

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do
Ensino Básico



***A consolidação da
relação entre a teoria e a
prática na construção da
profissionalidade docente***

Por **Ângela Catarina Pereira Ferreira**

Sob orientação **Professora Doutora Brigitte Carvalho da
Silva | Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves**

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

fevereiro de 2013

RESUMO

O presente relatório foi elaborado de forma a dar conhecer a prática pedagógica vivenciada pela estagiária nas valências de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

A intervenção educativa foi baseada numa planificação adequada, tendo em conta o grupo e as suas necessidades, organizando e avaliando de acordo com os métodos adequados a cada situação.

Em ambos os estágios foi privilegiada uma perspetiva educacional que valorizou a cooperação, o trabalho de projeto, a aprendizagem pela ação, entre outros, nomeadamente o Movimento da Escola Moderna.

O presente relatório foi elaborado tendo em conta uma constante confrontação entre a teoria e a prática. Esta confrontação foi sempre tida em conta no decorrer dos estágios de modo a enriquecer o relatório e o conhecimento da estagiária, assim, ao longo do mesmo serão abordados temas pertinentes para a construção de um profissional da educação.

Palavras-chave: Educação; Educação Pré-Escolar; Ensino Básico; Arte; Intervenção.

ABSTRACT

This report was prepared to give to know the pedagogical practice experience by trainee in valences of Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education in the Masters in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education's School Education Paula Frassinetti.

The educational intervention was based on proper planning, taking into account the group and their needs, organizing and evaluating in accordance with the methods appropriate to each situation.

In both stages was privileged a perspective that valued educational cooperation, project work, action learning, and many others, specifically the Modern School Movement.

This report has been prepared taking into account a constant confrontation between theory and practice. This confrontation was always taken into account during the stages in order to enrich the knowledge of the report and the intern as well, along the same will be addressed topics relevant to the construction of a professional education.

Keywords: Education, Preschool Education, Elementary Education; Art; Intervention.

AGRADECIMENTOS

A um passo de se tornar uma profissional da Educação, a estagiária não poderia deixar de agradecer a quem, de uma maneira ou de outra, a incentivou a lutar para realizar um dos seus sonhos.

Em primeiro lugar, a estagiária agradece aos dois grupos que a acompanharam durante os dois estágios: ao grupo dos 5 anos e à turma do 4ºano. Sem dúvida que foram dois grupos que a ajudaram a crescer e a aplicar todos os conhecimentos, até então conhecidos só na teoria.

Agradece, também, aos dois profissionais da educação que foram um exemplo para ela, em cada valência: à Educadora Cooperante e ao Professor Cooperante. O apoio e carinho sentido, tornaram-se fundamentais para chegar até aqui!

Um muito obrigado, às Supervisoras que acompanharam a estagiária, em ambas as valências, a Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva e a Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves. O apoio, a disponibilidade, a dedicação e ajuda prestada foram fundamentais para o desenvolvimento e concretização deste percurso profissionalizante.

Aos meus pais, aos meus irmãos e à minha cunhada, pois sempre acreditaram em mim e nas minhas capacidades e, sem eles, a realização deste sonho não seria possível.

Ao meu par pedagógico, Juliana Rodrigues, pelo apoio, ajuda e troca de conhecimentos, que se revelaram fulcrais para o estágio em ambos os contextos.

E, a uma das pessoas que sempre esteve presente e sempre se preocupou com o meu percurso académico, a minha melhor amiga: Inês Almeida.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
I -ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1. Ser Educador de Infância e/ou Professor do 1ºciclo do Ensino Básico: semelhanças e diferenças	15
2. Observar, planificar, agir e avaliar na Educação Pré-Escolar e no 1ºCEB ..	17
3. Perspetivas Educacionais	20
4. Diferenciação Pedagógica	22
5. Estratégias dinâmicas para motivar e ensinar	24
6. O Envolvimento Parental na Educação Pré-Escolar e no 1ºCEB	25
7. A arte no desenvolvimento das crianças	27
II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	29
1. Tipo de estudo	29
2. Sujeitos do estudo.....	30
3. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados	31
III – INTERVENÇÃO	36
1. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar	36
1.1. Caracterização das instituições	36
1.2. Organização do espaço, materiais e tempo	37
1.3. Caracterização do grupo	40

1.4. Caracterização do grupo do 1ºCEB	42
2. Intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar e 1ºCEB	44
2.1. Observar/Preparar	44
2.2. Planear/Planificar	45
3. Agir/Intervir	48
3.1. A Expressão Plástica no Jardim-de-Infância e no 1ºCEB	49
3.2. Estratégias dinâmicas e motivadoras no Jardim-de-Infância e no 1ºCEB.	52
3.3. Utilização e criação de instrumentos de regulação da ação educativa em Contexto de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico	54
3.4. Realização dos projetos nos dois contextos	58
3.5. Parcerias estabelecidas	60
4. Avaliar	62
4.1. Avaliar a intervenção nos diferentes contextos	62
4.2. Avaliar as aprendizagens	64
IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70

Índice de Anexos

Anexo I - Caracterização inicial do grupo dos 5 anos

Anexo II - Caracterização final do grupo dos 5 anos

Anexo III – Caracterização inicial da turma do 4º ano

Anexo IV – Caracterização final da turma do 4ºano

Anexo V – Gráficos referentes ao grupo da Educação Pré-Escolar

Anexo VI – Gráficos referentes ao grupo do 1ºCEB

Anexo VII – Entrevista à Educadora Cooperante

Anexo VIII – Entrevista às crianças

Anexo IX – Análise de conteúdo da entrevista à Educadora

Anexo X – Análise de conteúdo da entrevista às crianças

Anexo XI – Entrevista ao Professor Cooperante

Anexo XII – Entrevista aos alunos

Anexo XIII – Análise de conteúdo da entrevista ao Professor Cooperante

Anexo XIV – Análise de conteúdo da entrevista aos alunos

Anexo XV – Registo Fotográfico nº1 da EPE

Anexo XVI – Registo Fotográfico nº2 da EPE

Anexo XVII – Registo Fotográfico nº3 da EPE

Anexo XVIII – Registo Fotográfico nº4 da EPE

Anexo XIX – Registo Fotográfico nº5 da EPE

Anexo XX – Registo Fotográfico nº6 da EPE

Anexo XXI – Registo Fotográfico nº7 da EPE

Anexo XXII – Registo Fotográfico nº8 da EPE

Anexo XXIII – Registo Fotográfico nº9 da EPE

Anexo XXIV– Registo Fotográfico nº1 do 1ºCEB

Anexo XXV – Registo Fotográfico nº2 do 1ºCEB

Anexo XXVI – Registo Fotográfico nº3 do 1ºCEB

Anexo XXVII – Registo Fotográfico nº4 do 1ºCEB

Anexo XXVIII – Registo Fotográfico nº5 do 1ºCEB

Anexo XXIX – Registo Fotográfico nº6 do 1ºCEB

Anexo XXX – Registo Fotográfico nº7 do 1ºCEB

Anexo XXXI – Registo Fotográfico nº8 do 1ºCEB

Anexo XXXII – Registo Fotográfico nº9 do 1ºCEB

Anexo XXXIII– Registo Fotográfico nº10 do 1ºCEB

Anexo XXXIV – Registo Fotográfico nº11 do 1ºCEB

Anexo XXXV – Registo Fotográfico nº12 do 1ºCEB

Anexo XXXVI - Registo Fotográfico nº13 do 1ºCEB

Anexo XXXVII – Estratégias adotadas para motivar os alunos

Anexo XXXVIII – Estratégias adotadas para colmatar as dificuldades dos alunos

Anexo XXXIX– Estratégias adotadas para a construção de composições

Anexo XL – Primeiro contacto estabelecido com a Expressão Plástica

Anexo XLI – Técnica do Mergulho

Anexo XLII – Decoração de uma castanha para o S.Martinho

Anexo XLIII – Construção de um rebuçado, após a audição da história *A árvore dos rebuçados*

Anexo XLIV– Interdisciplinaridade – Expressão Plástica/Matemática

Anexo XLV – Enfeites de Natal

Anexo XLVI – Grelha de avaliação dos projetos

Anexo XLVII – Registo de Incidente Crítico nº1 da Educação Pré-Escolar

Anexo XLVIII – Registo de Incidente Crítico nº2 da Educação Pré-Escolar

Anexo XLIX – Registo de Incidente Crítico nº3 da Educação Pré-Escolar

Anexo L – Registo de Incidente Crítico nº4 da Educação Pré-Escolar

Anexo LI – Registo de Incidente Crítico nº1 do 1ºCEB

Anexo LII– Registo de Incidente Crítico nº2 do 1ºCEB

Anexo LIII – Registo de Incidente Crítico nº3 do 1ºCEB

Anexo LIV – Registo de Incidente Crítico nº4 do 1ºCEB

Anexo LV – Registo de Incidente Crítico nº5 do 1ºCEB

Anexo LVI – Lista de verificação da Educação Pré-Escolar

Anexo LVII – Amostragem de acontecimentos da Educação Pré-Escolar

Anexo LVIII – Critérios de Avaliação para a leitura

Anexo LIX - Critérios de Avaliação para a produção de textos

Anexo LX – Descrição Diária do 1ºCEB

Anexo LXI– Grelhas de auto-avaliação

Anexo LXII – Grelha de observação da aula preenchida pelo par pedagógico

Anexo LXIII – Perfil de Implementação do Programa (PIP) utilizado na Educação Pré-Escolar

Anexo LXIV - Registo do Portfólio da Criança nº1 na Educação Pré-Escolar

Anexo LXV – Registo do Portfólio da Criança nº2 na Educação Pré-Escolar

Anexo LXVI – Registo de uma atividade significativa na Educação Pré-Escolar

Anexo LXVII – Sessão de Expressão Motora na Educação Pré-Escolar

Anexo LXVIII – Exemplo de uma Planificação Semanal realizada na Educação Pré-Escolar

Anexo LXIX – Exemplo de uma Planificação Semanal realizada no 1ºCEB

Anexo LXX – Exemplo de uma avaliação semanal da Ed. Pré-Escolar

Anexo LXXI – Exemplo de uma avaliação semanal do 1ºCEB

Anexo LXXII – Rede Curricular

Anexo LXXIII – Reflexões elaboradas na Ed. Pré-Escolar

Anexo LXXIV – Reflexões elaboradas no 1ºCEB

Anexo LXXV - Registo do Projeto Lúdico “O canto da bicharada”

Anexo LXXVI – Grelha de avaliação do Projeto

Índice de Gráficos

Gráficos referentes ao grupo da Educação Pré-Escolar:

- Gráfico nº1 – Tipo de família
- Gráfico nº2 – Composição do agregado familiar
- Gráfico nº3 – Escolaridade dos Pais
- Gráfico nº4 – Profissão dos Pais
- Gráfico nº5 – Área de Residência
- Gráfico nº6 – Número de irmãos

Gráficos referentes ao grupo do 1ºCEB:

- Gráfico nº1 – Género
- Gráfico nº2 – Idades

- Gráfico nº3 – Tipo de família
- Gráfico nº4 – Estado Civil dos Pais
- Gráfico nº5 – Profissão dos Pais
- Gráfico nº6 – Habilitações literárias dos Pais
- Gráfico nº7 – Apoio Social

Índice de quadros:

- **Quadro nº1:** Características evidenciadas em ambas as instituições

Lista de abreviaturas:

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim-de-Infância

ME – Ministério da Educação

MEC - Ministério da Educação e Ciência

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

DGIDC – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar

DEB – Departamento de Educação Básica

MEM – Movimento da Escola Moderna

PE – Projeto Educativo

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PCA – Projeto Curricular do Agrupamento

PCT – Projeto Curricular de turma

PCS – Projeto Curricular de sala

PAA – Plano Anual de Atividades

RI – Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, foi proposto à estagiária a elaboração de um relatório onde fosse dada a conhecer a sua experiência de estágio, que decorreu entre o dia 6 de fevereiro e o dia 6 de junho, com a orientação da Mestre Ivone Neves, na valência de Educação Pré-escolar. E, também, será dada a conhecer a sua prática pedagógica na valência de 1ºCiclo do Ensino Básico que decorreu entre o dia 1 de outubro e o dia 9 de janeiro, sob a orientação da Doutora Brigitte Silva.

O centro de estágio de Educação Pré-Escolar (EPE) é uma Instituição Pública de Solidariedade Social e o grupo de crianças corresponde à sala dos 5 anos enquanto que a Instituição onde se realizou o estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), esta era uma Instituição Pública e a turma encontrava-se no 4ºano de escolaridade.

Este estágio profissionalizante teve como objetivos: caracterizar o estabelecimento de Educação Pré-escolar e do 1ºCiclo do Ensino Básico através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e actua em conformidade; aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas; reflectir sobre a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do EB; comparar o contexto organizacional da Educação Pré-Escolar e o contexto organizacional do 1º CEB, reflectindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

No sentido de apresentar o trabalho desenvolvido, o presente relatório encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, onde são abordadas algumas perspetivas teóricas que sustentaram a intervenção educativa no contexto de Educação Pré-Escolar e no

1ºCiclo do Ensino Básico como ser Educador e/ou Professor do 1ºciclo do Ensino Básico: semelhanças e diferenças; observar, planificar, agir e avaliar na Educação Pré-Escolar e no 1ºCEB; perspetivas educacionais; diferenciação pedagógica; estratégias dinâmicas para motivar e ensinar; envolvimento parental na Educação Pré-Escolar e no 1ºCEB e, por último, a arte no desenvolvimento das crianças.

No segundo capítulo será caracterizado o tipo de estudo realizado em ambos os contextos, os sujeitos de estudo, bem como as técnicas, os instrumentos e os procedimentos de recolha e análise de dados.

No terceiro capítulo, de modo a perceber de que forma se organiza a instituição, procedeu-se à análise dos documentos de autonomia, administração e gestão das instituições: Projeto Educativo, Regulamento Interno, PCG, PCT, PCA e Plano Anual de Atividades. Desta forma, caracterizou-se o contexto organizacional, tendo em conta a instituição, o meio, as características das famílias e das crianças. Neste capítulo é efetuada ainda referência à intervenção educativa da estagiária nestes ambientes educativos.

Por último, são apresentadas as considerações finais onde a estagiária reflete sobre a experiência de estágio e a construção da sua profissionalização.

I -ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A Educação tem *uma dimensão social, uma dimensão relacional, uma dimensão cultural, uma dimensão artística, uma dimensão política e uma dimensão ética*. Quintana Cabanas, vai mais longe, definindo educação como sendo *um poliedro de muitas faces* (2002:32). Assim, tendo em conta a afirmação de Cabanas pode-se afirmar que a Educação tem uma dimensão multifacetada.

Reforçando a ideia de Maia, Carneiro (2003:14), afirma que *a educação [está situada] na linha divisora entre a permanência e mutação, entre conservação e inovação, a função educativa vê-se submetida a tensões sem precedentes*.

1. Ser Educador de Infância e/ou Professor do 1º ciclo do Ensino Básico: semelhanças e diferenças

O Educador de Infância e o Professor do 1º ciclo do Ensino Básico têm como base da sua ação o *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário* (Decreto – Lei nº240/01 de 30 de agosto) e os *Perfis de Desempenho Específico Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Decreto – Lei nº241/01 de 30 de agosto).

Segundo o documento *Perfis de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico* o educador de infância deve promover a aprendizagem através da planificação de atividades adaptadas aos conhecimentos e competências das crianças e ao seu meio familiar e social. O educador deve compreender e responder às características e necessidades das crianças, deve servir-se das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* como referência comum, e como documento orientador na sua prática profissional.

É ainda feita referência, no documento *Perfis de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, ao papel do professor. Assim, compete ao professor do 1º ciclo do ensino básico desenvolver o *respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os*

conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

A Educação Pré-Escolar deve ser pensada para formar cidadãos de valor para o futuro e não apenas para ter efeitos a curto prazo. Como refere nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) *a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem* (1997:19), ou seja, deve-se partir do que a criança já sabe, mas também desenvolver o que ainda não sabe. O educador deve proporcionar a construção articulada do saber, pretendendo uma abordagem globalizante e integrante das várias áreas de conteúdo; salientar a importância de uma pedagogia diferenciada, ou seja, uma escola para todos onde se deve *dar resposta a todas e a cada uma das crianças*. (ME, 1997:19).

Tal como na Educação Pré-Escolar existem as OCEPE e as metas de aprendizagem, também no 1ºCEB existe um programa estabelecido pelo Ministério da Educação. Assim, o professor do 1ºCEB terá de se basear na nova revisão do Currículo Nacional, currículo esse que estabelece *padrões de rigor, criando coerência no que é ensinado nas escolas*, permite que *todos os alunos tenham oportunidade de adquirir um conjunto de conhecimentos e de desenvolver capacidades fundamentais nas disciplinas essenciais e garante-lhe a liberdade de usar os seus conhecimentos, experiência e profissionalismo para ajudar os alunos a atingirem o seu melhor desempenho*. (ME, Despacho nº 5306/2012). Tem também que considerar as Metas Curriculares, porque tal como é salientado no mesmo despacho, *o desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos programas curriculares*.

Tanto o educador como o professor do 1ºciclo do Ensino Básico deve *relacionar-se positivamente com as crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens*. (Decreto – lei nº 240/2001, de 30 de Agosto de 2001).

Conforme afirmam Spodek e Saracho (1998:149) *o factor mais importante na determinação de como as crianças se sentem em relação à escola, a si mesmas e*

umas às outras, são os professores”. Referem igualmente que “os professores são também influenciadores relativamente ao facto das crianças se aceitarem umas às outras, perante diferentes habilidades individuais. Estes escritores consideram que os professores devem ser apreciados pelos seus alunos e serem alegres, simpáticos, emocionalmente maduros, sinceros e bem ajustados. Para além disso devem manter a calma nas crises e ouvir as crianças sem se tornarem autoritários ou defensivos, bem como evitar conflitos e manter uma orientação de solução de problemas na sala de aula.

Quer o educador quer o professor (...) *deverá adoptar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.* (ME, 1997:19).

Em suma,

um profissional da Educação deve respeitar as diferenças individuais e o ritmo de aprendizagem de cada aluno, deve valorizar as experiências escolares e não escolares anteriores, deve considerar acerca dos interesses e necessidades individuais, permitir aos alunos a escolha a realização de actividades e a participação nas responsabilidades da escola, assim como valorizar as aquisições, produções e a criação dos alunos (Decreto – lei nº 240/2001, de 30 de Agosto de 2001).

Todas as dimensões do contexto ambiental têm subjacente a função do educador/professor, cujo papel está inerente a todas as atividades, no âmbito do espaço e dos materiais.

2. Observar, planificar, agir e avaliar na Educação Pré-Escolar e no 1ºCEB

Quer o papel do Educador quer o papel do Professor é caracterizado pela intencionalidade do processo educativo, assim ambos devem observar, planificar, agir, avaliar, comunicar e articular. Isto é, ambos devem ter em conta os objetivos gerais da EPE e do 1ºCEB e a organização do ambiente educativo. Para isso, estes devem apoiar-se nos documentos legislativos criados pelo ME (renomeada Ministério da Educação e Ciência [MEC] em 2011), ou seja, nas OCEPE e nas Metas de Aprendizagem definidas para cada valência.

Estes documentos orientadores

apoiam a aprendizagem através: da organização dos espaços ambientais (...), da organização da rotina (...), do encorajamento de ações intencionais, resolução de problemas e de reflexão verbal por parte das crianças (...), do gerenciamento de experiências (...), do estabelecimento de um clima interpessoal apoiante e da interpretação das ações da criança (Hohmann e Weikart, 2009:28-29)

Antes de dar início ao processo educativo, tanto o Educador como o Professor deve **observar** cada criança/aluno e cada grupo/turma para os conhecer e adaptar as suas estratégias a todos, porque tal como Isabel Moreno Gonçalves (2008) afirma a *observação diz respeito ao conhecimento que é necessário ter acerca do grupo, à diferenciação pedagógica e ao seu papel enquanto base do planeamento e da avaliação.*

Tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o educador deve

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o seu contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às necessidades (ME, 1997:26).

Ao **planificar** o Educador/Professor delimita tudo aquilo que será trabalhado com as crianças/ os alunos e reflete sobre as suas intenções pedagógicas/objetivos de forma a promover as aprendizagens em todas as áreas curriculares.

No que respeita ao planear, o Educador/Professor tem de refletir *sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais à sua realização (ME, 1997:27).*

Como dizem Spodek e Saracho (1998:122) *os professores precisam fazer planos a curto e a longo prazo. Já Arends realça que os professores planificam tendo em vista diferentes ciclos da planificação ou períodos temporários, que podem ir desde o minuto ou hora seguinte até à semana, mês ou ano seguinte (2008:54).* Identificando mesmo cinco períodos de tempo: *a planificação diária, a planificação semanal, a planificação da unidade, a planificação do período e a planificação anual (2008:54).*

O cuidado do profissional de educação ao planificar permite que este tome consciência do que faz e porque o faz, possibilitando avaliar se o trabalho que é desenvolvido tem uma função educativa. Ao planificarmos devemos, ainda, ter em conta as aprendizagens adquiridas pelas crianças para que as posteriores sejam significativas e diversificadas.

O educador deve **agir** concretizando na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças (ME, 1997:27).

Para Perrenoud (2000:48) *escolher e modular as atividades de aprendizagem é uma competência profissional, que supõe não apenas um bom conhecimento dos mecanismos gerais de desenvolvimento e de aprendizagem, mas também um domínio das didáticas das disciplinas.* Como Perrenoud afirma, um professor para planificar e pôr em prática as atividades que pretende desenvolver com os seus alunos tem de ter conhecimento das didáticas que devem ser promovidas numa turma.

Segundo o que é mencionado na Circular nº4 (4/DGIDC/DSDC/2011) **a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.**

A avaliação visa medir a diferença entre os objetivos enunciados e os objetivos concretizados, e pretende, sobretudo, favorecer a melhoria das ações, quer as presentes quer as futuras. Desta forma é necessário e fundamental que o projeto tenha processos de auto-análise da ação no que diz respeito às práticas de reflexão que serão partilhadas por todos os intervenientes do processo educativo ao longo do mesmo.

Uma das diferenças existentes entre as duas valências que estão a ser analisadas é mesmo esta, a avaliação, uma vez que a avaliação na Educação Pré-Escolar é essencialmente formativa porque se trata de um *“processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados* ((DGIDC, 2011), estando esta relacionada com o desenvolvimento educativo da criança. Já no 1ºCEB e como é mencionado no Decreto –Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

A avaliação, constituindo -se como um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico. Esta verificação deve ser utilizada por professores e alunos para, em conjunto, suprir as dificuldades de aprendizagem. A avaliação tem ainda por objetivo conhecer o estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados.

3. Perspetivas Educacionais

O desenvolvimento das crianças deve processar-se dentro de um modelo curricular integral, global e flexível, devendo todas as atividades didáticas corresponderem aos diversos níveis de desenvolvimento e ao respeito, por parte do adulto, da individualidade e ritmo de aprendizagem de cada criança.

No século XIX desenvolveram-se modelos curriculares que, sendo influenciados pela psicologia do desenvolvimento, se encontravam ligados à observação espontânea de crianças.

No nosso país, o estudo do desenvolvimento de modelos curriculares é uma área recente. Atualmente, em Portugal, é possível identificar alguns modelos curriculares, dos quais se destacam: a Pedagogia de Projeto, o Movimento da Escola Moderna (MEM), o Método João de Deus e, nos últimos anos, o Currículo de Orientação Cognitivista, concebido e divulgado pela Fundação Educacional High-Scope.

Historicamente, o Movimento da Escola Moderna (MEM) encontra as suas raízes nas propostas pedagógicas de Freinet e na Pedagogia institucional.

O MEM, modelo pedagógico fundado em Portugal em 1966, visava o trabalho teórico e prático *operando uma deslocação do modelo de uma «pedagogia Freinet» para um modelo contextualizado* (Niza, 1998:1).

Os instrumentos de organização e de regulação educativa utilizados por Freinet foram reestruturados e reformulados pelo MEM. Assim, na Educação Pré-Escolar e no 1ºCEB, a ação educativa abrange toda a vida destes contextos *desde os atos de planeamento e dos projetos à sua realização e avaliação cooperadas* (Niza, 1998:143). Os instrumentos de monitorização da ação educativa a que chamamos instrumentos de pilotagem são: o plano de atividades, o quadro semanal de tarefas, o quadro de presenças, a lista de projetos e o diário de grupo.

Tal como na Educação Pré-Escolar, no 1ºCiclo do Ensino Básico podem ser desenvolvidos trabalhos de projeto com os alunos, trabalhos esses que vão de encontro as suas necessidades e os seus interesses. O trabalho de projeto torna-se uma mais-valia para os alunos, na medida em que

os projetos providenciam a parte do currículo no qual as crianças são encorajadas a fazer as suas próprias escolhas e decisões, geralmente em cooperação com os

pares, acerca do trabalho que é preciso realizar. Nós consideramos que este tipo de trabalho promove a confiança da criança acerca do seu poder intelectual e fortalece as suas disposições para continuar no processo de aprendizagem (Formosinho, 1996:123).

Nesta metodologia os alunos têm uma participação ativa na organização do espaço, do grupo e do tempo, assim como na planificação, execução e avaliação do projeto. A participação dos alunos na organização democrática do grupo, do espaço e do tempo estabelece uma base para a formação pessoal e social, para isso, é necessário proporcionar à criança situações que envolvam cooperação, decisões em comum de regras imprescindíveis à vida social e distribuição de tarefas essenciais à vida coletiva.

Nas duas valências, o trabalho de projeto é desenrolado por fases. A primeira fase diz respeito ao planeamento – os alunos definem aquilo que querem fazer para em seguida elaborá-lo, concebendo um plano de trabalho distribuindo as acções no tempo e atribuindo as responsabilidades. Numa segunda fase, os alunos podem realizar as pesquisas em documentos ou utilizando outra ferramenta. Nas fases seguintes os alunos preparam e fazem a divulgação do seu projeto.

Tal como na Educação Pré-Escolar, também no 1ºCEB podem ser utilizadas as assembleias semanais para avaliar tudo aquilo que foi feito com o grupo, o que mais gostaram de fazer e como correu a semana, tendo em conta a opinião dos alunos. E, tal como Isabel Moreno Gonçalves refere *a assembleia é um modelo aberto, onde os adultos e as crianças são parceiros, procurando juntos resolver os problemas, aprender a olhar o mundo sob diversas perspetivas, procurando aprender e agir de forma participativa na comunidade, para reconstruir e transformar.* (2008:44).

Quanto aos métodos pedagógicos, são vários os métodos que podem servir a modalidade pedagógica. De entre eles, saliente-se, segundo Gouveia et al. (2007:11) o método expositivo, o método interrogativo, o método demonstrativo e o método ativo.

O **método expositivo** consiste na transmissão oral de um determinado saber, informações ou conteúdos, que pode ser seguida de questões colocadas pelos formandos ou pelo próprio formador. A participação dos formandos é, contudo, diminuta: limitam-se a receber o que lhes é transmitido de uma forma mais ou menos acabada, o que, normalmente, não permite obter mudanças significativas nas atitudes ou opiniões dos participantes. (Gouveia et al., 2007:26)

De acordo com o mesmo autor, o **método interrogativo** é um método de descoberta, pois são os formandos que chegam ao resultado, não é uma metodologia

activa, uma vez que a estrutura de raciocínio é fornecida pelo formador, através de uma determinada sequência de perguntas e de respostas.

O **método demonstrativo** está relacionado com a transmissão de técnicas visando a *repetição do procedimento através da demonstração: explicação - demonstração - aplicação*. (Gouveia et al., 2007:45)

Por último, o **método ativo** *permite que o formando seja o agente voluntário, ativo e consciente da sua própria educação*. (Gouveia et al., 2007:47), com esta afirmação de Gouveia é possível afirmar que o método ativo pode ser relacionado com o Movimento da Escola Moderna, modelo esse que torna a criança/aluno um agente ativo da sua própria aprendizagem.

É, ainda, importante salientar que hoje é *indiscutível a importância dos métodos ativos na formação, pois estes métodos permitem trazer para a formação a experiência pessoal e o formando aprende melhor se se sentir pessoalmente implicado na acção* (Gouveia et al., 2007:47).

4. Diferenciação Pedagógica

Há hoje cada vez mais, a consciência de que o velho mito da turma homogénea não passa disso mesmo: um mito. (Pires, 2001:35)

Os professores devem ser sensíveis e abertos às características de cada aluno, de modo a proporcionar-lhes respostas diversificadas, para que todos consigam ter uma igualdade de oportunidades, porque *numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe* (Ana Cadima et al, 1997:14). Mas a igualdade de oportunidades pressupõe uma igualdade de acesso ao currículo e isso exige que os professores privilegiem uma diferenciação curricular e uma pedagogia diferenciada, ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Uma das mais-valias de um grupo heterogéneo é a aprendizagem que os alunos fazem uns dos outros, porque tal como é mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:19) (...) *cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vai contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros*.

A pedagogia diferenciada é uma pedagogia de processos: aplica um quadro flexível em que as aprendizagens são suficientemente explicitadas para que os alunos aprendam segundo os seus próprios percursos de apropriação de saberes ou de saber-fazer. (Halina Przesmycki, citado por Pires, 2001:36). Assim, cabe ao Educador/Professor diferenciar a pedagogia e estabelecer junto com cada criança/aluno e o grupo/turma as metas a atingir.

O Educador/Professor deve escolher o método de ensino que considera mais adequado para ir ao encontro das estratégias de aprendizagem de uma criança individual, numa situação de grupo. Esta mesma ideia, está presente na definição proposta por Perrenoud (2000) *diferenciar é organizar as interações e as atividades de modo a que cada aluno seja constantemente, ou pelo menos muitas vezes, confrontado com as situações didáticas mais fecundas para si.* No entanto, para que esta diferenciação pedagógica seja tida em conta, é necessário que o Educador/Professor esteja atento às diferenças dos alunos. E, de acordo com o enquadramento legal, a Lei nº49/2005 de 30 de agosto, os profissionais da educação deverão adotar estratégias de diferenciação pedagógica, e nas quais deverão estimular (...) *as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação (...).*

Para além do normativo legal nº49/2005, também no Decreto-Lei nº50/2005 é feita referência à diferenciação pedagógica e são consagradas medidas de apoio pedagógico e educativo tanto a nível mais abrangente de uma organização da escola para a diferenciação, como de estratégias mais específicas de diferenciação pedagógica, *nomeadamente o ensino diferenciado no interior da sala de aula integrando o mesmo currículo.*

Seguindo esta linha orientadora, e tendo por base o despacho nº24-A/2012, importa fazer referência ao que é frisado no despacho pelo ME

No âmbito da promoção do sucesso escolar, a autonomia pedagógica e organizativa da escola ou agrupamento de escolas assume particular importância na gestão e na aplicação do currículo, adaptando-o às características dos alunos. É assim imperativo criar as condições necessárias, disponibilizando ofertas curriculares complementares que permitam a todos os alunos colmatar dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido, deverão ser adotadas pelas escolas medidas de promoção do sucesso escolar definindo-se, sempre que necessário, planos de atividades de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados, com medidas adequadas à resolução das dificuldades dos alunos. Assim, poderão ser

criados planos de atividades de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados, como por exemplo, *Estudo Acompanhado, no 1.º ciclo, tendo por objetivo apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho e visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, nomeadamente a resolução dos trabalhos de casa* (despacho nº24-A/2012 de 5 de dezembro). Outra das estratégias apontada por este novo despacho é a formação de grupos de homogeneidade relativa em termos de desempenho escolar a fim de colmatar dificuldades detetadas e desenvolver capacidades evidenciadas, favorecendo a igualdade de oportunidades no percurso escolar do aluno. Uma outra das medidas é o período de acompanhamento extraordinário que visa colmatar deficiências detetadas no percurso escolar dos alunos. Para este acompanhamento devem ir os alunos que após as reuniões de avaliação da 1º fase das provas finais não obtiveram aprovação. Por outro lado para os alunos com *capacidade de aprendizagem excepcional e um adequado grau de maturidade, poderá progredir mais rapidamente* podendo completar o 1.º ciclo em três anos (despacho nº24-A/2012 de 5 de dezembro). Valorizando -se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino.

Ora, quer na Educação Pré-Escolar quer no 1ºCiclo do Ensino Básico o Educador /Professor *deverá adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo* (ME, 1997:19).

Em suma, como Estanqueiro (2010:12) salienta *não há um aluno padrão. Todos os alunos são diferentes.*

5. Estratégias dinâmicas para motivar e ensinar

Os alunos podem e devem ser motivados para uma determinada atividade, pois assim terão mais sucesso no que estão a fazer. Porque tal como salienta Estanqueiro (2010:11) *a motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo vicioso.*

Durante muito tempo confundiu-se “ensinar” com “transmitir”. Não existe ensino sem que ocorra aprendizagem, e esta não acontece senão pela transformação do educando, pela ação facilitadora do professor no processo de busca e construção do

conhecimento, que deve sempre partir do aluno. E, tal como afirma Marcelino (2002:82) *é importante valorizar o processo de aprendizagem e não apenas o produto final.*

Cabe ao professor propôr situações estimuladoras e eficazes que ajudem no desenvolvimento dos alunos. Conforme afirma Santos (2000:37), *o jogo é uma ferramenta ideal de aprendizagem.* O jogo é um estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes da experiência pessoal de cada um, desenvolve e enriquece a personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor *a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.* (Santos, 2000:38)

Contudo, raramente a atividade lúdica é considerada pela escola, e quando isso ocorre, *as propostas são tão carregadas pelo adjetivo “educativo”, que perdem as possibilidades de realização do brinquedo, da alegria, da espontaneidade, da festa.* (Marcelino, 2002:85). No entanto, e como é realçado por Santos (2000:39) a atividade lúdica provoca a aprendizagem significativa, estimula a construção de um novo conhecimento.

Em suma, a Educação pode ser *encarada, proposta e vivida, como uma grande aventura.* (Marcelino, 2002:125). E, como menciona o mesmo autor, *estabelecidas as regras do jogo entre educadores e crianças, o processo educacional estará baseado na vontade e não em ameaças, castigos e humilhações* (2002:125).

6. O Envolvimento Parental na Educação Pré-Escolar e no 1ºCEB

Como é referido na Lei de Bases do Sistema Educativo *à família cabe um papel essencial (...)* (Lei nº46/86) na vida escolar dos seus educandos e o modelo pedagógico adotado valoriza bastante a participação dos pais nos projetos desenvolvidos na sala e na escola

O educador deve *incentivar a participação das famílias no processo educativo [...]* (Decreto-Lei nº5/97, 10 de Fevereiro), pois estes são os agentes principais responsáveis pela educação da criança e têm direito de conhecer, escolher e

contribuir nas aprendizagens dos filhos. Assim, tendo por base a afirmação do Decreto-Lei a estagiária achou que seria importante envolver os pais no projeto da sala, quer na Educação Pré-Escolar quer no 1ºCEB, para que tivessem conhecimento do que estava a ser trabalhado e desenvolvido com o grupo.

Várias foram as propostas na Educação Pré-Escolar que envolveram as famílias, desde a construção de histórias sobre a bicharada à construção de animais em três dimensões e ainda foram realizadas pesquisas com as crianças, entre outras. E, tal como é afirmado pelo Departamento de Educação Básica (2002:45), é importante que exista este trabalho de pesquisa com os pais porque *“o envolvimento dos pais nas actividades de pesquisa pode trazer um contributo fundamental para o trabalho educativo. É um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem ao favorecer um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos”*

Também no 1ºCEB a relação família/escola é importante e deve, sem dúvida, existir. A relação entre pais e professores dos diferentes níveis de ensino torna-se fundamental para a transição que os alunos necessitam de fazer entre ciclos.

É importante dar a oportunidade aos pais de verem o que foi desenvolvido pelos filhos, uma vez que, *os resultados podem ser espantosos.* (Machado 2011:77).

Para além de ser necessário envolver os pais nos projetos das salas, também é importante que façam planeamento das *reuniões com as famílias. Convidar as famílias para um encontro informal [...] Os membros da família pode assim observar o ambiente escolar e conhecer os técnicos e outras famílias.* (Hohmann e Weikart, 1995:118).

É no seio da família que a criança constrói a estrutura da personalidade. Atualmente acredita-se que *os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias* (ME 1997:22), por isso não devemos abandonar a articulação entre estabelecimento educativo e as famílias. John Dewey garante que *(...)é tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família* (Hohmann e Weikart, 2009:99). Adoptando uma relação próxima e de diálogo com os pais podemos dar a conhecer as finalidades, funções e benefícios educativos da educação pré-escolar, não contribuindo para a desvalorização desta valência. O educador/professor deve encarar a família como a unidade de prestação de serviços, ou seja, a família ajuda a conhecer

os pontos fortes da criança e da própria; a dar resposta às prioridades identificadas pela família e a apoiar os valores e o modo de vida de cada família, porque *a família e a escola são parceiros na educação e (...) os bons professores ajudam os pais a participar ativamente na vida escolar dos filhos* (Estanqueiro, 2010:111).

Em suma, é importante que o educador/professor cultivem esta relação entre a escola e a família pois, *a relação entre pai e professor, apesar de muitas vezes ser complexa e necessitar de bastante atenção, acaba por ser gratificante.* (Machado, 2011:85)

7. A arte no desenvolvimento das crianças

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) a arte passa a fazer parte integrante do mesmo, *com o objectivo de desenvolver as capacidades de expressão; ...a imaginação criativa; ...a actividade lúdica...*

Através da arte a criança é motivada e estimulada a desenvolver os seus sentimentos e os seus pensamentos a respeito de si mesmo e do ambiente que os envolve, tal como a Comissão Nacional da UNESCO (2006) afirma, *a arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparáveis, em que o educando participa activamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos.*

A expressão plástica não serve apenas para a criança se expressar, mas também para ajudar e auxiliar o seu desenvolvimento motor, cognitivo e artístico, repare-se que esta mesma ideia é realçada na Comissão Nacional da Unesco (2006) *a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem.* Para começar a controlar a sua motricidade fina, inconscientemente, a criança inicia o seu processo de rabisco sobre qualquer pedaço de papel, pelo simples prazer de conseguir dominar os seus movimentos e o adulto nunca deve privar de tal acontecer, pois isso é importante para o seu desenvolvimento. Da mesma maneira que as crianças utilizam as garatujas quando estão perante uma folha de papel e um lápis. O resultado das criações plásticas das crianças não é o mais importante, mas sim o processo que leva a criança

até esse fim. Como nos diz Mahylda Bessa (1969:28) *se nós exploramos os êxitos é para ajudá-los a prosseguir com segurança na atividade.*

Importa, pois, que o educador/professor apresente a arte aos seus educandos, gradualmente, *por meio de práticas e experiências artísticas e mantenha o valor não só do resultado do processo mas do próprio processo em si* (Comissão Nacional da UNESCO, 2006:10). Por outro lado, considerando que há muitas formas de arte, o educador/ professor não pode limita-la a *uma única disciplina, deve dar maior atenção aos aspectos interdisciplinares da arte e ao que há de comum entre elas* (Idem, 2006:10).

Os contactos com a Expressão Plástica, *“constituem momentos privilegiados de acesso à cultura e à arte o que se traduz num enriquecimento da criança, aumentando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o seu sentido estético.”* (ME:1997)

Em suma,

Quando somos criativos, usámos a informação que recolhemos de uma grande variedade de fontes que são fundidas para produzir um todo integrado. Estas fontes podem incluir imagens que outras pessoas criaram, mas imagens são misturadas com informação oriunda de outras fontes incluindo a imaginação (Siraj-Blatchford, 2004:137).

II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona (...) Mas é mais do que isso (...) Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução (Alarcão, 2001:6).

Para a estagiária, ser professor-investigador, para além do que foi acima citado, é ter a capacidade de refletir e aprofundar os conhecimentos de forma a apreciar, avaliar, reproduzir, desenvolver (Alarcão, 2001:8). O processo de refletir para a ação, refletir na ação e refletir sobre a ação exprime a atividade profissional do educador/professor, pois só assim pode compreender quais as necessidades das crianças/alunos e criar meios para ultrapassar as suas limitações, nunca esquecendo que a criança deve ser um sujeito ativo na aprendizagem e pensando sempre no bem-estar e desenvolvimento global da mesma.

Ao longo de ambas as valências sentiu-se a necessidade de investigar e de refletir o que contribuiu para o desenvolvimento profissional bem como para uma resposta adequada às necessidades e aos interesses de ambos os grupos.

Assim, a investigação deve ser vista como uma pesquisa sobre um determinado tópico do qual queremos obter informação para refletir. Mas, indo mais além, verificamos que investigação é *um método de aquisição de conhecimentos que permite encontrar respostas para questões precisas. Ela consiste em descrever, em explicar, em prever e em verificar factos, acontecimentos ou fenómenos* (Fortin, Côté e Fillion, 2009:4). Como reforça Seaman (1987, cit. por Fortin, Côté e Fillion, 2009:5) *a investigação científica é um processo sistemático que assenta na colheita de dados observáveis e verificáveis, retirados do mundo empírico, isto é, do mundo que é acessível aos nossos sentidos, tendo em vista descrever, explicar, prever ou controlar fenómenos.*

1. Tipo de estudo

A estagiária considerou importante, no decorrer da prática profissional, seguir uma metodologia de investigação qualitativa, uma vez que esta se centra na

compreensão dos problemas mas, analisando os comportamentos, as atitudes e os valores (Sousa e Baptista, 2011:56). Reforçando esta ideia, Bogdan e Biklen (1994 citado por Craveiro, 2007:203) consideram que

esta abordagem permite escrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados dos estados subjectivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

Este tipo de investigação tem um carácter *indutivo e descritivo* (Sousa e Baptista, 2011:56), na medida em que *o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar os modelos, teorias ou verificar hipóteses como nos estudos quantitativos.* (Sousa e Baptista, 2011:56)

Neste tipo de investigação, segundo Maria Clara Craveiro (2007), *os dados recolhidos são predominantemente descritivos* uma vez que, *a descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio* (Bogdan e Biklen, citado por Craveiro, 2007:205).

Assim, a estagiária teve que aprofundar os seus conhecimentos, em ambos os contextos, realizar entrevistas e observar, de forma a melhorar a sua intervenção.

2. Sujeitos do estudo

Para intervir em ambos os contextos educativos, a estagiária adequou a sua prática ao grupo/turma.

Na Instituição de Educação Pré-Escolar, a estagiária deparou-se com um grupo de crianças composto por 19 crianças, sendo 10 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. As crianças tinham idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

A turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, do 4ºano de escolaridade, era constituída por 23 crianças, sendo 9 do sexo feminino e 14 do sexo masculino.

Importa salientar que, no capítulo III – caracterização organizacional, será feita uma caracterização mais pormenorizada de cada grupo.

3. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados

Durante o estágio, foi necessário utilizar algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, de forma a adequar a prática e a intervir acordo com cada instituição e de acordo com cada grupo/turma.

Ao observar, ambos os grupos, a estagiária conheceu melhor as crianças e conseguiu tomar decisões adequadas, mudando a sua prática, refletindo e redefinindo o currículo (Craveiro, 2004:52). Assim, e de acordo com Nabuco (2000 citado por Craveiro, 2004:52) um profissional da educação deve observar *tudo o que as crianças fazem: as suas explorações, as suas descobertas, as suas interrogações, os seus sonhos, as suas dificuldades, as suas interações, quer com os adultos, quer com as crianças, quer com os objetos.*

É importante referir que a observação da estagiária, ao longo do estágio, foi uma observação direta, na medida em que, este é o procedimento mais pertinente *para avaliar crianças, o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagens* (Seelfelt 1990, citado em Oliveira-Formosinho, 2002:169).

• **Registos de observação e instrumentos de avaliação**

Na sequência do método de recolha de informação, referido anteriormente, em ambos os contextos educativos, foram realizados diversos registos de observação, tais como: registos de incidentes críticos, descrições diárias e amostragem de acontecimentos.

Os **registos de incidentes críticos**, segundo Parente (2002:181) *são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado.* Estes registos deram a oportunidade à estagiária de registar algumas dificuldades das crianças/dos alunos e a evolução das mesmas.

Com as **descrições diárias** pretendia-se *documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento e fornecerem importantes contributos para melhor compreender o desenvolvimento humano e identificar padrões*

significativos do desenvolvimento (Parente, 2002:180). Este registo possibilitou um conhecimento mais aprofundado do grupo/turma.

Relativamente à **amostragem de acontecimentos**, utilizada só no contexto de Educação Pré-Escolar, *o observador focaliza a sua atenção num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os exemplos ou acontecimentos que aí se inserem* (Parente, 2002:185), no anexo LVII pode ser visualizado este tipo de registo que foi construído, uma vez que, a estagiária o achou mais pertinente para registar o comportamento de duas crianças no recreio.

Em ambos os contextos educativos, foram também elaborados e preenchidos instrumentos de avaliação.

Na valência de Educação Pré-Escolar, foram criadas **Listas de Verificação**. Segundo a mesma autora, as listas de verificação

são listas de traços específicos agrupados numa ordem lógica. O preenchimento destes instrumentos implica, da parte do educador, uma postura reflexiva, na medida em que cada comportamento observado é interpretado em função do preenchimento ou não dos itens contemplados.

A realização do portfólio de uma criança deu a oportunidade de utilizar outro instrumento de avaliação que apresentou potencialidades formativas para as próprias crianças uma vez que *“o portfólio elaborado por crianças em idade pré-escolar tem-se mostrado uma metodologia capaz de responder a esta necessidade emergente de autonomizar cada educando relativamente ao seu processo de desenvolvimento.”* (Santos e Silva, 2007:71), a título de exemplo no anexo LXIV e LXV consta um registo do portfólio da criança.

Segundo Bernardes e Miranda, citado por Isabel Moreno Gonçalves (2008) *o portfólio de um aluno pode ser visto como uma coleção significativa dos trabalhos do seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações nos diferentes domínios*. Desta forma, o portfólio da criança foi dividido por áreas de conteúdo: Conhecimento do Mundo, Formação Pessoal e Social, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática, Expressão Motora, Expressão Plástica, Expressão Musical e Expressão Dramática.

Por sua vez, no 1ºCEB, foram construídas grelhas de avaliação para a leitura e para a elaboração de composições (ver anexo LVIII e LIX), uma vez que estas foram duas das dificuldades observadas pelas estagiárias no início do estágio. Foram, também, elaboradas grelhas de auto-avaliação para que os alunos tivessem a noção

da própria evolução, nas diferentes áreas curriculares (como se comprova no anexo LXI). As grelhas de auto-avaliação tinham também como objetivo dar autonomia ao aluno, sendo esta um dos ideários defendidos pelo modelo curricular utilizado, o MEM.

Outro dos instrumentos utilizados e que deu a oportunidade à estagiária de registar momentos significativos de ambos os contextos foi o registo fotográfico. Com a ajuda deste, foi possível registar as reações e o empenho das crianças/dos alunos em determinadas atividades (ver anexo do XV ao XXXVI)

- **Instrumentos de regulação da ação educativa**

Quando a estagiária iniciou o estágio em EPE deparou-se com a utilização de alguns instrumentos característicos do modelo curricular adotado pela Educadora, o MEM. Instrumentos esses que a estagiária também utilizou: o quadro de presenças, preenchido diariamente, as assembleias semanais, sendo também conhecida como a avaliação do processo de socialização democrática (inserida no anexo XVII) e o mapa de planeamento de projetos, onde era delineado o que as crianças queriam fazer, como queriam fazer e quem iria fazer. No decorrer do estágio, sentiu-se a necessidade de inserir outros instrumentos de regulação da ação educativa: o mapa de aniversários e o quadro do tempo (anexo XVII).

Ao invés da EPE, no 1ºCEB não existia na sala nenhum instrumento de regulação da ação educativa. Desta forma, as estagiárias, após alguma reflexão, acharam pertinente a inserção de alguns instrumentos do MEM, de acordo com as necessidades e características da turma. Foram eles: a planificação semanal (inserida no anexo XXVII), o quadro de tarefas, a lista de projetos, as regras da sala e a caixa dos problemas e a caixa das composições (ver anexo XXVI). Todos estes instrumentos serão dados a conhecer no ponto 3.2. *Intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar e 1ºCEB*, mais concretamente, no 3.2.3.3. *Utilização e criação de instrumentos de regulação da ação educativa em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico*.

Em suma, é pertinente salientar que os instrumentos utilizados permitiram recolher dados que sustentaram a ação educativa.

- **Entrevista à Educadora Cooperante e ao Professor Cooperante e respetiva análise de conteúdo**

Tendo por base a ideia defendida por Sousa e Baptista (2011) a investigação qualitativa descritiva *é uma investigação que produz dados descritivos a partir de documentos, entrevistas e da observação e por tal a descrição tem que ser profunda e rigorosa*, a estagiária realizou entrevistas semidirigidas, constituídas por perguntas-guias, relativamente abertas.

A sua escolha incidiu sobre este método de investigação, a entrevista, porque, tal como Quivy e Campenhoudt (1998:192) referem *este processo de comunicação e de interação humana permite ao investigador retirar as informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados*.E, como refere Albarello et al (1997:86)

a utilização de entrevistas pressupõe que o investigador não dispõe de dados já existentes, mas que deve obtê-los [...]entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo.

Desta forma, foram realizadas duas entrevistas aos responsáveis de cada sala onde se realizou o estágio profissional (consultar anexo VII e XI).

Após a realização das entrevistas foi feita uma análise de conteúdo. A análise de conteúdo, segundo Quivy e Campenhoudt, *oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um grau de profundidade e de complexidade* (1998:227), após esta análise foi feita uma categorização da mesma. Assim, da análise da entrevista da Educadora resultaram cinco categorias: caracterização do grupo no início do ano, contactos com a Arte, importância da arte, desenvolvimento das crianças depois de contactarem com a Arte e o papel do educador, como é possível constatar no anexo IX. Relativamente à entrevista realizada ao Professor Cooperante resultaram, também, cinco categorias (Abordagem da Expressão Plástica no 1ºCEB, contributo da Expressão Plástica para as crianças, contactos com a Arte, a importância da arte e o papel do Professor). Da análise das entrevistas das crianças (ver anexo XII), também resultaram algumas categorias, assim, das crianças da Instituição de EPE resultaram duas categorias: desenvolvimento das crianças e contactos com a Arte. A entrevista feita aos alunos da Instituição B deu origem a 4 categorias: definição de arte para os alunos, contactos com a Arte, interdisciplinaridade e a importância da Expressão Plástica, como se comprova no anexo XIV.

• **Análise documental**

Em ambos os contextos educativos, ao iniciar o estágio, a estagiária sentiu a necessidade de analisar os documentos do regime de autonomia, administração e gestão das instituições, de forma a adequar a sua prática à Instituição Cooperante, recorrendo assim a uma análise documental do PEA, PE, RI, PCA, PCT, PCS e do PAA de forma a atuar respeitando os ideários e valores da instituição e colaborando de forma efetiva na dinâmica institucional.

Posto isto, a análise documental realizada tornou-se *um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação* (Albarelo, 1997:30).

Por último, mas não menos importante, foi revelante para a caracterização do grupo bem como das respetivas famílias, a consulta das fichas individuais de cada criança/aluno e as conversas informais com a Educadora e o Professor. Dando origem, à posterior, à construção de gráficos característicos de cada contexto, como consta nos anexos V e VI.

III – INTERVENÇÃO

1. Caracterização do contexto de Educação Pré-Escolar

1.1. Caracterização das instituições

De forma a agir e a intervir em ambos os contextos, educação pré-escolar e 1ºciclo do Ensino Básico, foi necessário em primeiro lugar analisar os vários documentos de autonomia, gestão e administração institucional: Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI), Projeto Curricular de Agrupamento (PCA) e o Plano Anual de Atividades.

Com base no Projeto Educativo (PE) que é um

documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (art.º 9 do Decreto - Lei nº 75/2008, de 22 de Abril).

Relativamente ao Projeto Educativo do Agrupamento da instituição B (Escola de 1ºCEB) após a análise dos documentos, a estagiária constatou que os objetivos e finalidades dos mesmos são delineados tendo por base os direitos humanos e os objetivos gerais da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo. Quanto à instituição em que foi realizado o estágio em Educação Pré-Escolar (instituição A), a estagiária pode afirmar a partir da análise efetuada ao PE que a instituição se orienta pelos objetivos gerais da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e adapta-os, de acordo com o seu contexto local e comunitário. Importa salientar que ambas as instituições se regem por esses princípios/ documentos.

O Regulamento Interno surge na sequência do Projeto Educativo e consiste na concretização da estrutura definida nesse projeto. Tendo em conta a sua importância para a organização e funcionamento de uma instituição, é fundamental a sua cuidada realização e aprovação por parte da comunidade educativa.

Analisando os documentos das instituições é de salientar que o único documento que apresenta lacunas é o da instituição A, pois não menciona os órgãos que fazem parte da gestão da instituição.

O Plano Anual de Atividades situa as actividades no tempo e descreve-as, mencionando, ainda, os objectivos inerentes a cada actividade. Tendo por base esta afirmação, importa referir que o PAA da instituição B carece da falta de objetivos inerentes às atividades propostas para o ano letivo. O mesmo acontece na instituição A, uma vez que, não define os objetivos, estratégias e recursos para as atividades planificadas.

1.2. Organização do espaço, materiais e tempo

A organização do ambiente educativo é um aspeto fulcral a ter em conta, dado que, numa perspetiva construtivista, promove a vida em grupo, assim como facilita a escolha da criança. A sua organização deve promover o a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral das crianças e dos alunos.

O espaço e os materiais de cada instituição devem ser, desde o início do ano letivo, tidos em conta, pois são fundamentais para a nossa intervenção, influenciando esta positiva ou negativamente.

Importa também referir que para agir/intervir no espaço da Educação Pré-Escolar a estagiária utilizou, também, o Perfil de Implementação do Programa (PIP) de forma a verificar se a sala estava organizada de forma clara e se os materiais seriam os suficientes para as crianças.

A sala estava dividida por áreas de trabalho, tais como: o canto da bicharada, a área da plástica, a área dos jogos, a área das construções e a área da biblioteca. Segundo Júlia Formosinho (1996:53), *esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas.*

Relativamente aos materiais existentes na sala da instituição A, esta estava bem apetrechada e os materiais foram surgindo lentamente para que as crianças pudessem explorar melhor cada material. Existiam materiais comprados, construídos e outros trazidos de casa, originados da vida real. Neste sentido, Miguel Zabalza atesta

que uma sala de educação pré-escolar *deve conter materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns mais formais e relacionados com atividades acadêmicas e outros provenientes da vida real, ... de todas as formas e tamanhos* (1992:53).

A sala do 4ºano não se encontrava dividida por áreas tal como na educação pré-escolar, no entanto, segundo o movimento da escola moderna essa mesma divisão poderia existir. A única mudança que poderá existir é na troca de lugares de alguns alunos, de forma, a manter a organização e a disciplina na sala de aula. Os alunos encontravam-se sentados por filas.

Quanto aos materiais verificou-se a falta de diversos materiais na sala, uma vez que, os únicos que existiam eram cartolinas de diversas cores, folhas A4 brancas e os marcadores, lápis de cor/cera que existiam pertenciam a cada uma das crianças. A sala dispunha, também, de materiais tecnológicos, tais como, um computador portátil, um projetor e um quadro interativo.

Outra das diferenças entre a EPE e o 1ºCEB são as rotinas. Segundo Zabalza (1992)

as rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas actuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia.

Na sala dos cinco anos, as crianças eram bastante autónomas no cumprimento das rotinas, no entanto, como não sabiam as horas os adultos tinham de lhes dizer, por exemplo, que estava na hora de arrumar, ou seja, tinham de dar pistas para as crianças perceberem que um determinado momento da rotina se ia alterar.

As rotinas da sala dos cinco anos estavam bem definidas e compreendidas por todos. As crianças sabiam perfeitamente que, por exemplo, de manhã depois do acolhimento é mencionado o responsável e que terão a oportunidade de brincar e que antes do almoço terão a oportunidade de ir para o recreio.

Na sala onde decorreu o estágio em Educação Pré-Escolar existiam todos os dias tempos em pequenos grupos, mas na maioria das vezes o trabalho atribuído ao grupo é para ser realizado individualmente, no entanto também existiam tarefas para serem realizadas em grupo. É essencial o trabalho em grupo para as crianças se habituarem a respeitar as ideias e os pontos de vista dos outros. O trabalho de

cooperação também ajuda na descentralização, que já não é muito acentuada nas crianças de cinco anos, mas existe.

O tempo em grande-grupo era importante pois englobava o convívio de todos os elementos do grupo (adultos e crianças), todos se divertiam, conversavam sobre assuntos importantes e partilhavam ideias e vivências. Era um momento muito enriquecedor e de partilha. Pois permitia às crianças desenvolverem a capacidade de escutarem o outro, de se manterem atentas e concentradas.

O tempo de recreio também faz parte de qualquer rotina de jardim de infância, mas nem sempre é atribuído a este tempo a sua importância.

Do ponto de vista da estagiária, as rotinas estavam adaptadas ao grupo, estabeleciam regras, limites e uma boa organização.

Já no 1ºCEB, a organização do tempo traduziu-se na realização das atividades propostas, indo de encontro o que era planificado. Desta forma, o tempo de trabalho era definido de acordo com as diferentes áreas curriculares porque existia um horário semanal para cumprir. Semanalmente tinham oito horas de Português e oito horas de Matemática, quatro horas de Estudo do Meio e uma hora de expressões. No entanto, neste contexto, foi-se estabelecendo algumas rotinas, como por exemplo, a rotina da Expressão Plástica ou a Hora do Conto à quarta-feira.

Para concluir, no quadro seguinte são apresentadas as características evidenciadas entre ambas as instituições.

Quadro nº1 – Características evidenciadas em ambas as instituições

	Educação Pré-Escolar	1ºCiclo
Distrito onde se localiza	Distrito do Porto	Distrito do Porto
Instituição Pública/Privada/IPSS	IPSS	Pública
Níveis Educativos presentes na Escola	Creche e Educação Pré-Escolar	Educação Pré-Escolar e 1ºCEB

Nº de salas de JI	Três salas	Quatro salas
Nº de crianças/alunos	19 crianças	23 alunos
Heterogeneidade	Crianças de ambos os sexos com 5 e 6 anos	Alunos de ambos os sexos com 9 e 10 anos
Organização da sala	Sala dividida em cantos: canto da bicharada; área da expressão plástica; área dos jogos; área das construções; área da biblioteca;	Organizado em filas de mesas
Diversidade de materiais disponíveis	Grande variedade em função das áreas existentes e das necessidades do grupo	Pouca variedade (cartolinas de diversas cores, folhas A4 brancas e os marcadores, lápis de cor/cera que existiam pertenciam a cada uma das crianças, materiais tecnológicos - computador portátil, um projetor e um quadro interativo)
Organização do tempo	Organizado por rotinas	Organizado em função do horário semanal;

1.3. Caracterização do grupo

O grupo de crianças da sala dos 5 anos é constituído por dezanove crianças, sendo 10 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Algumas crianças já completaram 6 anos, outras só o farão no mês de Dezembro, com isto quero dizer que existem crianças com quase um ano de diferença entre elas. No entanto, estas diferenças não são muito notórias.

Após os quatro meses de estágio, a evolução do grupo foi significativa podendo, agora, acrescentar mais aspetos à caracterização do grupo. Essa mesma caracterização foi feita por áreas de desenvolvimento: cognitivo, socio-afectivo, raciocínio lógico-matemático e psicomotor, contudo considero que elas se interpenetram contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Ao nível do domínio sócio-afectivo, as crianças desta sala são perfeitamente capazes de se vestirem e despirem sozinhos e de apertarem e desapertarem os botões, necessitando apenas da ajuda do adulto para apertar e desapertar atacadores. No entanto, ao longo do estágio foi notória a evolução de algumas crianças que já são capazes de apertar os cordões, levando a que outras também o façam ou pelo menos tentem.

Relativamente a este domínio, as crianças demonstram ainda um grande crescimento a nível pessoal, pois já demonstra

m capacidade de iniciativa, de tomada de decisões, de diálogo e de espírito crítico, como pude verificar nas assembleias realizadas semanalmente com as crianças ou em pequenos diálogos que realizavam ao início da manhã.

A sociabilidade é demonstrada também nas actividades que pressupõem maior concentração, tais como o desenho, pintura, etc. Uma vez que não se isolam é frequente ouvi-los a dialogar entre si, mostrando as suas produções e pedindo materiais.

Segundo Jean Piaget, as crianças nesta faixa etária encontram-se no estágio pré-operatório, no qual o seu pensamento simbólico fica mais sofisticado, contudo ainda não são capazes de pensar logicamente. No estado pré-operatório, as crianças já são capazes de pensar em algo, como em objetos, palavras ou imagens, sem os ter à sua frente. Esta ausência *de pistas sensoriais e motoras caracteriza a função simbólica* (Papalia, 2001:312).

O jogo simbólico assume uma importância extrema nesta faixa etária, pois é através deste que as crianças entendem o mundo dos adultos, desenvolvem a sua imaginação e a criatividade, adquirem sentido de responsabilidade, dispersam emoções e desenvolvem a sua identidade, para a partir daqui, constroem elas próprias a sua acção, uma vez que já conseguem dar significados que lhes permitem conhecer e recriar o real. Este jogo simbólico continuou a ser manifestado mesmo sem a existência da área da casinha na sala podendo ser manifestado no canto da bicharada, uma vez que, nesta área as crianças tinham a oportunidade e tinham disponíveis diversos materiais que lhes permitia recriar o real, tais como, o jipe, as lupas, as lanternas e os binóculos do explorador. Podiam, também, recriar a vida dos africanos, através da casa africana (cubata), das saias, dos colares, dos instrumentos musicais e dos arcos/flechas.

No que diz respeito à expressão verbal pode dizer-se que estas crianças possuem agora um alargamento do seu campo lexical, o que lhes permite construir frases cada vez mais complexas e longas. Com o projeto vivido, as crianças tiveram a oportunidade de alargar o campo lexical ao contactarem com palavras que antes não conheciam como: Pigmeus, cubata, herbívoro, carnívoro, entre outros.

É importante realçar a evolução do grupo ao nível da escrita, uma vez que já são capazes de reconhecer as letras do seu nome e já conseguem escrever o seu nome sem a ajuda do adulto ou da placa de identificação.

No que concerne ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, as crianças adquiriram noções de espaço, nas sessões de expressão motora bem como nos jogos realizados ou nas atividades de matemática. O grupo é capaz de identificar quantidades, de estabelecer relações entre a quantidade e número e formar padrões.

Relativamente ao desenvolvimento motor, *o corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem* (ME, 1997:58).

O grupo demonstrou muito interesse por actividades que pressupõem movimento, envolvendo-se totalmente naquilo que faziam, como pude comprovar nas sessões de movimento que realizei ao longo do estágio.

1.4. Caracterização do grupo do 1ºCEB

A turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, do 4ºano de escolaridade, é constituída por 23 crianças, sendo 9 do sexo feminino e 14 do sexo masculino.

Relativamente às características desta faixa etária, os alunos, ao nível cognitivo, encontravam-se no estágio operatório concreto, segundo Piaget. Estas crianças são menos egocêntricas e são capazes de pensar em vários aspetos ao mesmo tempo. As crianças nesta faixa etária conseguem compreender os pontos de vista dos outros, sendo mais flexíveis nos julgamentos morais. Conseguem compreender a diferença entre a fantasia da realidade, fazem classificações, relações lógicas, conceitos espaciais e conservação e são mais competentes com os números.

Ao nível da leitura os alunos estavam na fase da literatura fantástico-realista, pois gostavam de contos maravilhosos, fantásticos e de aventura, a vida dos animais como também o conhecimento de outros países e povos, ainda assuntos relacionados com jogos e desportos e o conhecimento do mundo. Ao longo destas semanas de estágio é possível verificar o interesse de alguns alunos em requisitar livros da biblioteca para levarem para casa e lerem, como por exemplo, a S, o I, o D, o N e Ma.

Ao nível da escrita, a estagiária observou que existia uma falta de preocupação e de empenho por parte dos alunos, em tornar a sua escrita legível e sem erros ortográficos, como é possível comprovar no anexo XXXVI. O constatado é que o grupo apresentava erros sistemáticos tanto na escrita pessoal como a copiar. Por isso, as estagiárias tinham o cuidado e verificavam sempre que possível as composições criadas pelos alunos, de forma a corrigir alguns erros, uma vez que, quase todos os alunos escreviam da forma que pronunciavam as palavras. Assim, ao serem confrontadas com as dificuldades de escrita dos alunos, as estagiárias propuseram algumas atividades para ajudar os alunos a superar as suas lacunas, a título de exemplo, é apresentado no anexo XXXIX algumas das estratégias adotadas.

Relativamente ao domínio da matemática, o que mais se destaca é o cálculo mental (Papalia e Feldman, 2001:245). Por sua vez, um elevado número de alunos exibiam dificuldades em realizar cálculos em que fosse necessário utilizar as propriedades associativa e distributiva, como o caso da Is, do Br, da Mari e da AC. Outros alunos mostravam dificuldades em realizar contas de dividir com um ou mais algarismos, como por exemplo o D, a AC, o I, o Br, Para além disto, a turma também apresentou dificuldade em realizar operações que envolvessem a multiplicação, uma vez que, não sabiam as tabuadas, tal como se comprova no registo de incidente crítico nº4, inserido no anexo L. Contudo, é de salientar que se notou uma evolução no grupo ao longo do ano, na medida em que, as estagiárias utilizaram estratégias lúdicas que motivassem e ensinassem os alunos, serve de exemplo, o loto da multiplicação (anexo XXV) ou o jogo do stop (anexo XXX) para a operação da multiplicação e a divisão em linha (anexo XXX) para a operação da divisão.

Relativamente ao desenvolvimento motor, as crianças nesta fase tornam-se mais fortes, mais rápidas e melhor coordenadas, no entanto, as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora eram lecionadas por um professor específico.

Para finalizar, importa referir que no início do ano o grupo era barulhento e tinha muitas dificuldades em se respeitarem e cumprirem as poucas regras existentes na sala. Assim, de forma a colmatar essa barreira, que dificultava e prejudicava as aulas, as estagiárias adotaram uma estratégia, que os motivou e que marcou de forma positiva o estágio, “as estrelas da boa educação” (ver anexo XXXII). Semanalmente a turma selecionava uma regra e criava um cartaz que à posterior era afixado na sala (ver anexo XXXII), todos teriam de cumprir a regra e se o fizessem ganhavam uma estrela.

2. Intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar e 1ºCEB

2.1. Observar/Preparar

Quando a estagiária iniciou o estágio, quer na Educação Pré-Escolar quer no 1ºCEB, teve a preocupação de dialogar com a Educadora Cooperante e com o Professor Cooperante para conhecer o grupo/ turma.

Durante o estágio, nas diferentes valências, a estagiária observou os grupos e teve em conta as suas necessidades para poder responder às mesmas de forma adequada. Algumas das atividades propostas nas planificações vão de encontro ao que foi observando, porque, tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o seu contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às necessidades. (ME, 1997:26).

Seguindo esta linha orientadora, a estagiária gostaria de salientar que, através da observação, foi possível detetar que a criança X tinha dificuldades em identificar um numeral e fazer a respetiva ligação à quantidade. Para ajudar a criança a colmatar as suas dificuldades, construiu-se um jogo que lhe permitiu, de uma forma lúdica, ultrapassá-las (ver anexo XVIII).

Também no 1º Ciclo, a estagiária verificou algumas dificuldades dos alunos, através da observação. Assim, foi possível planejar de forma intencional com o intuito de dar resposta às necessidades do grupo/turma. A título de exemplo, pode ser referido que, no início do estágio, os alunos apresentavam algumas dificuldades em criar composições ou em resolver alguns cálculos, principalmente os que envolviam a multiplicação e a divisão, pelo que foram realizadas diversas atividades para a elaboração de composições (ver anexo XXXIX) e para a resolução de cálculos, a título de exemplo refere-se o jogo do stop (ver anexo XXX).

Foi também observado que o ritmo de trabalho dos alunos era diferente e que alguns alunos terminavam as atividades propostas mais rápido. Desta forma, foram inseridas na sala duas caixas (a caixa dos problemas e a caixa das composições – ver anexo XXVI) para dar resposta a esses alunos através desta estratégia de diferenciação pedagógica.

Ao longo dos períodos de estágio realizou-se tanto uma observação participante como uma observação não-participante. Na observação participante, segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (in Coutinho, 2005:155), *é o próprio investigador o principal instrumento de investigação*. As diferentes formas de observação e investigação sugerem também diversas leituras dos fenómenos. A nível da Educação Pré-Escolar e no que se refere à observação não-participante, esta incidiu nos momentos em que crianças se encontravam nas áreas, tentando observá-las discretamente de modo a não influenciar os seus comportamentos. Quanto ao 1ºCEB, a estagiária observou os comportamentos dos alunos nos intervalos, bem como nos momentos em que resolviam alguns exercícios.

Nas observações foram utilizados diferentes instrumentos de observação, tendo em conta aquilo que se pretendia observar. Os instrumentos foram diversos, a saber: amostragem de acontecimentos, os registos de incidentes críticos, as listas de verificação, os registos fotográficos e o PIP (Perfil de Implementação do Programa).

Em suma, a observação constitui a base de uma planificação e de uma avaliação. Assim, a observação dos grupos e de cada criança foi fundamental para a prática pedagógica.

2.2. Planear/Planificar

No que respeita ao planear, o Educador tem de refletir *sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais à sua realização* (ME, 1997:27). O mesmo acontece com o Professor do 1ºCEB, porque, como afirma Arends, *a planificação é uma determinante muito importante do que é ensinado nas escolas* (2008:93). Desta forma, durante o período de estágio, a estagiária sentiu a necessidade de refletir relativamente às intenções educativas e às atividades que eram propostas para os grupos, para conseguir cativar e envolver as crianças/alunos no que seria realizado.

Para elaborar a planificação semanal na Educação Pré-Escolar, e tendo em conta o modelo curricular utilizado pela Educadora (MEM), em primeiro lugar atendia-se às propostas das crianças e àquilo que elas pretendiam aprender/conhecer. Posteriormente, a planificação era completada de acordo com as necessidades do grupo, por exemplo, com uma história que falasse da partilha ou da cooperação, indo ao encontro do que Isabel Moreno Gonçalves refere:

a assembleia é um modelo aberto, onde os adultos e as crianças são parceiros, procurando juntos resolver os problemas, aprender a olhar o mundo sob diversas perspetivas, procurando aprender e agir de forma participativa na comunidade, para reconstruir e transformar (2008:44).

Este momento de partilha e de troca de ideias, na assembleia, tornou-se uma mais-valia para o grupo, na medida em que *o planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.* (ME, 1997:27).

No 1ºCEB, a planificação era elaborada pela estagiária, baseando-se não só na planificação mensal que era facultada pelo Professor Cooperante como também nas Metas de Aprendizagem bem como nas Metas Curriculares definidas pelo Ministério da Educação e da Ciência e nas diferentes áreas curriculares. Contudo, a estratégia de aprendizagem era delimitada pela estagiária optando por recorrer frequentemente a uma abordagem lúdica para motivar os alunos.

As planificações semanais foram produzidas de forma distinta nas duas valências. Na valência de Educação Pré-Escolar, as planificações foram sempre não-lineares, elaboradas em rede (ver anexo LXVIII), o que permitia obter não só uma visão ampla daquilo que seria feito/trabalhado como também compreender e visualizar

as áreas de conteúdo que estariam a ser trabalhadas em cada área, nunca esquecendo que, ao realizarmos uma actividade, poderíamos estar a trabalhar diferentes áreas do currículo, articulando-as entre si. Nas planificações eram ainda contemplados os instrumentos de organização social bem como a organização do ambiente educativo. À posteriori, a planificação semanal era colocada na rede curricular existente na sala (ver anexo LXXII).

No 1ºCEB era linear, em forma de grelha, dando uma visão ampla da semana e das actividades propostas. Na planificação semanal, a estagiária delimitava as áreas curriculares, os objetivos de aprendizagem, as estratégias/actividades que seriam desenvolvidas, mencionava os recursos materiais que iria necessitar, estipulava o tempo destinado a cada área curricular e referia de que forma iria ser feita a avaliação da turma (ver anexo LXIX). Deste modo a elaboração de uma planificação cuidadosa faz com que *as aulas decorram de forma regular*. (Arends, 2008:96).

Foi importante, no 1ºCEB, planificar actividades que dessem a oportunidade aos alunos de trabalharem em grande grupo (ex:trabalhos de projeto) ou em pequeno grupo (ex: resolução de problemas matemáticos, divisão em linha, entre outros), de forma a promover a aprendizagem cooperativa.

Em ambos os contextos, foi fundamental ouvir as crianças/os alunos porque, tal como Oliveira-Formosinho, citado por Isabel Moreno Gonçalves, afirma *as crianças assumem-se como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica* (2008:45).

Na Educação Pré-Escolar, realizavam-se assembleias semanais que eram sempre registadas e ilustradas pelas crianças, a fim de facilitar a leitura pelo grupo, como consta no anexo XVII. No que concerne ao 1ºCEB, as estagiárias também delinearam a realização de assembleias semanais, na sala do 4º ano. Semanalmente, eram escolhidos dois alunos (ver anexo XXIX) que avaliavam a semana e posteriormente fazia-se o registo que depois era afixado, como é possível comprovar no anexo XXVII.

Contudo, durante o estágio profissional, a estagiária ao planificar pensou sempre que as situações de aprendizagem que iria propor às crianças poderiam resultar mas que também poderia existir algum contratempo que dificultasse a sua

realização. Algumas vezes, aquilo que foi planejado para uma semana teve de ser concretizado noutra semana.

Em suma, o cuidado do profissional de educação ao planejar permite que este tome consciência do que faz e porque o faz, possibilitando avaliar se o trabalho que é desenvolvido tem uma função educativa. Ao planejarmos devemos, ainda, ter em conta as aprendizagens adquiridas pelas crianças para que as posteriores sejam significativas e diversificadas, tal como será desenvolvido no ponto seguinte, onde serão mencionadas as diferentes estratégias adotadas, bem como os instrumentos de organização da ação educativa em ambos os contextos.

3. Agir/Intervir

O educador deve *agir concretizando na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças.* (ME, 1997:27). Ao planejar semanalmente, as atividades propostas eram pensadas tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças e as áreas de conteúdo estabelecidas pelo Ministério da Educação.

As assembleias realizadas, davam a possibilidade ao grupo de dizer o que queria fazer/aprender e, posteriormente, a estagiária pensava numa estratégia para apresentar a atividade às crianças. Desta forma, agiu/interveio tendo em conta o seu grupo e a sua motivação, adotando uma estratégia que os motivasse e os mantivesse interessados.

No 1ºCEB, e como Perrenoud (2002) afirma, um professor para planejar e pôr em prática as actividades que pretende desenvolver com os seus alunos, tem de ter conhecimento das didáticas que devem ser promovidas numa turma. Seguindo esta ideia de Perrenoud, a estagiária, primeiramente, teve de conhecer o grupo e adaptar as atividades/estratégias à turma e aos seus interesses e dificuldades, dialogando com o Professor Cooperante e tendo por base as Metas de Curriculares e as Metas de Aprendizagem estabelecidas pelo Ministério da Educação porque, tal como é sublinhado no despacho nº5306/2012, *a definição destas Metas Curriculares organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se*

pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino.

3.1. A Expressão Plástica no Jardim-de-Infância e no 1ºCEB

Ao longo dos estágios, a estagiária procurou propôr atividades que fossem de encontro às necessidades/dificuldades e às propostas das crianças/alunos e que permitissem aos grupos contactar com a Arte/Expressão Plástica.

No jardim-de-infância, por exemplo, após a narração da história “O Cuquedo”, as crianças pediram para dramatizarem a história, através de uma representação teatral. Assim, foi proposto que as crianças contruissem as roupas e as máscaras e pintassem um cenário. Para a construção das roupas, foram utilizados alguns sacos plásticos. Ao serem confrontadas com um elemento do seu quotidiano, mas que iria ter outra finalidade, as crianças ficaram surpreendidas surgindo, então, alguns comentários, como pode ser verificado no anexo XLIX. O facto de ser utilizado um saco de plástico permitiu que as crianças colassem algumas tiras de plástico e algumas bolas do mesmo material, de forma a retratar alguns animais selvagens (anexo XXI – registo fotográfico). Os materiais disponibilizados às crianças na educação pré-escolar são fundamentais *para que a criança possa realizar o que deseja.* (ME, 1997:62).

No 1ºCEB foi, também, dada a oportunidade aos alunos de realizarem atividades de Expressão Plástica. A estagiária verificou, por diversas vezes, o gosto e empenho que os alunos tinham em simples atividades de pintura. Assim, quinzenalmente, na sua semana de intervenção, a estagiária propunha atividades que dessem a oportunidade ao grupo de contactar com a Expressão Plástica. E, indo ao encontro com do que é afirmado pelo Professor Cooperante, as atividades de expressão plástica foram importantes para o grupo, porque os *educam para a sensibilidade ética e estética* (confrontar com anexo XIII, categoria - Importância da arte - Quadro 4).

O primeiro contacto estabelecido com a Expressão Plástica pelos alunos do 4ºano prendeu-se com o conhecimento de um pintor estrangeiro, Juan Miró. Após a leitura de uma história e a exploração da vida e obra do supracitado artista, os alunos

pintaram com pincéis e guaches a obra de que mais gostaram. Os resultados foram bastante apreciados pelos alunos, como se pode verificar na descrição diária nº1 inserida no anexo LX.

Tornou-se fundamental, ao longo do estágio em jardim-de-infância, propor atividades onde as crianças se pudessem expressar, de forma livre, como na atividade da digitinta (ver anexo XX) ou quando tiveram a oportunidade de experimentar a técnica de pintura africana com paus, como se pode verificar no anexo XX. Nestas atividades, a título de exemplo, as crianças exploraram e trabalharam a motricidade fina e contactaram com diferentes formas de expressão plástica. Foram, ainda, propostas atividades de recorte e colagem do melhor amigo, onde mais uma vez trabalhamos a motricidade fina e a representação da figura humana utilizando uma técnica diferente. E, tal como a Educadora Cooperante afirmou, *tiveram a oportunidade de ir ao atelier da pintora Ofélia, que foi muito importante para a aprendizagem do grupo. Na biblioteca Almeida Garrett conheceram o Van Gogh e o Pollock. Experimentaram muitas técnicas de expressão plástica desde a digitinta, o recorte, a colagem,... Evoluíram ao nível do desenho, os seus desenhos começaram a ser muito criativos, houve reprodução de imagens, mas eles próprios começaram a desenhar o que imaginavam.* Ao contactarem com diferentes tipos de arte, as crianças enriqueceram o seu conhecimento e isso ajudou-as no seu desenvolvimento porque, ao verem como se faz, as crianças aprendem. Este facto foi evidenciado por uma das crianças, que disse *depois de ver como os pintores fazem, eu aprendi a desenhar. Se eles conseguem pintar, eu também consigo.* E realçou que *nós usamos a nossa imaginação para desenhar*, comprovando o que é dito pela Educadora na categoria “*contacto com a Arte*” (anexo IX, categoria - contactos com a Arte - Quadro 2)

Não foi só no jardim-de-infância que foi dada liberdade às crianças para se expressarem, também no 1ºCEB os alunos tiveram a oportunidade de criar livremente e de utilizar diferentes materiais como, por exemplo, na construção de um rebuçado (anexo XLIII) ou na decoração de uma castanha para o S.Martinho, tal como representado no anexo XLII. Existiram outras atividades mais direcionadas, como a técnica do mergulho, como se comprova no anexo XLI, onde os alunos mergulharam uma folha de árvore em tinta marbel e, posteriormente, construíram o painel de outono. Após esta atividade, o grupo mostrou-se bastante admirado e muito satisfeito

com os resultados, como pode ser confirmado no comentário feito por um aluno, verificar no anexo LX, na descrição diária nº3.

As áreas curriculares, abrangentes ao 1ºCEB, são *áreas de acção essencialmente paralelas e concebidas para funcionar separadamente. A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas.* (Roldão, 1999:47). Tendo por base a ideia citada, anteriormente, ao longo do estágio em 1ºCEB, a estagiária tentou promover diversas atividades de Expressão Plástica, ligando-as com outras áreas curriculares como, por exemplo, relacionando a Expressão Plástica com a Matemática. De forma a explicar as simetrias de uma imagem, os alunos realizaram a técnica da borboleta (ver anexo XLIV). Porque, embora exista uma carga horária e metas para atingir no final do ano letivo, a estagiária nunca pôs de parte essas mesmas metas e estabeleceu uma “ponte” entre aquilo que é definido pelo Ministério e aquilo que a própria considera pertinente para motivar a turma e, como o próprio Professor Cooperante salienta, *existem muitas exceções e é sobre estas que devemos colocar o nosso olhar.* (anexo XIII, categoria – Abordagem da Expressão Plástica - Quadro 1). Assim, a afirmação proferida pelo Professor Cooperante vai ao encontro da opinião de Maria do Céu Roldão (1999:44) que refere que em vez do famoso *“síndrome do cumprimento dos programas”, o que importa é que os programas que se criam, se reconstruam e desenvolvem, dêem cumprimento ao currículo.* Currículo esse, que a mesma autora define como, *um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver.*(1999:43)

Mas não é só no 1ºCEB que podemos “ligar” a Expressão Plástica com as outras áreas; também no jardim-de-infância o podemos fazer, uma vez que, e tal como a Educadora mencionou, *a expressão plástica é uma área que deve ser trabalhada acima de tudo porque com esta área abrangemos todas as outras. (...) Sem dúvida que a arte nos leva a outros caminhos e a articular de forma saudável todas as áreas de conteúdo* (anexo IX, categoria – Importância da Arte - Quadro 3).

Relativamente ao papel do educador ao proporcionar o contacto com a Arte, a Educadora frisa que *é muito importante o papel do Educador (...) foi com a arte que eu percebi que esta seria um ótimo caminho para o reforço da sua auto-estima e da criatividade deles. Tive de me atualizar o mais possível, de trazer muitas propostas,*

organizar-me para articular a teoria com a prática, de forma a conseguir abranger todas as áreas de conteúdo (anexo IX, categoria – Papel do Educador - Quadro 5). Seguindo este pensamento da Educadora, também o Professor Cooperante do 1ºCiclo, é da opinião de que o docente deve sensibilizar para tudo o que a arte representa, depois adotar junto com os alunos uma atitude contemplativa para todos os pormenores, por fim uma atitude crítica da observação antes de uma experimentação da forma de arte estudada. (anexo XIII, categoria – Papel do Professor - Quadro 5).

3.2. Estratégias dinâmicas e motivadoras no Jardim-de-Infância e no 1ºCEB

No jardim-de-infância foram realizadas diversas atividades que respeitavam a rotina do grupo e os interesses das crianças, de modo a integrar todas as áreas referidas nas OCEPE.

A intervenção da estagiária teve por base o projeto lúdico vivido na sala, o canto da bicharada, mas também a articulação que deve existir entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico, porque cabe ao educador *promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória* (ME, 1997:28). Por exemplo, ao realizar o jogo de divisão silábica com as crianças, o mesmo permitiu que elas aprendessem a fazer a divisão de uma palavra, o que lhes será útil na realização de exercícios semelhantes no 1ºCiclo do Ensino Básico. As propostas da estagiária visam o cumprimento das metas, mas importa referir que as propostas das crianças também permitem fazer a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCEB, como aconteceu na seguinte situação: quando as crianças pediram para conhecer outros animais, houve a oportunidade de fazer a articulação desta actividade com uma meta que será trabalhada posteriormente no 1º Ciclo, na medida em que as crianças foram levadas a enunciar as características (locomoção, revestimento, habitat) dos animais que já conhecem.

No 1ºCEB, as atividades planificadas visavam o cumprimento das Metas de Aprendizagem estabelecidas para o 4ºano, tendo em conta as diferentes áreas

curriculares. Para atingir as diferentes metas, eram propostas diferentes estratégias, estratégias essas motivadoras e estimulantes para a turma.

É de salientar que, ao longo de todo o estágio, o lúdico foi muito utilizado quer pela estagiária quer pelo par pedagógico, porque, tal como salienta Estanqueiro (2010:11), *a motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo vicioso.*

Durante as primeiras semanas de estágio no 1ºCEB, a estagiária tomou conhecimento das dificuldades existentes no grupo.

Primeiramente, sentiu-se a necessidade de propor uma estratégia dinâmica e diversificada para modificar o comportamento da turma, dado que este prejudicava bastante, foi proposto ao grupo a criação de um quadro As estrelas da Boa Educação (ver anexo XXXII). O quadro motivou os alunos e fez com que os comportamentos melhorassem de forma significativa.

A Português, os alunos davam muitos erros a nível da ortografia, as palavras eram escritas da mesma forma como eram pronunciadas, pelo que se promoveu a realização de um bingo ortográfico (ver anexo XXXVIII). A estagiária pronunciava a palavra e os alunos teriam de responder corretamente no cartão. Pontuavam se a palavra estivesse bem escrita.

Outra das dificuldades existentes na turma era a realização de composições. O grupo recusava-se a realizar composições, porque não as sabiam fazer; assim, as estagiárias adotaram diferentes atividades dinâmicas e lúdicas para motivar os alunos, como pode ser verificado no anexo XXXIX.

A nível da gramática também foram utilizados alguns jogos para motivar os alunos e desenvolver as aprendizagens de forma lúdica, como conta no anexo XXXVII.

A nível da matemática, o grupo evoluiu bastante, como pode ser comprovado na caracterização inicial do grupo de 1ºCEB, existente no anexo III. Tentou-se, ao longo do período de estágio, diversificar as atividades. Para trabalhar a multiplicação, foram realizados diferentes jogos, tais como *o jogo do stop na multiplicação* (anexo XXX) e *o loto da multiplicação* (anexo XXV). Também, para a divisão foram utilizados jogos, como *a divisão em linha* (ver anexo XXX). A estagiária considerou pertinente apresentar diferentes jogos ao longo do estágio, não só para matemática como para outras áreas porque, conforme afirma Santos (2000:37), *o jogo é uma ferramenta ideal de aprendizagem.*

Por último, mas não menos importante, a estagiária realizou em Estudo do Meio um jogo de consolidação da matéria intitulado *Quem quer saber mais*, adotando características e o formato do conhecido programa televisivo *Quem quer ser milionário*. Este jogo foi bastante motivador para o grupo, levando a que estes trabalhassem em equipa, encutindo o espírito de cooperação na troca de ideias de saberes que deveria existir antes de darem a resposta.

É fundamental ter em conta que o jogo é um estímulo ao interesse do aluno, atendendo a que desenvolve níveis diferentes da experiência pessoal de cada um, desenvolve e enriquece a personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor a assumir a *condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem*. (Santos, 2000:38). Ao realizarem jogos pedagógicos, os próprios alunos mostravam-se motivados e satisfeitos com a proposta, como se comprova no registo de incidente crítico nº2 presente no anexo XLII.

O aluno é o agente ativo da sua própria aprendizagem. Ou seja, o Professor deve dar resposta a todos os alunos e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem existentes numa sala de aula. E de acordo com o enquadramento legal, a Lei nº49/2005 de 30 de agosto, os profissionais da educação deverão adotar estratégias de diferenciação pedagógica, e nas quais deverão estimular (...) *as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação (...)*. Tendo em conta os aspetos referidos, foram delineadas duas estratégias que pudessem ser realizadas pelos alunos que terminassem as atividades primeiro – a caixa das composições e a caixa dos problemas (ver anexo XXVI).

Em ambas as valências, os grupos foram os construtores do seu conhecimento, propuseram, agiram e avaliaram. As planificações realizadas durante os estágios tiveram sempre por base as crianças/os alunos, pois o seu desenvolvimento é o cerne de tudo. E, um dos objetivos da estagiária consistiu em *tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social*. (Roldão, 1999:53).

3.3. Utilização e criação de instrumentos de regulação da ação educativa em Contexto de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico

Os instrumentos de organização e de regulação educativa utilizados por Freinet foram reestruturados e reformulados pelo MEM. Assim, em ambos os contextos, quer na Educação Pré-Escolar quer no 1ºCEB, a ação educativa abrange toda a vida destes contextos (...) *desde os atos de planeamento e dos projetos à sua realização e avaliação cooperadas* (Niza, 1998:143).

A intervenção educativa da estagiária, em ambos os contextos, foi suportada por instrumentos de regulação da ação educativa, instrumentos esses *“que ajudam a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo.”* (Folque, 1999:8). Desta forma, seguindo esta linha orientadora, a estagiária considera estes instrumentos, específicos do MEM, uma mais valia para a sua prática, quer na Educação Pré-Escolar quer no 1ºCEB.

Ao iniciar o estágio em Educação Pré-Escolar, a estagiária deparou-se com a utilização do quadro de presenças pela Educadora Cooperante. Este instrumento de organização *serve para o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo do mês e da semana* (Oliveria Formosinho,1996:150), tal como se verifica no anexo XVII. Ao marcar a sua presença, a criança começa a ter *consciência do tempo* (Idem).

Contudo, no decorrer do estágio, sentiu-se a necessidade de inserir outros instrumentos de regulação da ação educativa: o mapa de aniversários e o quadro do tempo.

O quadro de aniversários foi inserido na sala, uma vez que, as crianças manifestavam uma grande curiosidade em saber quem era o mais velho e em que mês cada um fazia anos. Assim, de modo a que eles tivessem uma noção espaço-temporal foi criado num dos placards da sala o quadro de aniversários.

Tendo em conta o seu grupo, de 5 anos, a estagiária considerou pertinente a inserção do quadro do tempo na sala (inserido no anexo XVII), uma vez que, as crianças deveriam ser capazes de distinguir unidades de tempo básicas. Deste modo, após a marcação das presenças, de cada um, diariamente era selecionada uma criança (aleatoriamente) para que registasse o estado do tempo. A criança que marcaria o estado de tempo nunca se repetia, de forma a que a estagiária pudesse verificar o conhecimento adquirido por cada um, relativo ao tempo.

Durante as primeiras semanas de estágio, a estagiária teve a oportunidade de comprovar que no 1ºciclo do Ensino Básico os alunos não são ouvidos com tanta atenção como na educação pré-escolar. Não tem qualquer oportunidade de dar sugestões acerca do que querem fazer na próxima semana.

*Algo que era estimulado no Pré-Escolar através das assembleias semanais.
(excerto da reflexão Movimento da Escola Moderna inserida no anexo LXXIV)*

No 1ºCEB, depois de conhecerem, minimamente o grupo, as estagiárias consideraram pertinente a inserção de alguns instrumentos de regulação da ação educativa do MEM.

Agindo intencionalmente para colmatar algumas das dificuldades iminentes de comportamento, as estagiárias propuseram ao grupo a criação de regras de comportamento. Esta pretensão daria, simultaneamente, resposta a um dos projetos do agrupamento intitulado *Mais Educação*. Este projeto surgiu *para dar resposta a atitudes incorretas dos nossos alunos*, como é frisado no PCA (2003:29). E, tal como é sublinhado no mesmo (2003), o objetivo deste projeto é *garantir a boa formação cívica e pedagógica dos alunos*. É, ainda sublinhado que, *o sucesso escolar passa pelo cumprimento de regras instituídas e favorece uma boa convivência social e o respeito entre todos os membros da comunidade escolar*.

Ao se depararem com o grupo bastante falador e com falta de disciplina, as estagiárias acharam conveniente inserir na sala uma estratégia que se intitulou “as estrelas da boa educação” (ver anexo XXXII). Neste sentido, foi solicitado ao grupo a pesquisa de algumas regras de boa educação. Desta forma, surgiu um abecedário, tirado da internet pelos alunos, onde as regras eram definidas em rima o que permitiu uma fácil memorização dos alunos. Assim, semanalmente, a turma trabalhava uma regra e criava um cartaz que posteriormente era afixado na sala (ver anexo XXXII). Todos teriam de cumprir a regra e se o fizessem ganhavam uma estrela que era afixada no quadro da boa educação, tal como consta no anexo XXXII. Contudo, os alunos não se podiam esquecer que as regras teriam de ser cumpridas sempre, mesmo as das semanas anteriores, caso contrário perdiam uma estrela no quadro. No final do estágio, existiam 10 regras que foram cumpridas, na grande maioria, pelos alunos, tal como se comprova no anexo XXXII. A estratégia adotada foi bastante significativa, na medida em que a evolução do grupo, a nível de comportamento, foi notória.

Outro instrumento inserido na sala foi o quadro de tarefas. Este instrumento regulador permitiu que o grupo fosse responsável pela manutenção do espaço e dos materiais, tal como se verifica no anexo XXVII. Semanalmente eram selecionados os alunos que estavam destinados a cumprir uma determinada tarefa, tais como, a

recolha dos trabalhos de casa, arrumar a sala, colar as estrelas, apagar o quadro, escolher a regra semanal, fazer a avaliação da semana e registar a assembleia.

A lista dos projetos, foi uma proposta das estagiárias. Esta proposta surgiu uma vez que os alunos se mostraram bastante empenhados em trabalhos de pares e de grupos, cooperando e ajudando-se mutuamente. Ao dar a possibilidade para desenvolverem os projetos, as estagiárias deram a oportunidade ao grupo para usarem as suas capacidades as suas competências, realçando as motivações intrínsecas (Katz e Chard, 2009). A pedagogia de projeto possibilita que cada um voluntariamente participe no seu próprio processo de aprendizagem. Ao trabalharem em projeto os alunos planificaram, desenvolveram e avaliaram as suas aprendizagens, tal como se comprova no anexo XXVII.

Para terminar com os “tempos mortos” (Arends, 2008:181), fomentando o trabalho autónomo, e colmatar algumas dificuldades dos alunos, a nível da construção de composições e da matemática, as estagiárias introduziram na sala a caixa dos problemas e a caixa das composições (ver anexo XXVI). De forma a registar o número de composições e de problemas realizados por cada aluno, foi afixado no quadro de cortiça uma grelha que posteriormente era preenchida pela estagiária de acordo com a avaliação atingida, tal como se comprova no anexo XXVI.

Também, o ambiente educativo foi organizado de acordo com esta metodologia. Criando, assim, um ambiente agradável e altamente estimulante, uma vez que, as paredes eram utilizadas como expositores permanentes das produções dos alunos onde se reviam as suas obras de desenho, pintura, ou texto (anexo XXVIII). Foi também numa das paredes, junto ao quadro branco, que foram afixados o conjunto de mapas de registo que ajudaram na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada pelo grupo, confrontar com o anexo XXVII. (Oliveria Formosinho, 1996:148)

Todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática, quer na Educação Pré-Escolar quer no 1ºCiclo do Ensino Básico, e ajudam as crianças/os alunos a integrar as suas próprias experiências no grupo. A utilização por todo o grupo destes instrumentos é uma forma de partilhar com as crianças o poder de decisão e a avaliação. Tendo este aspecto em conta, o educador deve ser promotor do desenvolvimento. Ouvir o que a criança tem a dizer e ajudá-la a comunicar com o grupo ajuda a criança a descentrar-se e a estar mais receptiva a diferentes

perspectivas. Tal como Vigotsky, citado por (Folque, 1999), enuncia *qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece primeiro no nível social – processo interpessoal e mais tarde ao nível individual – processo intrapessoal*.

3.4. Realização dos projetos nos dois contextos

Em ambos os contextos, a estagiária adotou o Trabalho de Projeto, também ela fomentada pelo MEM.

O projeto, em ambas as valências, reporta a quatro fases: “Definição do Problema”; “Planificação”; “Execução” e “Avaliação/Divulgação”. Enquanto que na Educação Pré-Escolar a estagiária deu continuidade a um projeto “o canto da bicharada”, que já tinha sido iniciado pela Educadora. No 1ºCEB foram desenvolvidos vários projetos, tendo em conta os diferentes interesses da turma, tais como como: “o sistema solar”, “os maiores rios de Portugal”, “a energia eólica”, “a água”, “os primeiros socorros”, “a reciclagem” e “o estádio de Coimbrões”.

Na EPE, a estagiária deu continuidade ao projeto que estava a ser vivenciado pelo grupo, aquando do início do seu estágio. Ao longo do estágio verificou-se, sempre, o interesse e a motivação que o grupo tinha no projeto.

Para vivenciarem o projeto e dando resposta às propostas das crianças, foram construídos alguns animais para o canto da bicharada, tais como o leão e o crocodilo. Não só em contexto de sala foi trabalhada a expressão plástica como também em casa, com os pais.

O interesse das crianças era tanto no projeto e nos animais selvagens que nos pediram para construirmos mais animais para o canto da bicharada. No entanto, como as propostas das crianças eram muitas, não havia tempo para fazer tudo o que nos pediam. Desta forma, sentimos a necessidade de pedirmos aos pais que construíssem com a ajuda dos filhos e com materiais recicláveis os animais que enriquecessem o nosso canto. Estes trabalhos foram expostos no exterior da sala. Contudo, apenas 50% dos pais trouxeram um animal porque os restantes afirmaram que não tinham tempo para fazer. E, tal como Teresa Vasconcelos afirma, *o envolvimento directo das famílias é de grande importância em educação de infância, em particular para o desenvolvimento de projectos em sala de actividades, constituindo um recurso valioso. (2012:33) (excerto da reflexão envolvimento parental, anexo LXXIII)*

Tendo por base a ideia de Teresa Vasconcelos (2012) expressa anteriormente, os materiais disponibilizados às crianças na área da Expressão Plástica serão fundamentais não só para realizar os trabalhos propostos pela Educadora como

também contribuirão para o seu próprio desenvolvimento. A criança através de um conjunto de técnicas e materiais explora a sua criatividade e a imaginação, expressando o seu mundo interior, tal como a autora Mónica Oliveira (2007) menciona no seu artigo. A mesma autora realça ainda que os materiais que a criança utiliza dão-lhe liberdade e a oportunidade de imaginar, criar, construir.

Foram ainda construídos alguns instrumentos africanos para o canto da bicharada, com materiais recicláveis. Esta proposta surgiu para dar resposta a uma necessidade das crianças, uma vez que, depois do DVD da tribo africana, as crianças começaram a utilizar uma lata da área das construções para fazer de jambé (anexo XXII – registo fotográfico).

A par com o projeto, todas as outras áreas do conteúdo foram trabalhadas e desenvolvidas com as crianças, como pode ser comprovado na grelha de avaliação do projeto inserida no anexo LXXVI. A este propósito, Isabel Moreno Gonçalves (2009) refere *que a intervenção do educador de infância passa ainda pelo desenvolvimento do currículo nas diferentes áreas de conteúdo; de forma a reforçar o seu pensamento, a referida autora cita Silva ao dizer que consideram-se áreas de conteúdo como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes de saber-fazer (1997:47)*

Tal como na Educação Pré-Escolar, no 1ºCiclo do Ensino Básico podem ser desenvolvidos com os alunos trabalhos de projeto que têm em atenção as suas necessidades e os seus interesses. O trabalho de projeto torna-se uma mais-valia para os alunos, na medida em que

os projetos providenciam a parte do currículo no qual as crianças são encorajadas a fazer as suas próprias escolhas e decisões, geralmente em cooperação com os pares, acerca do trabalho que é preciso realizar. Nós consideramos que este tipo de trabalho promove a confiança da criança acerca do seu poder intelectual e fortalece as suas disposições para continuar no processo de aprendizagem (Formosinho, 1996:123).

Para dar início aos trabalhos de projeto, as estagiárias começaram por definir com a turma qual o tema que cada um gostaria de trabalhar e se os seus interesses seriam iguais. Para que fosse feita a seleção do tema do projeto, foi proposto que cada aluno abrisse o manual de Estudo do Meio e seleccionasse o tema que achasse mais pertinente desenvolver. Esta foi a estratégia adotada, uma vez que a maior parte dos alunos nunca tinham trabalhado em projeto e se sentiam com dificuldades em

compreender o que lhes estava a ser sugerido e, assim, ao escolherem um tema do manual foi dada resposta ao programa.

Os alunos, após a escolha dos temas, deram início às pesquisas e registaram o que consideraram mais pertinente em cartolina. Essa pesquisa foi realizada quer na escola, quer em casa com a ajuda dos pais. A par das pesquisas, os alunos preencheram um plano de trabalho distribuindo as acções no tempo e atribuindo as responsabilidades de cada um (consultar anexo XLVII).

A divulgação dos projectos foi feita no âmbito da turma, da escola e dos Pais, de maneira a que toda a comunidade tivesse conhecimento daquilo que foi desenvolvido pelos alunos ao longo do 1º Período. Para que a turma tivesse conhecimento da opinião da comunidade, em relação ao trabalho desenvolvido, foi colocado junto da exposição um livro onde ficaram registados os comentários aos projetos (consultar anexo XXXV).

3.5. Parcerias estabelecidas

Durante os estágios, a estagiária teve como preocupação a parceria que devia ser estabelecida com a comunidade educativa.

No JI existiram diferentes formas de interação com os Pais, estabeleceu-se o contacto com a Biblioteca Almeida Garrett, com o Museu Soares dos Reis e com as restantes salas do JI.

As crianças construíram com os Pais alguns animais para o canto da bicharada, tal como é salientado na reflexão do envolvimento parental, anexo LXXIII.

Para além disso, a estagiária ainda propôs aos pais que cada criança realizasse em casa uma pequena pesquisa sobre um animal selvagem e a trouxesse para a sala. Quando as crianças traziam a pesquisa, esta era lida para que todo o grupo tivesse conhecimento do trabalho dos colegas. É importante que exista este trabalho de pesquisa com os pais, porque *o envolvimento dos pais nas atividades de pesquisa pode trazer um contributo fundamental para o trabalho educativo. É um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem ao favorecer um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos* (DEB, 2002:45).

À posteriori, foi realizado um ficheiro dos animais para a área da biblioteca com as pesquisas.

Foi, também, proposto aos pais a construção de uma história relacionada com o canto da bicharada.

A nível da Instituição, as outras salas tiveram a oportunidade de assistir à dramatização da história *O Cuquedo*, dramatizada pelas crianças da sala dos 5 anos. Participaram no desfile de Carnaval, na festa da Primavera na sala dos 4 anos e em manhãs recreativas, proporcionadas pelas estagiárias quinzenalmente.

A parceria estabelecida com a Biblioteca Almeida Garrett, no jardim-de-infância, deu a oportunidade às crianças de conhecerem alguns pintores estrangeiros, como Van Gogh e Pollock. Ao poderem expressar-se como os pintores famosos, as crianças mostraram-se empenhadas e alegres por puderem realizar um trabalho plástico tão significativo. E a Educadora frisou mesmo que *o facto de Van Gogh fazer remoínhos muito simples levou a que eles dissessem que eles também sabiam fazer. Com Pollock eles conseguiram perceber que com os salpicos conseguem expressar-se*, como pode ser comprovado no anexo VII, na categoria relativa à importância da Arte para o grupo. Também as crianças perceberam que se podem expressar com os seus próprios desenhos. Elas afirmaram o seguinte: *nós conhecemos o Van Gogh, o Pollock e o Júlio de Resende. Eles faziam os seus desenhos e as suas pinturas para se expressarem. Nós também fazemos para expressarmos o que sentimos, para falarmos* (ver análise de conteúdo da entrevista feita às crianças, anexo X, categoria - desenvolvimento das crianças depois de contactarem com a Arte - Quadro 1).

Reportando, agora, para a turma do 4ºano, a relação estabelecida com os pais foi realizada atendendo à disponibilidade dos pais e de acordo com o projeto vivido na escola. Assim, foi proposto aos pais a construção de um presépio com os alunos. O presépio deveria ser feito com materiais de desperdício, para que as crianças contactassem com a Expressão Plástica e se evitassem gastos desnecessários.

Para além do presépio, e respeitando um dos valores da instituição: a solidariedade, foi criado na sala o canto solidário. Foi solicitado ao grupo que trouxessem de cada garraões de plástico com tampinhas para ajudar as crianças com NEE e foi feita uma recolha de alimentos e vestuário para as crianças com mais dificuldades económicas. É de salientar que foram várias as ajudas prestadas pelos

pais, que responderam positivamente à ajuda solicitada, conforme é comprovado no anexo XXXI.

Outra das formas de envolver os pais foi mostrar-lhes os trabalhos desenvolvidos pelos filhos ao longo dos três meses de estágio, no final do mesmo, pois *os resultados podem ser espantosos*. (Machado, 2011:77).

Em suma, é importante que o educador/professor cultive esta relação entre a escola e a família, visto que *a relação entre pai e professor, apesar de muitas vezes ser complexa e necessitar de bastante atenção, acaba por ser gratificante* (Machado, 2011:85).

4. Avaliar

4.1. Avaliar a intervenção nos diferentes contextos

Avaliar é um elemento fundamental para regular a prática educativa, quer na Educação Pré-Escolar quer no 1ºCiclo do Ensino Básico.

Avaliar os processos e os seus efeitos é o suporte do planeamento e *implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução*. (ME, 1997:27)

A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento (ME, 1997:27).

Assim, e tendo por base esta citação, a avaliação realizada com as crianças era feita nas assembleias semanais realizadas com o grande grupo. Nas assembleias, as crianças avaliavam de forma simples referindo, apenas, aquilo que “Gostaram”, aquilo que “Não gostaram” e aquilo que “Fizeram”, como pode ser observado no anexo XVII, um exemplo de uma assembleia realizada com o grande grupo na Educação Pré-Escolar. Também no 1ºCEB, e utilizando um instrumento de pilotagem do MEM, a estagiária realizava uma avaliação semanal, de forma a ouvir a opinião dos alunos, a eles próprios tomarem consciência dos seus comportamentos e a auto-avaliarem-se criticamente, como pode ser verificado no registo de uma avaliação no anexo XXVII.

A avaliação visa medir a diferença entre os objetivos enunciados e os objetivos concretizados, e pretende, sobretudo, favorecer a melhoria das ações, quer as presentes quer as futuras. Desta forma, é necessário e fundamental que o projeto tenha processos de auto-análise da ação no que diz respeito às práticas de reflexão que serão partilhadas por todos os intervenientes do processo educativo ao longo do mesmo. No final de cada semana a estagiária realizou uma avaliação, em ambos os contextos, para que tivesse a noção da prática e pudesse melhorar aquilo que não estava correto ou que poderia ser melhorado. No anexo LXX, pode ser observada uma avaliação relativa à Educação Pré-Escolar e e no anexo LXXI consta uma relativa ao 1ºCEB.

É importante frisar que o preenchimento da grelha de observação de aula, preenchida pelo par pedagógico e pelo professor cooperante, foram fundamentais para que a estagiária pudesse mudar a sua intervenção, tendo em conta os diferentes parâmetros, no anexo LXII é apresentada o exemplo da grelha.

Ao longo do estágio, a estagiária sentiu a necessidade de refletir sobre as suas ações e sobre as ações das crianças, porque tal como Schon afirma, citado por Maria Helena Oliveira e Teresa Vasconcelos (2010), *a formação dos profissionais deve incluir uma componente de reflexão prática a partir de situações reais como forma de estes se sentirem capazes de responder a novas situações*. Assim, as reflexões construídas foram reflexões pertinentes para sustentar a prática da estagiária (ver anexo LXXIII e LXXIV).

Contudo, a necessidade de reflexão também existiu antes de se iniciar o estágio e no final deste. E, de acordo com as autoras Maria Helena Oliveira e Teresa Vasconcelos, *uma das condições para o desenvolvimento é o sentido de continuidade e de consistência entre o passado, o presente e o futuro das experiências pessoais, de que depende a qualidade de adaptação ao meio e emerge o sentido de identidade e de coerência* (2010:129)

Ao longo do período de estágio, a estagiária utilizou diferentes métodos e técnicas de avaliação (descrições diárias, incidentes críticos, registos fotográficos), análise documental, portfólio da criança, realização de fichas de trabalho e de avaliação. Através dos diferentes tipos de avaliação, foi possível avaliar o grupo/turma e os seus conhecimentos, bem como o seu desenvolvimento.

4.2. Avaliar as aprendizagens

Realçando a ideia já frisada no enquadramento teórico do presente relatório, a avaliação na Educação Pré-Escolar é essencialmente formativa, porque se trata de um (...) *processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados* (...) (DGIDC, 2011:1), estando esta relacionada com o desenvolvimento educativo da criança. Quanto ao Professor, e tendo como orientador o Decreto -Lei n.º139/2012, de 5 de julho, a avaliação é um *processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico*.

Tendo por base a Circular nº.4 (4/DGIDC/DSDC/2011), pode-se afirmar que a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente diagnóstica e formativa. Já no 1º CEB, o professor avalia tendo por base estas duas, mas também utilizando a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica realizada no início do estágio, no JI, pela estagiária tinha como objetivo conhecer o grupo e realizar a caracterização do mesmo. Desta forma, a estagiária dialogou com a Educadora para conhecer melhor o grupo e saber o que cada criança e o grupo sabia e o que eram capazes de fazer, de forma a tomar decisões da acção educativa. Esta mesma avaliação ajuda o Educador/Professor a adequar a sua prática, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita regular a atividade educativa, tomar decisões, planear a ação. Seguindo esta linha orientadora, no JI, a estagiária verificou o conhecimento que as crianças já tinham adquirido através de diversas actividades; a título de exemplo, podem mencionar-se as sessões de motricidade ou as actividades de expressão musical relacionadas com a pirâmide musical. No 1ºCEB, o Professor Cooperante afirmou que, no início do ano letivo, foram realizadas fichas de diagnóstico.

Na Circular nº.4 (4/DGIDC/DSDC/2011), pode ler-se que o educador *avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo*. Em ambas as valências, foram várias as atividades realizadas que permitiram à estagiária avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem de cada grupo. No JI, serve de exemplo o *jogo da glória* (ver anexo XIX). Nesta atividade, a estagiária conseguiu

avaliar várias áreas do conhecimento presentes no jogo, a área do conhecimento do mundo, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a matemática e, ainda, a expressão motora. No 1ºCEB, a estagiária criou o jogo quem quer saber mais, de forma a avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos relativamente aos Rios de Portugal.

A avaliação sumativa, que ocorre só no 1ºCEB, era feita mensalmente. Os alunos faziam ficha de avaliação das diferentes áreas curriculares. Após a correção, os alunos tinham conhecimento da nota obtida, tomando assim conhecimento da sua avaliação e aprendizagem.

Também no 1ºCEB, a estagiária recorreu poucas vezes a fichas de trabalho. Estas eram usadas, na maioria das vezes, como trabalho de casa e para consolidar as aprendizagens adquiridas pelas crianças. E tal como as fichas de avaliação, também as fichas de trabalho eram entregues aos alunos, porque *feedback que os professores fornecem aos alunos parece ser igualmente essencial para a aprendizagem e para a aquisição de competências podendo, em particular, contribuir para a motivação, ao apoiar o envolvimento continuado no processo de aprendizagem* (Shute, citado por citado por Cadima, Leal & Cancela, 2011:15).

Nas duas valências a estagiária utilizou, também, outros instrumentos de observação que ajudaram na avaliação das crianças/alunos, tal como foi mencionado no capítulo II – metodologias de investigação.

Començando pelas listas de verificação (check-lists) e de acordo com Cristina Parente estas *são listas de traços específicos agrupados numa ordem lógica. O preenchimento destes instrumentos implica, da parte do educador, uma postura reflexiva, na medida em que cada comportamento observado é interpretado em função do preenchimento ou não dos itens contemplados.* (2002:186). Este instrumento de avaliação foi utilizado na Educação Pré-Escolar para avaliar, por exemplo, as sessões de expressão-motora, como pode ser observado no anexo LVI, um exemplo de uma das check-list construída pela estagiária. No 1ºCEB, as estagiárias construíram grelhas de avaliação da leitura e da escrita, uma vez que foram duas das grandes dificuldades observadas no grupo. As grelhas foram construídas tendo por base diferentes critérios (consultar anexo LVIII e LIX), e foram utilizadas sempre que a estagiária achou pertinente avaliar os alunos e comparar a evolução da turma.

Em ambos os contextos foram utilizados registos de incidente crítico que permitiram à estagiária avaliar e ter conhecimento de algumas dificuldades dos alunos, como é possível constatar, a título de exemplo, nos anexos XLVII e XLVIII. E, tal como Parente afirma, os registos de incidentes críticos permitem-nos *descrever um incidente ou comportamento considerado importante* (2002:181).

Foi, também, utilizado o registo fotográfico quando se pretendia avaliar o empenho das crianças/dos alunos em alguma actividade, empenho esse que não podia ser descrito noutra registo. Por exemplo, no que diz respeito à actividade de expressão dramática, realizada com o grande grupo na Educação Pré-Escolar, é notória a alegria e entusiasmo das crianças na dramatização de um poema, como pode ser comprovado no anexo XXIII. Também no 1ºCEB, este registo foi utilizado frequentemente para demonstrar o entusiasmo dos alunos em diferentes actividades ou a curiosidade deles, como pode ser verificado no anexo XXIV.

Um dos instrumentos que se diferenciou nas duas valências é o portfólio da criança. Ao realizar o portfólio de uma criança, na Educação Pré-Escolar, este também deu a oportunidade à estagiária de utilizar outro instrumento de avaliação, tal como foi dado a conhecer no capítulo II, a título de exemplo no anexo LXIV consta um registo do portfólio da criança.

Quanto às fichas de auto-avaliação dos alunos, este instrumento só foi utilizado numa valência - no 1ºCEB - e permitia aos alunos autoavaliarem-se nas diferentes áreas curriculares, tendo em conta os diferentes parâmetros apresentados. É de salientar que foi notória a sinceridade dos alunos ao avaliarem-se e a evolução destes, após se familiarizarem com este instrumento. No anexo LXI, podem ser consultados alguns exemplos das fichas de autoavaliação realizadas.

IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de uma longa caminhada em que houve muito esforço e dedicação. A estagiária, agora, olha para trás e questiona-se *o que será que foi aprendido durante este estágio profissional em ambos os contextos?*

Vários foram os conhecimentos adquiridos neste percurso que se revelam bastante gratificante para uma futura profissional da educação, a um passo de obter o Grau de Mestre num perfil generalista, com habilitação para docência na Educação Pré-Escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico. É exigido a este profissional que construa um

momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (Decreto-lei ,º43/2007, 22 de fevereiro).

Um profissional com esta dupla habilitação deverá ter em conta que a Educação Pré-Escolar não se organiza em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se desenvolve no sentido da educação ao longo da vida, subjacente a uma pedagogia estruturada, contribuindo para uma maior igualdade de oportunidades. Tal como Isabel Moreno Gonçalves (2008:51) salienta *o educador articula, comunica com a equipa e com os pais, no sentido de promover a continuidade educativa e a ligação com o 1ºCiclo.*

Ao longo do mesmo, a estagiária sentiu a necessidade de refletir. As reflexões semanais realizadas, foram um grande pilar de aperfeiçoamento, na medida em que era feita uma reflexão sobre a prática exercida, semanalmente. E, tal como afirma Isabel Alarcão, *formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas* (2000:6).

Foi fundamental, quer na EPE quer no 1ºCEB, observar, planificar, agir e avaliar, pois estes são pontos cruciais para qualquer profissional da Educação.

Desta forma, as observações realizadas deram a possibilidade à estagiária de conhecer as crianças/os alunos e de adequar a sua prática aos seus interesses e necessidades. Assim, ao longo do estágio profissional, foram desenvolvidas experiências pedagógicas que promoveram aprendizagens ativas, significativas,

diversificadas, integradas e socializadoras, para que fosse garantido o sucesso escolar de cada criança/aluno.

Na EPE, inicialmente, a estagiária sentiu algumas dificuldades em construir a planificação semanal, devido à contemplação de todas as áreas do currículo. No entanto, a ajuda da educadora nas planificações realizadas à sexta-feira permitiu colmatar esse medo e aperfeiçoar a a planificação das suas atividades e as suas intenções pedagógicas. Durante todas as semanas conseguiu contemplar todas as áreas do currículo e comprovou que, muitas vezes, com uma atividade conseguimos trabalhar, involuntariamente ou não, várias áreas curricularesdesenvolvendo assim as crianças a vários níveis. Em contrapartida, no 1ºCEB, o facto de já ter realizado um estágio antes tornou-se uma mais valia, na medida em que as dificuldades em planificar tinham já sido ultrapassadas.

Em contrapartida, no 1ºCEB, a estagiária sentiu a necessidade de refletir relativamente às estratégias utilizadas. Desta forma, as atividades propostas foram sempre realizadas primando pela criatividade de modo a motivar os alunos na realização das mesmas. O principal objetivo das atividades era o de promover o sucesso escolar e existiu sempre a preocupação de dar resposta às dificuldades do grupo.

Agir de acordo com um modelo pedagógico pode ser fundamental para a prática de um profissional. O modelo privilegiado foi o MEM. Ao iniciar o estágio em EPE, a estagiária foi confrontada com a utilização deste modelo curricular pela Educadora Cooperante. Contudo, ao sentir algumas dificuldades em agir, uma vez que o conhecimento do modelo não era muito aprofundado, fez com que a estagiária sentisse a necessidade de investigar e de aprofundar o seu conhecimento. Assim, foi percebido que toda a dinâmica e rotina e que um dos objetivos do MEM é privilegiar a aprendizagem ativa da criança/aluno, sendo este o agente principal da aprendizagem.

Já no 1ºCEB, depois de conhecerem a turma, as estagiárias aplicaram alguns instrumentos de organização do ambiente educativo, tal como foi dado a conhecer ao longo do relatório. Também os projetos vividos no 1ºCEB deram a oportunidade à estagiária de conhecer outra dinâmica do trabalho de projeto do MEM, uma vez que, não é desenvolvido um só projeto numa sala mas sim vários. Projetos esses que foram ao encontro dos interesses dos alunos.

Outro fator primordial, quer para o Educador quer para o professor do 1º CEB, são as relações que devem ser criadas em cada contexto. Quer na EPE quer no 1ºCEB existem relações que são fortalecidas e que são fundamentais para que exista um clima positivo e motivador.

A Expressão Plástica estimula a percepção visual através da observação de obras de arte e desenvolve a expressividade e a criação artística nas crianças, não nos restam dúvidas de que a arte é algo educável (Oliveira, 2007:63).

Intervir a nível da Expressão Plástica, em ambos os contextos, foi outro objetivo atingido com sucesso, tal como foi espelhado ao longo do relatório (cfr cap.III). Tornou-se pertinente o aprofundamento desta área com as crianças porque, tal como Mónica Oliveira (2007) frisa,

a Educação Pré-escolar é a primeira etapa de aprendizagem, a premissa educativa fundamental é «alfabetizar» o sentido estético e proporcionar às crianças uma abordagem ao processo artístico na sua globalidade, de forma que elas o entendam e participem dele, despertando nelas, nomeadamente, a expressividade, a comunicabilidade e a sensibilidade estética.

Outro fator determinante para o desenvolvimento das crianças/alunos a par com o profissional da educação são os pais. Torna-se uma mais-valia para as crianças/os alunos a participação dos seus familiares, pois, como refere Zabalza (1998:55), *a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças, enriquece os próprios pais e mãe (...) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas.*

Na opinião da estagária, esta considera que houve uma evolução muito grande da sua parte no estágio, em ambas as valências, e considera que esta evolução foi possível graças à equipa pedagógica que a acompanhou (na EPE e no 1ºCEB) e às Supervisoras. O reconhecimento do esforço da estagiária por parte das suas Supervisoras fizeram-na acreditar que era capaz, lutando e esforçando-se sempre para dar o seu melhor nas atividades realizadas ou nas reflexões construídas.

Como profissional da educação devemos ter em conta *que os professores com paixão pelo ensino são aqueles que se comprometem e que demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho*, tal como Christopher Day (2004:23) refere. Assim, a postura adotada pela estagiária fez com que acreditasse e crescesse e nunca se esqueceu que será ela quem irá determinar *para o melhor e para o pior, a qualidade da educação (Idem, 2004:24).*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (2000), *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* in Campos, B. *Formação Profissional de Professores do Ensino Superior*. Porto Editora, Porto;
- ALBARELLO, Luc [et al.] (1997) *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa : Gradiva.
- ARENDS, R., (2008), *Aprender a ensinar*, Lisboa, McGraw-Hill (7ª edição);
- CARNEIRO, R. (2003), *Fundamentos de educação e de aprendizagem, 21 ensaios para o século 21, 2ªEd.* Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão;
- CRAVEIRO, M. C. (2004) - *A observação e o registo educacional : um tópico para formação reflexiva no âmbito da supervisão*. Saber (e) Educar. Nº 9, p. 47-61.
- CRAVEIRO, M. C. (2007), *Formação em contexto : um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*, Dissertação de. Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho;
- COSTA, J. A., (1994), *Educação Hoje: Gestão Escolar*, Porto, Texto Editora;
- COSTA, J. A. (1999), *Gestão Escolar, Participação, Autonomia, Projecto Educativo na Escola*, Texto Editora, Lisboa.

- COUTINHO, C. M. (2005), *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. 1ª ed. Braga: Universidade do Minho.
- DAY, C., (2004), *A Paixão pelo Ensino*, Coleção Currículo, Políticas e Práticas, Porto, Porto Editora;
- DINELLO, R. (1987), *Actualização na educação infantil*, Santa Maria: Palloti.
- ESTANQUEIRO, A (2010), *Boas práticas na educação – o papel dos professores*, Barcarena: Editorial Presença
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1996), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto, Porto Editora;
- FORMOSINHO J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (2007), *Pedagogia (s) da Infância*, Porto Alegre;
- FORMOSINHO, J. (Org.) (2008), *A Escola vista pelas Crianças*, Porto, Porto Editora;
- FORMOSINHO, J.; Araújo, S. B.; CHAVES, A. M., (2002), *A supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto: Porto Editora;
- FORTIN, M.-F., CÔTÉ, J. e FILION, F., (2009), *Fundamentos e etapas do processo de investigação*, Loures, Lusodidacta.

- GESELL, A. (2000); *A Criança do 0 aos 5 anos*; Edição 5X 537; Publicações D. Quixote; Lisboa.

- GONÇALVES, I. Mo. (2008), *Avaliação em Educação de Infância: das concepções às práticas*, Penafiel, Editorial Novembro.

- GOUVEIA, J., (org.), OLIVEIRA, A., MACHADO, C., *et. al* (2007), *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos – Recurso Didático para Formadores*. Braga, Expoente;

- HOHMANN, M., WEIKART, D. P. (2011), *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;

- HOHMANN, M., WEIKART, D. P. (1984), *A criança em ação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;

- KATZ, L.; CHARD, S.(1997), *A abordagem de projecto na educação de infância*, 1ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- LEITE, M; KRAMER, S. (Org.). (1999), *Infância: fios e desafios da pesquisa*, Campinas, SP: Papirus.

- MACHADO, J. (2011), *Pais que educam, Professores que amam*, Lisboa, Editora Marcador;

- MAIA, J. S. (2000), *Aprender matemática do jardim-de-infância à escola*, Porto: Porto Editora

- MARCELINO, N. (2002), *Pedagogia da animação*, Porto Alegre, Artmed;
- MARQUES, M.; OLIVEIRA, C.; SANTOS, V.; PINHO, R.; NEVES, I. e PINHEIRO, A. (2007) *O educador como prático reflexivo*, Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. nº 6 (2007), p.129-142 [<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/122>], disponível em 19-04-2012
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998), *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Perfis específicos de desempenho profissional do educadpr de infância e professor do 1ºciclo do ensino básico*. Decreto-lei Nº241/2001, de 30 de agosto; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2001), Decreto-Lei nº.241/2001, DR: I Série A, 30-08-2001;
- NIZA, S. (1998), *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa* in Formosinho, J. (org) (2007), *Modelos Curriculares para a Educação da Infância*, Porto, Porto Editora;
- OLIVEIRA, M. H., VASCONCELOS, T. (2010), *Os portfólios reflexivos na prática pedagógica: implicações da participação do professor cooperante*, Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional 2010 Vol X Nº1, Lisboa.

- OLIVEIRA, M. e SANTOS, A. (2004), *A Arterapia: os efeitos terapêuticos da expressão plástica e a sua influência no comportamento e comunicação da criança*, pp. 27

- OLIVEIRA, M. (2007), *A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual*, Saber (e) Educar-nº 12

- PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin, (2001), *“O Mundo da Criança”*, Lisboa, Editora McGraw Hill.

- PARENTE, C. (2002), *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002), *“A Supervisão na Formação de Professores I: da sala á escola”*, Porto, Porto Editora;

- PERRENOUD, P (2000), *10 Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed Editora;

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

- QUIVY, R. ; Van Campenhout, L. (1998); *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa : Gradiva,

- ROLDÃO, M. C. (1999), *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Lisboa;

- SANTOS, A. e SILVA, B. (2007), *A importância dos portfólios para o desenvolvimento vocacional na infância*, Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. nº 6, p.71-85, [<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/119>], disponível em 19-04-2012

- SANTOS, S. (org) (2000), *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*, Vozes, 2ª Edição, Rio de Janeiro

- SERRA, C. (2004) *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação com o 1º CEB*. Col Educação nº 21. Porto: Porto Editora.

- SIRAJ-BLATCHFORD, I.(2004), *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*, Lisboa, Texto Editora.

- SOUSA, ALBERTO, B (2003), *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3º volume – músicas e artes plásticas*, Horizontes Pedagógicos, Lisboa: Instituto Piaget;

- SOUSA, M. J. e BAPTISTA, C. S. (2011), *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*, segundo Bolonha, Pactor, Lisboa;

- SPODEK,B., SARACHO, O., (1998), *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*, Brasil, Artmed;

- UNESCO, Comissão Nacional da (2006). *Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Unesco. (<http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>)

- VASCONCELOS, T. (2012), *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*, Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE);
- ZABALZA, M. (1992), *Qualidade e Educação Infantil*, Porto Alegre, Artmed;

DOCUMENTOS NORMATIVOS:

- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (1986). Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro.
- LEI-QUADRO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (Lei 5/97 de 10 Fevereiro);
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997) Lei nº 5/97 - Lei-quadro da Educação Pré-Escolar de 10 de Fevereiro de 1999;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2001), Decreto-Lei nº.241/2001, DR: I Série A, 30-08-2001
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003), Decreto-Lei nº43/2003 de 27 de Outubro
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005), Normativo legal nº49/2005
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008), Despacho nº 14460/2008;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011), Circular nº4 (DGIDC/DSDC/2011);
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2012), Despacho nº 5306/2012;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2012), Lei n.º 51/2012
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2012), despacho nº24-A/2012