadamente a nível da EPE, inserir momentos de observação participante uma vez que, quando o adulto participa nas brincadeiras das crianças “percebe que está a apoiar o processo de aprendizagem pela ação e o

desejo espontâneo da criança por aprender” (Anexo 2.2 - Reflexão sobre a importância da interação, 2014)

Já a nível do 1ºCEB, apesar de grande parte da observação ser participante, as duas semanas de observação não participante mostraram-se fundamentais não só para compreender os métodos e estratégias adotados pela professora cooperante como para perceber as dificuldades específicas de alguns alunos (Anexo 2.3 – Reflexão após duas semanas de observação em 1º CEB)

As observações recolhidas devem ser alvo de breves reflexões que permitem ao docente educar o seu olhar, identificando as causas que motivam certos elementos observáveis para depois agir com intencionalidade educativa.

para gerir a progressão das aprendizagens, não se pode deixar de fazer balanços periódicos das aquisições dos alunos [...] não dispensam absolutamente uma observação contínua, da qual uma das funções é atualizar e completar uma representação das aquisições dos alunos [...] não basta conviver em aula com um aluno para saber observá-lo [...] é importante que o professor saiba determinar, interpretar e memorizar momentos significativos...” (Perrenoud, 2000 49).

Deste modo, pode-se dizer que toda a intervenção realizada em ambos os contextos, teve por base uma observação cuidada.

Planear/Planificar

Após o processo de observação e reflexão dos dados recolhidos, a etapa seguinte da intervenção educativa foi o processo de planear/planificar.

Durante o estágio em EPE, planificou-se semanalmente em rede, utilizando cores para definir os domínios postulados nas Orientações Curriculares que cada atividade promovia, facilitando assim a leitura quer à estagiária, quer à educadora cooperante. Juntamente com a planificação eram definidos os objetivos das atividades e a avaliação era preenchida no final de cada semana, após a planificação ser executada. Coloca-se uma planificação em anexo a título de exemplo. (Anexo 4.1 – Planificação Semanal e Avaliação, 28 a 30 de abril de 2014).

Ainda na EPE, também no âmbito do projeto da sala, foi possível planear juntamente com as crianças o que elas queriam investigar. Elaborou-se assim uma teia com o conjunto de conceitos relativos à ideia “Consultório Médico”, tema escolhido pelas crianças através de votação. Para além de elementos físicos relacionados com

esta nova área da sala (caixas para guardar material, fichas dos pacientes, sala de espera etc.), as crianças também queriam saber mais sobre o corpo humano e os diferentes órgãos. Esta teia permitiu orientar as planificações no sentido de ir de encontro às necessidades expressas pelas crianças, tornando assim as aprendizagens realmente significativas.

Já no estágio em 1ºCEB, planificou-se em grelha. Nesta cabiam os seguintes parâmetros: dia e horas, áreas curriculares e domínios, descritores de desempenho correspondentes, descrição da atividade ou estratégia, recursos necessários, tempo disponível, e forma de avaliação. Esta planificação teve em conta o programa e as metas curriculares para cada área disciplinar.

A grelha de planificação era acompanhada pelo guião de operacionalização das atividades, onde se descrevia de forma pormenorizada o curso das atividades mais complexas e todos os detalhes relevantes à aprendizagem dos alunos. A título de exemplo coloca-se, em anexo, uma planificação de um dia de estágio onde foram trabalhadas as áreas de Matemática e Língua Portuguesa. (Anexo 4.2 – Planificação dia 5/01/2015).

Para se estruturar a planificação, definiram-se previamente os conteúdos a trabalhar e os objetivos que se pretendia atingir, e, posteriormente, discutiu-se em conjunto com a equipa pedagógica, as atividades que se iriam realizar para se atingir os objetivos previamente estipulados. Os objetivos não só eram definidos mediante os conteúdos programáticos e metas curriculares deste ciclo de estudos, mas também pelas características e necessidades desta turma, já referidas anteriormente.

É essencial referir que neste contexto a área curricular da Matemática era lecionada segundo o programa *Comprehensive School Mathematics Program* (CSMP) e que o processo de iniciação à leitura e escrita que constitui uma conjugação do método sintético e global, numa aproximação ao Método Jean qui Rit.

Nesse sentido, para que a estagiária se familiarizasse com aplicação metodológica quer a nível da Matemática quer a nível da Leitura e da Escrita foi necessário recorrer à análise do manual das aulas do CSMP (com exceção de uma aula relativa à exploração do Tangram) observação das aulas de Língua Portuguesa dinamizadas pela professora cooperante.

Comprovou-se que, apesar do aumento da especificidade das planificações para 1ºCEB, estas, tais como as da EPE, deverão ser estruturadas de modo a que possam ser lidas facilmente, seja para organizar as aulas, seja mesmo durante a prática da aula que se leciona para que o docente possa verificar se está a cumprir a estrutura definida.

Agir/Intervir

O processo de preparação e planificação é essencial no processo educativo sem contudo ser o fator inequívoco para uma intervenção bem-sucedida. Fatores externos como a mobilização da atenção, motivação dos grupos ou atividades extraordinárias à rotina inseridas no contexto educativo, condicionam o tempo predefinido na planificação para uma determinada atividade. No entanto, a intervenção deve sempre basear-se fundamentalmente no tipo de população a que se destina, nos pressupostos que o educador ou professor defende e deve sempre ter intencionalidade, isto é, não deverá ser feita sem ser previamente pensada e estruturada e sobretudo focalizada mais no que os alunos aprendem do que naquilo que se ensina.

Assim, a ação de ambos os estágios foi desenvolvida em concordância com o que foi defendido no enquadramento teórico deste relatório.

Agir/Intervir em contexto de EPE

No estágio em EPE, os modelos pedagógicos defendidos são High-Scope e Metodologia de Trabalho de Projeto, tendo os mesmos sido já referidos no enquadramento teórico. O Trabalho de Projeto funcionou como modelo base e apesar do curto tempo de estágio e de outras ações desenvolvidas paralelamente, relacionadas com o melhoramento de um espaço da instituição e de festividades que envolviam as famílias e comunidade, todas as etapas foram concluídas.

No âmbito do Projeto foram realizadas várias atividades, com vista a responder às ideias presentes na teia, sempre de acordo com os domínios previstos nas Orientações Curriculares. Estas experiências possibilitaram momentos de aprendizagem em grande ou em pequeno grupo e foram fundamentais para trabalhar valores como a partilha, o respeito, a aceitação e a cooperação. Estas atividades

(Canções, histórias, vídeos, trabalhos de pesquisa com os pais, visitas de estudo, experiências, registos, etc.) para além de estarem relacionadas com uma ideia comum, o Consultório Médico, foram pensadas de acordo com as diferentes áreas de conteúdo, o que promoveu a interdisciplinaridade, isto é, “ uma forma de combinação entre duas ou mais áreas de conteúdo a ser desenvolvidas numa atividade ou experiência de aprendizagem.” (Pombo, Guimarães e Levy 1993: 13).

Pombo também refere que o facto do projeto lúdico promover a interdisciplinaridade, para além de estabelecer pontes e comunicações entre os domínios “ possibilita alguma economia de esforços e até mesmo uma melhor gestão de recursos” (Pombo, Guimarães e Levy, 1993:16).

Foi proposto também, no âmbito da Unidade Curricular de Estágio I, que as estagiárias finalistas da ESEPF realizassem em conjunto um projeto com o objetivo de melhorar um aspeto na instituição onde realizavam a prática pedagógica.

Após algumas dificuldades burocráticas relacionadas com a administração do centro de estágio, o grupo de estagiárias resolveu remodelar a biblioteca da instituição que se encontrava em estado lastimável I (Anexo 6 – Figura 8). Pela desarrumação, pela desarmonia das cores dos móveis, pela quantidade exorbitante de livros existentes (muitos deles desadequados para a faixa etária das crianças e/ou degradados), o impacto visual não era agradável o que dificultava a possibilidade de criar situações lúdicas, naquele espaço, com grupos superiores a cinco crianças.

O grupo considerou que a melhoria deste espaço educativo seria importante para a instituição porque para além de enriquecer a rotina semanal, promover o intercâmbio de livros e promover a leitura e literacia, também promoveria diferentes dinâmicas da hora do conto. Este momento “deve ser um tempo proporcionado com intencionalidade de forma a acolher a criança na sua totalidade, sem fragmentar a sua capacidade simbólica ou destruir o significado de uma bela narrativa, transformando-a numa situação pedagógica” (Cavalcanti, 2006:22).

Assim a biblioteca foi recriada de forma a responder às valências e necessidades da instituição. Foi projetado um local em que o jogo de luz, cores, materiais, a disposição dos móveis e a seleção dos livros, foi pensada de forma a permitir que o espaço se torne aliciante e que permita às crianças usufruírem da leitura de e com qualidade. (Anexo 6 – figuras 9 e 10).

Importa realçar, que tal trabalho só foi possível através da ajuda e cooperação entre a equipa de estagiárias. “Aprender a trabalhar em conjunto requer tempo, paciência, ajuda mútua, desejo de perseverar e um pouco de humor para lidar com os problemas que inevitavelmente aparecerão” (Hohmann, Banet e Weikart, 1992:137) e durante o projeto, a equipa reuniu todas estas competências, contribuindo para o seu enriquecimento pessoal e profissional.

A diferenciação pedagógica, como já foi referido no enquadramento teórico, é parte constituinte do papel do educador e é fundamental que se pratique em todas as valências. Durante este estágio, sentiu-se desde cedo que as atividades não resultavam de igual maneira com todas as crianças, por isso sempre se tentou dar um acompanhamento mais individualizado às crianças com mais dificuldades de modo a que todas atingissem os objetivos. Nem sempre foi possível pois, neste grupo havia crianças que faltavam consecutivamente.

Registou-se com satisfação que a criança com AGD conseguiu estar inserida em todas as atividades, e concretizar algumas de forma autónoma, especialmente as atividades de expressão plástica. Além do apoio que lhe é dado pela equipa pedagógica da sala, teve o apoio de uma educadora de ensino especial e de uma terapeuta da fala, ambas uma manhã por semana. Seria bom que a educadora de ensino especial pudesse estar mais vezes com a criança na sala, dada a necessidade de um atendimento individualizado permanente. O restante grupo por já conhecer a criança desde a creche, estava familiarizado com as suas dificuldades e mostrava-se respeitador e compreensivo com as diferenças dos outros, o que é fundamental tendo em conta que, estamos a formar futuros cidadãos inclusivos.

Agir/Intervir em contexto de 1ºCEB

Os modelos defendidos para 1ºCEB foram, tal como consta no enquadramento teórico, o Modelo da Escola Construtivista e o MEM.

O Modelo da Escola Construtivista defende que as crianças aprendam a desenvolver o seu processo de aprendizagem de forma autónoma, como “ (...),um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social” (Fosnot, 1999:53). Para tal, o professor deverá deixar ao acesso das crianças materiais que desenvolvam capacidades, explicando-lhes como e para que é que os pode utilizar. Como exemplo, tem-se a aula em que a estagiária

introduziu o silabário (Anexo 6 – figura 11) explicando que os alunos que concluíssem mais cedo as tarefas podiam de forma autónoma construir palavras através da junção de sílabas e depois de corrigidas podiam redigi-las para a cartolina destinada para esse efeito. Quem tivesse mais palavras escritas no final da semana pontuava no jogo “Sabe-Tudo”. Esta motivação acrescida resultou na adesão por parte das crianças.

Por sua vez o modelo MEM preconiza, o trabalho cooperativo. Regista-se, assim, a importância das aprendizagens cooperativas pois “a cooperação só faz sentido em função de tarefas que (...) implicam a investigação ou a intervenção dos alunos. Não se coopera para ou por cooperar. Coopera-se para se ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa” (Trindade, 2002:39).

Durante o estágio programaram-se atividades que pressupunham o trabalho cooperativo e tentou-se que as crianças aprendessem a funcionar como uma equipa, respeitando todos os seus elementos e tirando partido das diferentes capacidades de cada um. (cfr. Anexo 1.4 – descrição de uma atividade de trabalho de grupo a 18 de novembro de 2014).

Outro elemento fundamental do MEM é o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos semelhante à metodologia de projeto, também ela abordada no enquadramento teórico do presente relatório. Esta metodologia foi aplicada na turma onde foi realizado o estágio tendo, no entanto, sido trabalhada nos dias que não havia estágio, pelo que não foi possível a observação da mesma. No entanto, houve uma interdisciplinaridade das atividades com o projeto em algumas atividades como a aula relativa à fotossíntese ou na leitura da obra “Katie conhece os impressionistas”, dada a valorização que a instituição atribui às expressões artísticas, cada sala adotou um pintor - no caso do 1º ano foi Claude Monet - cuja obra fosse centrada na natureza, o grande tema do projeto.

Uma vez que estas atividades no âmbito do projeto substituíam as aulas de Estudo do Meio, referem-se agora algumas práticas realizadas nas áreas de Matemática e de Língua Portuguesa.

No que concerne a Matemática, esta foi lecionada pela leitura e análise do *Comprehensive School Mathematics Program* (CSMP). Neste programa é recomendado ao professor que siga os guiões fornecidos nos planos de aula, dada a alta estruturação das unidades didáticas deste programa já implementado à maioria dos alunos desta turma, desde os 3 anos de idade.

Apesar destes planos de aula já darem bastantes pistas sobre as possíveis questões dos alunos, à estagiária não bastava ser uma mera executora destes planos. Teve que estar atenta a todos os comportamentos, estimulando a participação dos alunos mais desatentos ou com mais dificuldades. Era necessário colocar a questão certa na altura certa ao aluno certo e entusiasmar a turma nos períodos mais expositivos de forma a chegar à construção conjunta de conceitos matemáticos.

Relativamente a Língua Portuguesa, o método de iniciação à leitura e escrita selecionado é um modelo misto entre o método de Jean qui Rit e o modelo ascendente, que estabelecia um conjunto de procedimentos sequenciais.

Iniciava-se com a aprendizagem do fonema com os seguintes passos: Introdução ao fonema através de uma breve história sobre uma personagem com o nome de um aluno da turma que continha o fonema em estudo, e exibição da fotografia desse aluno a fazer um gesto associado ao fonema. Esta estratégia era altamente motivacional por se aproximar à realidade dos alunos. Concluía-se a história com “Esta letra diz-se ...” acompanhado pelo respetivo gesto.

De seguida era exibido um cartão dividido em quatro secções com as várias grafias da letra: manuscrita e de imprensa, nas formas minúscula e maiúscula. As crianças executavam ainda uma pequena “dança” seguindo as instruções da estagiária. Batiam palmas para a direita, e para a esquerda enquanto diziam “à mão” e “à máquina” respetivamente, e agachavam-se e levantavam-se dizendo “minúsculo” e “maiúsculo”.

Estes movimentos não só apelavam à concentração, como à memória visual e auditiva mas, também e sobretudo tinham em conta esta faixa etária e a necessidade de movimento que a mesma exige.

Por fim, eram colocados no quadro o cartaz e fotografia do aluno e pedido aos alunos que dissessem palavras com o fonema em estudo. As mesmas eram escritas no quadro e depois de todos terem participado na tarefa, cada um relembra a palavra escrita e voltava ao quadro a apagá-la.

A etapa final consistia na aprendizagem do grafema, efetuada no dia seguinte e constituída pelos referidos passos; revisão da história com o fonema aprendido anteriormente e do respetivo gesto, escrita do grafema no quadro, no interior de duas linhas, questionando os alunos se a sua grafia começa na linha de cima ou na de baixo; utilização da mão direita, mão esquerda e duas mãos para redigir a letra no ar, e no tampo da mesa; seleção de alunos para redação da letra num segundo par de

linhas com giz, enquanto os restantes colegas fazem o mesmo, mas com pratos de areia ou passando o dedo por cima das letras de lixa com as setas indicadoras do sentido do traço. Todo este processo está descrito pormenorizadamente e ilustrado com fotografias no Anexo 1.3 (Descrição de uma aula de Língua Portuguesa).

Após a aprendizagem das letras seguia-se a sua consolidação através do treino da caligrafia, leitura de palavras e de frases cuja dificuldade foi aumentando progressivamente e resolução de fichas de trabalho do manual. Foram ainda realizadas atividades formais e diversificadas de leitura e escrita (cfr. Anexo 7.2- “Frases-puzzle”), e dinamização de atividades lúdicas de promoção de leitura e escrita, como o “Jogo dos Ditongos” (cfr. Anexo 6 – figura 12)

Como se tem vindo a afirmar a pratica de diferenciação pedagógica foi uma constante, no entanto foi necessário conhecer bem a turma, e neste aspeto, como se pode constatar na reflexão após duas semanas de observação (Anexo 2.4), foram registadas algumas evidências que possibilitaram à equipa pedagógica que se adaptassem estratégias adequadas para certas crianças.

O Jogo “Sabe-Tudo”, desenvolvido pelas estagiárias, que contemplava perguntas das diferentes áreas curriculares foi um verdadeiro sucesso pois todos os alunos conseguiam responder. Isto porque as perguntas estavam divididas por cores que definiam o grau de complexidade das mesmas (Anexo 6 – figura 13) logo a estagiária quando selecionava uma criança sabia qual era o saco que ela havia de escolher de acordo com as suas capacidades. Todas as semanas se alteravam as perguntas de saco para que as crianças não se aperceberem dessa diferenciação.

As crianças que já sabiam ler eram convidadas durante a intervenção sempre que possível a ler parte dos textos do manual para a turma, e à sexta-feira tinham autorização da professora cooperante para trazer um livro de casa para lerem para a turma. Esta estratégia ajudou a mantê-las motivadas e evitar que se dispersassem nos momentos de iniciação à leitura e à escrita.

Quanto aos alunos com mais dificuldades foram utilizadas estratégias para combater estas dificuldades. Por exemplo, no momento em que era lecionada uma letra nova, antes de a escrever no quadro ou no caderno, eram mostrados aos alunos vários moldes em lixa com a letra manuscrita nas suas

formas maiúscula e minúscula. Nesses moldes estavam desenhadas setas que os alunos percorriam com o dedo para compreender em que direção deveriam traçar com o lápis (cfr. Anexo 6 - Figura 15 - “L. a seguir as indicações das setas com os dedos”). Para o aluno L. que manifestava sinais de dificuldade específica da aprendizagem, este exercício era essencial e quando as setas não estavam bem perceptíveis ele sentia-se desorientado e solicitava ajuda para compreender a sequência do traçado.

Também o facto de as estagiárias realizarem, (a pedido da instituição II, uma vez que a docente responsável por esse cargo se encontrava em licença de maternidade) ,uma hora de acompanhamento ao estudo depois do tempo letivo, foi uma mais-valia pois permitiu um acompanhamento individualizado a esses alunos num ambiente mais tranquilo e com mais tempo disponível. Este apoio ao estudo para além de reforçar a relação estagiária-aluno, foi produtivo no que concerne às suas aprendizagens e à capacidade das estagiárias conseguirem responder às dúvidas e adequar a explicação às disciplinas dos diferentes anos letivos.

Não se pode deixar de mencionar, relativamente à intervenção neste contexto a participação do grupo de estagiárias, a convite da instituição, nas datas comemorativas, tais como o S. Martinho e a festa de Natal (na qual as estagiárias prepararam uma dramatização musical para regozijo de toda a comunidade educativa). A instituição também convidou as estagiárias a dinamizarem a hora do conto às quartas-feiras e destinada a todas as crianças do 1º CEB. Todas estas experiências foram enriquecedoras pois para além da turma onde foi realizado o estágio, foi possível intervir com os restantes alunos da instituição e trabalhar em conjunto na criação de momentos lúdicos de qualidade.

Avaliar

De Ketele define avaliar como “recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, com vista à tomada de decisão” (1993, citado por Gouveia, 2005:71).

No que concerne à avaliação no estágio em EPE, avaliaram-se as planificações por semana nas quais se incluiu, para além da avaliação de todas as atividades que eram preparadas para essa semana, a avaliação dos tempos de brincadeira livre e dos momentos de transição.

A respeito do Projeto todos os conceitos que as crianças queriam aprender foram adquiridos e os elementos destinados ao consultório acrescentados. O cérebro pela sua complexidade não foi abordado como órgão individual, mas sim em conjunto com os processos de circulação, respiração, digestão e excreção. As crianças compreenderam que se trata de um órgão vital e comanda todas as atividades no nosso corpo, satisfazendo assim a curiosidade inicial. Esta avaliação esteve sempre presente ao longo do projeto o que permitiu reajustar sempre a prática e fomentar diálogos com o objetivo de compreender que objetivos foram atingidos e o que devia ser melhorado (Anexo 5.2 – Avaliação do projeto).

Para a divulgação deste projeto foi realizada uma comemoração para os pais das crianças (Anexo 6 – Figura 14), onde foi apresentada a dramatização de uma história relativa à importância de ir ao médico oftalmologista, (baseado na história “Uns óculos para a Rita” de Luísa Ducla Soares), com a declamação de quadras sobre as diferentes especialidades médicas e a audição de duas canções relativas ao projeto (Anexo 7.3 –). Assistiram ainda à projeção de um vídeo que ilustrava todas as fases anteriores do mesmo e as várias aprendizagens significativas que as crianças realizaram. No final, o feedback foi muito positivo, quer dos pais, que ficaram surpreendidos com as aprendizagens dos filhos, quer (e principalmente) das crianças que sempre se mantiveram interessadas, ativas e com uma energia entusiasmante durante todo o projeto.

Já no estágio em 1ºCEB, foram utilizados instrumentos de registo de observação tais como as listas de verificação relativas à lateralidade e à coordenação, características que se observavam inicialmente pouco definidas em alguns elementos da turma. Aliada a estes instrumentos de registo, houve sempre uma reflexão, por exemplo, em cada registo de observação ou em cada observação de registos das crianças havia um espaço para a reflexão sobre o mesmo, e, após a descrição da situação, refletiu-se sempre sobre o que tinha acontecido e quais as aprendizagens conseguidas. Utilizaram-se grelhas de avaliação da leitura e escrita que contemplavam a correspondência fonema-grafema, grafema-fonema, o reconhecimento de sílabas constituídas por consoante e vogal e a identificação do significado da frase lida,

tornando, assim, a avaliação mais correta. (Anexo 5.1). Tal como era espectável da análise das listas de verificação anteriormente referidas, os alunos com mais dificuldades em definir a lateralidade sentiram mais dificuldades na iniciação à leitura e os que sentiam mais dificuldades na coordenação sentiam mais dificuldades ao nível do traçado das letras.

Relativamente à avaliação sumativa, apesar de ser utilizada, esta ficou a cargo da professora titular da turma.

Foram constantes os momentos de reflexão em fases anteriores e posteriores à atuação, surgindo tanto a nível pessoal e autónomo como em consequência de um momento de partilha com o par pedagógico, orientadores cooperantes e supervisoras, proporcionando oportunidades de crescimento preciosas.

A autoavaliação diária da estagiária em ambos os contextos, foi possibilitada através do registo escrito dos seus pontos fortes e fracos de atuação de modo a reajustar a planificação das futuras intervenções, contando, para o efeito, com observações das supervisoras, orientadores cooperantes, par pedagógico e até dos grupos em estudo. Estas anotações eram posteriormente estruturadas em reflexões que permitiam a consciencialização das fragilidades e qualidades e a deteção de oportunidades de intervenção e de (re) orientação da prática, refletindo sobre aspetos gerais ou temas específicos, as quais eram alvo de feedback por parte das supervisoras. A nível semanal, eram realizadas as orientações tutoriais com as supervisoras que forneciam um *feedback* que promovesse uma melhor atuação na prática, focando aspetos de gestão de sala de aula, estruturação e duração das atividades, bem como as estratégias adotadas. Os momentos de avaliação intermédia consistiam em reuniões com todos os envolvidos acima mencionados para fazer balanços e propor linhas de atuação de teor geral e distanciado e nos momentos de avaliação final era feita uma retrospectiva integral do percurso para atribuição duma classificação.

Sintetizando, Na prática pedagógica desenvolvida nos dois contextos houve uma preocupação de inovar com criatividade o processo de ensino-aprendizagem, com estratégias pedagógicas que permitissem que ambos os grupos-alvo aprendessem participando ativamente nas aprendizagens, combatendo a desmotivação e o desinteresse em aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tornar-se professor é um processo que se desenvolve no tempo (...) É inquestionável que o professor, movendo-se em ambientes complexos e contraditórios, vai enfrentando (e resolvendo) situações de características únicas e cada vez mais exigentes, tendo por isso de mobilizar saberes muito especificados, e ao mesmo tempo abrangentes. (Gonçalves; 2010:19)

Desta forma, tendo em conta as distintas situações vividas em ambos os contextos de estágio transcritos, é fundamental fazer uma reflexão e uma autoanálise como avaliação não apenas do que foi realizado nos estágios, mas do que estes contribuíram para a formação profissional e pessoal da estagiária.

Relativamente às instituições, estima-se que a intervenção foi positiva em ambos os contextos, tendo-se tentado ser o mais participativa possível. No contexto da EPE, houve um envolvimento com a comunidade pedagógica nomeadamente na preparação de uma manhã recreativa, já na remodelação da biblioteca da Instituição, o envolvimento ocorreu com o grupo de estagiárias. A manhã comemorativa do Dia da Mãe foi preparada não só com o grupo de estagiárias mas também com as educadoras, onde se fizeram diversos jogos tradicionais; por outro lado, as comemorações do Sr. de Matosinhos permitiram que outras instituições envolventes também participassem. Estas atividades permitiram não só a envolvimento com os pais e famílias bem como com a comunidade em geral. No 1ºCEB, apesar de ter havido menos situações de envolvimento, participou-se na festa de Natal em conjunto com as restantes estagiárias, na hora do conto destinada a todos os alunos do 1º CEB, e três semanas de apoio ao estudo, dada a baixa por maternidade da professora responsável por esse cargo.

Já no que concerne ao envolvimento dos pais, fundamental para a conceção de prática educativa, na EPE, houve pais que criaram uma maior empatia com a estagiária, partilhando muitas vezes na ausência da educadora cooperante o estado de espírito das crianças.. No 1ºCEB apesar do contacto com os pais da turma ser menor, a possibilidade de ter feito apoio ao estudo fora do tempo letivo, possibilitou à estagiária uma aproximação considerável de alguns pais dos alunos da instituição que se mostravam bastante interessados no desempenho dos filhos, questionando a

estagiária sobre o que era necessário trabalhar mais em casa, estabelecendo uma relação bastante positiva.

O facto da turma de 1º CEB ser constituída por alunos com ritmos de aprendizagens diferentes obrigou também a uma diferenciação pedagógica dando apoio mais individualizado aos alunos com dificuldades específicas na iniciação à leitura e permitindo aos três alunos que já liam que participassem na leitura para os colegas de forma a impedir que desmotivassem e revelassem comportamentos menos apropriados.

Relativamente à planificação, em ambos os contextos, planificou-se sempre tendo em conta a observação realizada, com o intuito de responder às necessidades e interesses das crianças e motivá-las para as aprendizagens. A planificação foi sempre flexível dando prioridade a atividades que se considerassem mais pertinentes naquele momento.

Teve-se sempre em conta que a avaliação é o ponto de partida para uma nova ação educativa, uma melhor ação e procurou-se sobretudo aliar a esta um processo de reflexão. No entanto em EPE acabou por se deixar para trás algumas reflexões/avaliações importantes. Dada esta experiência, no 1ºCEB praticaram-se avaliações/reflexões semanais que foram mais conseguidas dado as intervenções ocorrerem alternadamente com o par pedagógico. Nesta perspetiva, considerou-se que grande parte das avaliações era realizada nas aulas lecionadas pelo par pedagógico, uma vez que assim se podia observar de forma mais cuidada e registar de imediato no diário de bordo informações pertinentes bem como preencher as grelhas de observação construídas.

No que concerne ao espaço, em EPE de acordo com o projeto Consultório Médico, a ação foi desenvolvida no sentido de melhorar e acrescentar sempre mais elementos a esta área, pois era um dos principais interesses das crianças. No 1ºCEB atuou-se numa sala que, estando organizada segundo o modelo MEM contemplava, além das mesas das crianças, algumas áreas com materiais didáticos, alguns deles construídos pela estagiária tais como os tangrans e o silabário.

A relação com a equipa pedagógica da EPE foi favorável na medida em que a educadora apoiou todas as atividades que foram propostas. No entanto, a metodologia que esta adotava nas atividades livres não era a mesma idealizada pela estagiária e

apesar de conversar para tentar mudar esta prática a educadora cooperante defendia ser a praticada por ela, a mais adequada.

Já a relação com a equipa pedagógica do 1ºCEB foi extremamente positiva, houve um bom entendimento entre a estagiária e a professora titular, havendo uma grande partilha de saberes e ideias aquando a planificação das atividades.

Por fim, avaliando o reconhecimento da necessidade da continuidade pedagógica entre a EPE e o 1ºCEB, reconhece-se a importância desta articulação e nesse sentido foram realizadas atividades no estágio da EPE que permitissem desenvolver nas crianças capacidades facilitadoras da aprendizagem no 1ºCEB (cálculo mental, divisão silábica, reconhecimento de letras e palavras, escrita do nome e data, etc.). No estágio em 1ºCEB, uma vez que o mesmo decorreu num 1º ano procuravam-se adequar momentos como o acolhimento à segunda-feira, onde todos os alunos contavam o que tinham feito no fim-de-semana desenvolvendo assim a linguagem e o discurso espaço-temporal, ou na aprendizagem dos grafemas fazer uma pequena “dança” imprimindo um estímulo cinestésico tendo em conta as características próprias desta faixa etária.

Todo o percurso desenvolvido ao longo da prática pedagógica em ambas as valências foi repleto de momentos de aprendizagem. O estágio curricular (...) [é antes de mais] um espaço de formação privilegiado, na medida em que permite associar de forma credível o conhecimento e a ação, a ação e a reflexão, a aprendizagem e o projeto ou a formação e a intervenção.” (Trindade, 2002:67). Serviu também para justificar todo o conhecimento teórico aprendido em contexto formal, analisando as suas representações na prática, como pode ser utilizada e como se pode conduzir a prática pedagógica.

Atualmente, a estagiária considera que educa com a preocupação de ter um olhar atento sobre cada criança e cada aluno pois cada um é único com as suas capacidades e dificuldades, mas também de forma intencional e construtivista, fomentando a autonomia e o espírito crítico sem esquecer os valores inerentes à sociedade atual como o respeito pela diferença, a entajuda e a honestidade.

No fundo, procura ir de encontro aos valores profissionais plasmados nos Princípios Orientadores da Ação Pedagógica que apesar de se encontrarem transcritos no Programa do 1º CEB são valores transversais à EPE:

o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de actividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral.(MEC, 2001: 24)

A habilitação para a docência generalista compreende assim uma vantagem para a estagiária quer enquanto educadora por ter conhecimento do que vai acontecer no ciclo seguinte e preparar as crianças para essas aprendizagens, quer enquanto professora do 1º CEB ,por compreender o que foi realizado anteriormente e dar um maior apoio à transição de ciclo dos alunos, sendo assim capaz de prestar uma intervenção educativa de qualidade.

Na atualidade é crescente a pressão para cumprir os conteúdos programáticos vinculados pelo Ministério, bem como no caso da EPE, de cumprir as atividades previstas relacionadas com as datas comemorativas e festivas. Em ambos os casos o produto final surge com uma relevância superior quando comparado com o processo de aprendizagem. Contudo, podemos afirmar que os efeitos significativos de um currículo, ou de umas orientações curriculares dependem em parte, da forma como este é vivenciado e sentido pelas crianças que são afinal o público alvo mas e sobretudo da forma como o educador/professor entende e vivencia o currículo.

“Algunos centros educativos consideran que la creciente presión externa les impide la posibilidad de innovar. Sujeitos a un número creciente de controles, informes y estándares que se deben cumplir, podrían poner en duda su oportunidad de ser innovadores. Sin embargo, colegios (...) afrontan con actitud positiva su oportunidad aunque sea a costa de prácticamente retar a ciertas instituciones. Se trata de saber crear el ambiente adecuado y saber ver los problemas como oportunidades, no de invertir grandes recursos. Lo que se requiere es una verdadera comprensión de cómo funciona la innovación y un compromiso con la construcción de un espacio que además de invitar a la aparición de ideas, también permita su consecución.” (Thorne, K. 2008:18,19)

Corroborando Thorne, é essencial a criação de um ambiente educativo adequado para estimular a atividade cognitiva de forma motivadora e entusiasmante. Se em EPE é essencial que a criança esteja familiarizada “com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender” (ME, 1997: 93), no 1º CEB não pode haver uma quebra dessa motivação e sobretudo no sentido de cada um ser parte integrante da construção desse ambiente

O método expositivo e o demonstrativo onde “não há lugar ao apelo, à criatividade, à promoção de autonomia, ao envolvimento ativo de quem aprende” (Gouveia, 2007:46) tendem a ser limitadores e fomentam a passividade dos alunos levando ao desinteresse e à desatenção dos mesmos.

Todavia, segundo os Princípios Orientadores da Ação Pedagógica, presentes na Organização Curricular e Programas do MEC, as aprendizagens no 1º CEB devem ser ativas, diversificadas, integradas e socializadoras (MEC, 2001: 23). Russell dá o exemplo de estratégias diversificadas dos docentes, respeitando as prescrições curriculares, lecionarem matemática, aliciando os alunos a identificarem-se com o conteúdo, pondo de parte a abstração e a complexidade que por sua vez desencadeia no desinteresse ou na aversão ao mesmo conteúdo.

“Some teachers, despite curriculum prescriptions, inspire children with a love of mathematics by exploring number, shape and patterns. They use children’s bodies, toys, board games, local walks, visits, drama, sport, special projects, investigations, the natural environmental and technologies to teach mathematics creatively and show the subject’s relevance. (Russell, 2010: 107)

Assim, como já referido no Enquadramento Teórico deste relatório, um ambiente educativo desafiante e motivador é um aspeto igualmente importante em ambas as valências, logo é pertinente que o professor/educador, também seja curioso, investigador e tenha gosto em aprender para poder transmitir essa motivação às crianças e aos alunos.

Portanto, o educador/professor deve “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009: 15) tendo sempre em vista que essa aprendizagem ativa está em tudo relacionada com uma dos seus papéis mais importantes que “consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento” (Enstein cit. Estanqueiro 2010:11)

Uma limitação sentida em ambos os contextos foi o curto período de tempo dos estágios que não permitiu obter resultados a longo prazo da sua intervenção principalmente nas crianças e alunos com mais dificuldades de aprendizagem. No entanto, este constrangimento permitiu que se valorizasse cada dia de intervenção como uma experiência única, procurando sempre fazer melhor.

Outro obstáculo encontrado, aquando do estágio no 1º CEB foi uma corrente desmotivação sentida pela estagiária, provocada por alguns constrangimentos sentidos em determinadas aulas, apesar da professora cooperante criticar sempre construtivamente, foi sentido algum desânimo que se revelou comprometedor em

certas práticas. Mas, visto que, a “motivação [...] dos professores condiciona a motivação dos alunos” (Estanqueiro, 2010:31), é importante ter em conta a motivação dos docentes, em qualquer momento da carreira no sentido de se obter uma maior e melhor qualidade na busca e na transmissão dos conhecimentos, bem como, garantir o sucesso dos alunos. No entanto foi possível, tirando proveito da interrupção letiva do Natal, combater este obstáculo, centrando-se a estagiária nas suas capacidades e qualidades presentes, sem se deixar absorver e intimidar pelos erros passados. Assim, corroborando Pérez (2009) é importante para os docentes tirar proveito das “capacidades pessoais e sociais que formam parte da nossa inteligência emocional e que nos ajudam a estabelecer e construir de forma mais adequada a relação com os nossos alunos” (Pérez, 2009:13).

O mesmo autor refere-se a este fenómeno de aperfeiçoamento de competências, capacidades, autoconfiança e motivação como *coaching* ou seja, “[...] um processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança, onde se facultam recursos e ferramentas de trabalho específicos que permitam a melhoria do desempenho nas áreas que as pessoas procuram” (Pérez, 2009:17). O *coaching* revela-se assim uma técnica proveitosa quer para ensinantes quer para aprendentes nos dias de hoje.

Contudo, e visto que a educação não é uma área estanque, é necessário estar sempre a par das inovações nas práticas, acedendo a formações contínuas e continuadas cujos rumos futuros ainda se perspetivam incertos dada a diversidade de opções como os mestrados em Educação Especial, em Português como língua não-materna ou uma formação em Inglês. O mestrado profissionalizante em ensino de 2º CEB atualmente não está de todo excluído.

BIBLIOGRAFIA

- Arends, R. (2008) Aprender a ensinar. Madrid : McGraw-Hill Interamericana de Espanha
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed
- Armstrong, R., Pedersen, P. (1982) Probability and Statistics - A collection of papers on the teaching of probability and statistics in CSMP's Elementary School Curriculum, St. Louis: CERNEL Inc. consultado a 27 de dezembro de 2014 em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED226952.pdf>
- Bogdan, R., Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto: Porto Editora.
- Cabanas, J., (2002). *Teoria da Educação – concepção antinómica da educação*, Porto: Edições ASA.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*, Lisboa: Universidade Abert
- Cavalcanti, J. (2006). *As malas que contam Histórias*. Lisboa, Paulus Editora.
- Coll, C. e Solé, I. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas Perspectivas para a Ação Pedagógica*, Porto: Edições ASA.
- Estanqueiro, A. (2010), *Boas Práticas na Educação – O papel dos professores*, Lisboa: Editorial Presença
- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e educação - teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos
- Gonçalves, D. (2010), *Complexidade e identidade docente: A supervisão pedagógica e o (e)portfólio reflexivo como estratégia(s) de formação nas praticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso. Tese de doutoramento. Vigo. Universidade de Vigo.*
- González, P.F. (2003) *O Movimento da Escola Moderna*. Porto: Porto Editora
- Gouveia, J. (org.) (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos - Recurso Didático para Formadores*, Braga: Expoente
- Gouveia, J (2005) *Manual de Avaliação da Formação*. AEP – Associação Empresarial de Portugal Hohmann, M., Weikart, D. (2011), *Educar a Criança*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, A. (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento - A educação na era da insegurança*, Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M.; Banett, B. & Weikart, D. (1992). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., Weikart D. (2011), *Educar a Criança*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação e da Ciência (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré - Escolar*; 1ª Edição; Lisboa; Editorial do Ministério da Educação;
- Miranda, G. L. e Bahia, S. (Orgs) (2005). *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água Editores
- Mendonça, M. (2002) *Aprender e Ensinar por Projetos*. Porto: Edições ASA
- Ministério da Educação e da Ciência (2001) *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*; 4ª Edição; Lisboa; Editorial Ministério da Educação
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Gambôa, R. (org.), Formosinho, J., Costa, H. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002) *A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*, Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., (2007) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora
- Perez, J. (2009). *Coaching para Docentes – Motivar Para o Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para Ensinar*, Porto Alegre: Artmed.
- Pombo, O ; Guimarães H; Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiências*. Lisboa: Texto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva: Lisboa.
- Roldão, M.C (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e praxis*, Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Russell G. (2010) *Becoming an outstanding primary school teacher*, London: Routledge
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, A.(2009) *Investigação em Educação*; Lisboa; Livros Horizonte
- Tavares, J., Pereira, S., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora

- Thorne, K. trad. Zabalza, J.(2008) Motivación y creatividad en classe, Barcelona: editorial GRAÓ
- Tomlinson, C. A.; Allan, S. D. (2002) Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica; Porto, Edições ASA
- Trindade, R. (2002). Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem - Novas práticas pedagógicas. Porto: Editora Asa.

LEGISLAÇÃO

Lei-quadro da Educação Pré-Escolar – 5/1997 de 10 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º49/2005 de 30 de Agosto,

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro

Despacho n.º 5306/2012

Decreto-Lei nº 139/2012

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril

DOCUMENTOS DA INSTITUIÇÃO CONSULTADOS

Plano Anual de Atividades da Instituição I (2013/2014)

Projeto Curricular de Sala (2013/2014)

Projeto Educativo e Regulamento Interno da Instituição I (2012)

Projeto Educativo e Regulamento Interno da Instituição II (2014)

Projeto Anual de Atividades da instituição II (2014/2015)