



PAULA  
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

# **Gestão da Disciplina**

**Um desafio a refletir na formação do docente  
generalista**

**Por** Joana Barbosa Leão Pereira Gomes

**Sob orientação** da Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva | Mestre Maria dos Reis Gomes

**Porto**

**Fevereiro de 2013**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

## **Gestão da Disciplina**

**Um desafio a refletir na formação do docente  
generalista**

*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*

Porto

Fevereiro de 2013

# RESUMO

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, esta é considerada a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, devendo ser complementada através da participação de todos os intervenientes, incluindo os familiares, favorecendo deste modo, a formação e o desenvolvimento ponderado da criança. Sendo o 1º Ciclo do Ensino Básico a etapa seguinte, o profissional da educação deve promover a continuidade entre estas duas valências.

Deste modo, o presente relatório apresenta uma breve descrição sobre o desenvolvimento pessoal e profissional da estagiária, durante as intervenções realizadas nos dois contextos educativos. Ao longo de todo o processo, foram realizadas várias pesquisas sobre autores de grande renome de forma a poder sustentar a prática educativa, permitindo a construção de uma base de conhecimento.

Foi também essencial, refletir sobre o papel que o educador/professor deve assumir durante a sua intervenção, devendo promover oportunidades de aprendizagem num envolvimento estimulante e encorajador, tendo em consideração todos os aspetos do desenvolvimento da criança e todas as etapas do processo educativo relativo à observação, ao planeamento, ao intervir e ao avaliar, promovendo e valorizando a aprendizagem ativa da criança. Existiu ainda, a necessidade de se realizar uma investigação de natureza qualitativa de carácter predominantemente intensivo, com recurso a objetos de estudo, permitindo uma melhor reflexão sobre todo o percurso desempenhado e sobre as suas ações.

Por último, é apresentado no relatório uma conclusão do trabalho, realçando todos os aspetos importantes da experiência enriquecedora, pois foi sem dúvida fundamental na aquisição de competências necessárias para o exercício da profissão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Intervenção educativa; Papel do educador/professor; Etapas do processo educativo.

# ABSTRACT

According to the Curriculum Guidelines for Preschool Education, this is considered the first stage of basic education in the process of education for life and must be complemented by the participation of all involved, including family members, contributing in this way for the balanced formation and development of the child. Being the 1st Primary School the next step, the professional of education should promote the continuity between these two valences.

Thus, this report presents a brief description of the personal and professional development of the trainee during the interventions in both educational contexts. Throughout the process, several researches on renowned authors were made in order to be able to support educational practice, allowing the construction of a knowledge base.

It was also essential to reflect on the role that the educator / teacher must have during his work promoting learning opportunities in a stimulating and encouraging involvement, taking into consideration all aspects of child development and all stages of the educational process on the observation, planning and intervening when evaluating, promoting and enhancing the child's active learning. There was also a need to conduct a qualitative investigation of predominant intensive character, using objects of study, allowing a better reflection on the entire route and the part they played on their actions.

Finally, it is presented in the report a conclusion of the work, highlighting all important aspects of the rich experience it was, because it was undoubtedly important in acquiring the necessary skills for the profession.

**KEYWORDS:** Education, educational intervention; role of educator / teacher; stages of the educational process.

# AGRADECIMENTOS

Após esta longa caminhada, recheada de momentos únicos e enriquecedores, e de tal forma significativa, é com agrado que expresso o mais profundo agradecimento a todos aqueles que contribuíram para a realização deste relatório e que deste modo possibilitaram a conclusão da minha formação académica.

As minhas primeiras palavras de agradecimento e reconhecimento são dirigidas às orientadoras de estágio, Doutora Brigitte Carvalho da Silva e Mestre Maria dos Reis, não apenas pela disponibilidade manifestada para apreciação do trabalho, mas também pelas valiosas críticas e sugestões ao longo de todo o percurso, por todo o apoio, estímulo e partilha de saberes e valores que me dedicaram.

Aos profissionais que me acolheram em ambos os momentos e locais de estágio, o meu agradecimento pela atenção, ensinamentos, pela forma como me acolheram, incentivaram, apoiaram e por toda a simpatia e acima de tudo amizade que demonstraram na realização dos estágios.

Aos meus pais José Luís e Maria Júlia, ao meu irmão Noel e aos restantes familiares, o meu profundo agradecimento pela presença constante, apoio incondicional, dedicação, paciência e amor.

Ao meu namorado e acima de tudo amigo Lino Silva, pela sua tolerância nos momentos de mau humor, pelo seu apoio, incentivo e por acreditar de que seria capaz de enfrentar este novo desafio.

Aos meus amigos e colegas de curso, com especial agradecimento à Diana Domingues e à Ana Guimarães, pelo companheirismo, amizade, apoio e disponibilidade que demonstraram em todos os momentos de maior fragilidade, contribuindo para que fossem ultrapassadas as dúvidas e incertezas que foram surgindo ao longo do período de estágio e da elaboração do presente relatório.

E a todos os que não foram aqui referidos, o meu muito obrigada.

# ÍNDICE GERAL

|   |    |
|---|----|
| INTRODUÇÃO .....  | 7  |
| 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....  | 12 |
| 1.1. Conceito de Currículo .....  | 12 |
| 1.2. Conceção de Educação e de Educador/Professor.....                                      | 13 |
| 1.3. Abordagens pedagógicas e curriculares.....   | 16 |
| 1.3.1. O Modelo Curricular High-Scope .....   | 17 |
| 1.3.2. Movimento da Escola Moderna.....   | 18 |
| 1.3.3 Metodologia de Trabalho de Projeto .....  | 19 |
| 1.4. Perspetiva Construtivista em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico<br>..... | 22 |
| 1.5. A Gestão da Disciplina .....   | 24 |
| 2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO .....   | 26 |
| 3. INTERVENÇÃO .....  | 30 |
| 3.1. Caracterização dos contextos de Estágio em EPE e em 1º CEB.....                        | 30 |
| 3.1.1. – Caraterização dos grupos de crianças.....  | 34 |
| 3.2. - Intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico<br>..... | 39 |
| 3.2.1 Observar.....   | 40 |
| 3.2.2 Planear/Planificar.....   | 44 |
| 3.2.3 Agir/Intervir .....   | 47 |
| 3.2.4 Avaliar .....   | 56 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 60 |

# ÍNDICE DE ANEXOS

## ANEXOS

Anexo 1 – Instrumentos de Observação

Anexo 1.1) Descrição Diária (Educação Pré-Escolar)

Anexo 1.2) Registos de Incidentes Críticos (Educação Pré-Escolar /1º Ciclo)

Anexo 1.3) – Registos de Observação (Educação Pré-Escolar)

Anexo 1.4) Grelha de Verificação (Educação Pré-Escolar)

Anexo 1.5) Grelha de Observação (Educação Pré-Escolar/1º Ciclo)

Anexo 1.6) Grelha de Leitura (1º Ciclo)

Anexo 1.7) Registos do Portfólio de Criança (Educação Pré-Escolar)

Anexo 1.8) Relatório Síntese de Aprendizagens (1º Ciclo)

Anexo 2 – Registos Fotográficos (Educação Pré-Escolar)

Anexo 2.1) Jogo Simbólico

Anexo 2.2) Dinamização da Hora do Conto

Anexo 2.3) Fotografias das representações da figura humana

Anexo 2.4) Fotografias das placas dos nomes e do jogo das molas

Anexo 3 - Registos Fotográficos (1º Ciclo)

Anexo 3.1) Quadro de comportamento

Anexo 3.2) Casa das Unidades/Milhares

Anexo 3.3) Quadro sobre os Sinais de Pontuação

Anexo 3.4) Horário da turma

Anexo 4 – Instrumentos de Organização Social do Grupo (Educação Pré-Escolar)

Anexo 4.1) Fotografia do Quadro de Responsabilidades

Anexo 4.2) Colar do responsável

Anexo 4.3) Fotografia do Responsável de sala

Anexo 4.4) Quadro do Tempo

Anexo 4.5) Gráfico do Tempo

Anexo 4.6) Quadro de Culinária

Anexo 5 – Momentos em grande e Pequeno grupo (Educação Pré-Escolar/1ºCiclo)

Anexo 5.1) Momentos em Grande Grupo

Anexo 5.2) Momentos em Pequeno Grupo

Anexo 6 – Áreas da sala (Educação Pré-Escolar)

Anexo 7 - Projeto de Sala (Educação Pré-Escolar)

Anexo 7.1) Adivinha

Anexo 7.2) Quadro de Investigação

Anexo 7.3) Teia de Projeto

Anexo 7.4) Construção do Pinguim e Ovo

Anexo 7.5) Construção dos Peixes

Anexo 7.6) Construção do Urso

Anexo 7.7) Construção do Iglô

Anexo 7.8) Roupas de Esquimós

Anexo 7.9) Baú para as roupas

Anexo 7.10) Cana de pesca e Peixes

Anexo 7.11) Divulgação

Anexo 7.12) Livro de Histórias “A vida no Gelo”

Anexo 7.13) Envolvimento Parental

Anexo 7.14) Visita de Estudo Quinta de Santo Inácio

Anexo 7. 14) Registo sobre a visita de estudo

Anexo 8 - Atividades sobre o Corpo Humano (1º Ciclo)

Anexo 8.1) Experiência sobre o Sistema Respiratório

Anexo 8.2) Construção da Capa sobre o Corpo Humano

Anexo 8.3) Jogos sobre o Sistema Circulatório e Respiratório

Anexo 9 – Manhãs Recreativas/ Festividades (Educação Pré-Escolar/ 1º Ciclo)

Anexo 10 – Planificações (Educação Pré-Escolar/1º Ciclo)

Anexo 10.1) Planificação (Educação Pré-Escolar) - modelo de planificação racional - linear



Anexo 10.2) Planificação (Educação Pré-Escolar) - modelo de planificação não linear

Anexo 10.3) Planificação (Educação Pré-Escolar) - Sessão de Movimento

Anexo 10.4) Planificação (1º Ciclo) - modelo de planificação racional - linear

Anexo 10.5) Planificação (1º ciclo) - Matemática

Anexo 10.6) Planificação (1º ciclo) - Língua Portuguesa

Anexo 11 – Avaliação da Semana (Educação Pré-Escolar)

Anexo 12 - Reflexões (Educação Pré-Escolar/1º Ciclo)

Anexo 12.1) Reflexão (Educação Pré-Escolar)

Anexo 12.2) Reflexão (Educação Pré-Escolar)

Anexo 12.2) Reflexão (1º Ciclo)

# INTRODUÇÃO

O presente relatório denominado por, *Gestão da Disciplina - Um desafio a refletir na formação do docente generalista*, foi realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio I, (Educação Pré-Escolar) e Estágio II, (1º Ciclo do Ensino Básico) na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e tem como principal objetivo dar a conhecer e caracterizar o estágio profissional nas duas valências, facultando aos mestrandos uma experiência próxima da futura atividade profissional, no sentido de construir uma base de conhecimento assente na prática reflexiva.

A escolha do título deste relatório incidiu sobre a temática “Gestão da Disciplina”, uma vez que esta deve ser considerada e meditada por todos os profissionais da educação, sendo que é cada vez mais identificada como um desafio. Na opinião da mestranda, é muito importante que o educador e professor diversifiquem as estratégias utilizadas no percurso ensino/aprendizagem, para que promovam uma maior motivação, interesse por parte das suas crianças e alunos, prevenindo deste modo situações futuras de indisciplina.

Durante as duas experiências de estágio foram realizadas várias pesquisas com o objetivo de caracterizar as instituições de estágio, respeitando os seus princípios e valores e cooperando com as mesmas; aplicar de forma integrada os conhecimentos adquiridos, durante a licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, de forma a concretizar a intervenção educativa, ou seja, recorrendo a metodologias e princípios pedagógicos fundamentais ao progresso e aprendizagem das crianças/alunos; utilizar técnicas e instrumentos de observação de forma a conhecer os grupos e a singularidade de cada criança para ser possível planificar, concretizar e avaliar a prática educativa; recorrer à visão de profissional investigador e reflexivo no sentido de melhorar a prática pedagógica e criar situações de envolvimento e parceria com os pais/familiares, bem como a comunidade.

O presente documento, fundamentado numa prática reflexiva, descreverá o percurso desenvolvido ao longo deste nível de ensino, articulando a teoria com a prática.

Quanto à estrutura do documento este encontra-se dividido em três capítulos com as respetivas subdivisões. O primeiro capítulo faz referência a um enquadramento teórico que sustentou a prática pedagógica desenvolvida com os

grupos de crianças, o segundo capítulo, evidencia as opções metodológicas e as técnicas de investigação utilizadas e o terceiro capítulo caracteriza os contextos organizacionais, recorrendo à análise dos documentos das Instituições, caracterização dos grupos, das famílias e os meios, evidenciando o essencial de todo o processo sempre numa perspectiva de articulação de saberes na lógica de um profissional de perfil misto.

Por fim serão apresentadas as considerações finais onde se reflete, de uma forma crítica, sobre a experiência de estágio e sobre a construção da profissionalização.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, serão apresentadas algumas perspectivas teóricas sobre a educação, nomeadamente sobre a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, que de certa forma sustentaram toda a prática pedagógica e possibilitaram a articulação da teoria com a prática.

Sendo este um trabalho que reflete a prática de um profissional de perfil misto, parece-me oportuno iniciar este enquadramento teórico com a seguinte citação:

*Crianças e jardins – como se parecem! Nos dois a vida aparece exuberante, alegre e mansa. Alguns não gostaram do nome “jardim”. Acharam que o ensino dos saberes é coisa séria, não é brinquedo, não é coisa de criança; ensinam-se os saberes às crianças precisamente para que elas deixem de ser crianças e se tornem adultos produtivos. Jardim não é espaço produtivo. Produtivas são as hortas. Assim tratam de fazer com que o nome “jardim-de-infância” tivesse vida curta – como uma bolha de sabão. Logo as crianças saem do jardim e entram para a escola de verdade que não é jardim. Se fosse, se chamaria jardim. Se não se chama jardim, é porque não é. Que coisa é essa escola que não é jardim, eu não sei direito.*

(Alves, 2001:2)

## 1.1. Conceito de Currículo

Antes de nos pronunciarmos sobre educação importa refletir sobre o conceito de currículo, uma vez que não podemos pensar em articulação curricular entre níveis de ensino sem entendermos o seu significado. Porém não existe apenas uma definição.

Etimologicamente, o radical do vocábulo “currículo” deriva do verbo latino “currere” que nos remete para a ideia de caminho, trajetória, itinerário, dirigindo para noções de sequencialidade e totalidade (Pacheco, Flores e Paraskeva, 1999:12). Neste sentido, entende-se como currículo, o percurso educativo que cada aluno traça ao longo da sua vida escolar.

O conceito de currículo tem sofrido mutações ao longo do tempo, sendo influenciável a um conjunto de vários fatores, como as alterações realizadas em torno da educação.

Atualmente os sistemas educativos têm de se adaptar a uma nova realidade que inclui a diversidade e o direito de todos à participação, através de novas políticas

curriculares, considerando o currículo escolar como a grande referência dos valores, conhecimentos, atitudes e aprendizagens fundamentais que uma determinada sociedade pretende fazer passar de geração em geração. Roldão (2000) chama ainda a nossa atenção de que o currículo tem necessariamente de ser apropriado pela escola, por cada escola, referindo que esta deve ser vista como uma realidade única e irrepetível, uma vez que não existem alunos iguais, professores iguais, contextos iguais e escolas iguais. Neste sentido o currículo ao ser apropriado por cada escola, tem de ser moldado, adaptado e transformado em *alguma coisa, que é projeto, na medida em que é escolha, orientação, organização pensada e decidida pelas pessoas, pelos responsáveis que estão na situação concreta para aqueles alunos concretos.*” (Roldão, 2000:17).

## 1.2. Conceção de Educação e de Educador/Professor

O conceito de educação é um conceito difícil de definir e que tem vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos, quer com as alterações políticas, económicas e sociais.

Podemos, já agora definir, com Dewey (1973), *educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras* (1973:17).

Educar atualmente não é só ensinar e instruir, é sobretudo formar autonomia do sujeito competente, uma vez que o educando não é só objeto de ensino, mas sim sujeito do processo e parceiro de trabalho, trabalho entre individualidade e solidariedade.

A educação é fenómeno direto da vida e a sua contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão, constitui a característica mais particular da vida humana.

A conceção de educação pré-escolar, é um exemplo das alterações feitas ao longo dos anos, e o seu papel secundário tem vindo a ser substituído por um papel principal e de maior importância.

Segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério de Educação, 1997:17), *A educação pré-escolar é a primeira etapa da*

*educação básica no processo de educação ao longo da vida.*, o que implica que durante esta etapa sejam formadas todas as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, perspectivando numa educação ao longo da vida, dando seguimento á etapa seguinte, o ensino básico.

Para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as orientações curriculares apontam para a importância de uma pedagogia estruturada, ou seja, o adulto/educador deve planejar todo o processo educativo e avaliá-lo no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

A educação pré-escolar cria ainda condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, promovendo a sua autoestima e autoconfiança, desenvolvendo competências que permitem às crianças reconhecer as suas dificuldades e progressos.

O adulto/educador deve ser capaz de *estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas* (Ministério da Educação, 1997:18), acreditando que as crianças desenvolvem-se num processo de interação social, desempenhando um papel ativo na sua interação com o meio, que lhe deverá favorecer as condições necessárias para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Para que isso aconteça, é necessário também que o adulto/educador obtenha com antecedência informações sobre cada criança, sobre as suas características e sobre o meio de onde vive, pois, tal como Spodek (2002:4) refere, ao termos esse conhecimento o adulto/educador é mais capaz de conseguir atender às suas necessidades e características, *a pensar, a mover-se, a fazer uso da língua, a interagir com os seus pares e a lidar com as emoções constituem uma base sobre a qual podemos delinear actividades que as ajudem a alcançar objectivos significativos nestas áreas.*

Como tal, o adulto/educador deve partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios e defender a “escola inclusiva”, onde as crianças que se afastam dos padrões considerados “normais” obtenham também resposta para as suas necessidades e toda a ajuda necessária.

O conceito de “escola inclusiva”, faz com que o educador faça o planeamento das atividades em conjunto com as crianças, e uma vez mais tendo em conta as suas necessidades e características.

Como refere Alarcão, *todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome, é no fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua*

*função de professor* (Alarcão, s/d:6), ou seja o adulto/educador deve também assumir um papel reflexivo e de investigador, para assim poder melhorar a sua prática e modificar ou abranger novas estratégias, proporcionando aprendizagens e experiências enriquecedoras a cada criança e ao grupo.

Segundo o decreto de lei nº241/2001, de 30 de Agosto, o adulto/educador deve *envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver*, uma vez que os pais ou os encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores.

Sendo a educação pré-escolar complementar da ação educativa da família, é necessário assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de se encontrar as respostas mais adequadas quer para as crianças como para as famílias,

É de igual importância, que nesta fase e num último patamar, se crie relações com o 1º ciclo do Ensino Básico, facilitando a inserção das próprias crianças, diminuindo a sua curiosidade e desvanecendo alguns dos seus receios, pois tal como se verifica no Despacho nº 5220/97, nº 2 *não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido de educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.*

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, que surgiu em 1986 e tem vindo a ser atualizada, o ensino básico é uma passagem obrigatória e gratuita, sendo que lhe cumpre assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses.

O Ensino Básico centra-se então no quadro de uma formação universal, pois abrange todos os indivíduos, é alargada, estendendo-se a nove anos de escolaridade e homogénea, na medida em que não estabelece vias diferenciadas nem opções antecipadas, capazes de criar discriminações.

Deste modo, segundo a Lei de Bases (Ministério da Educação,2004:11) considera que é nesta etapa em que se concretiza,

*(...) o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.*

Para tal e de acordo com o decreto de lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, o professor deve desenvolver o respetivo currículo, num contexto de uma escola para todos (escola inclusiva), mobilizando e integrando todos os conhecimentos científicos

das áreas que o fundamentam e as competências básicas para a aprendizagem dos alunos.

No entanto, é importante referir que para o professor ser um profissional de forma integral deve construir e atualizar todas as competências necessárias para o exercício, pessoal e coletivo, da autonomia e da responsabilidade. Esta profissionalização do ofício de professor exige uma transformação do funcionamento dos estabelecimentos escolares e uma evolução paralela dos outros ofícios relacionados ao ensino, como diretores, formadores.

Embora a formação inicial e contínua não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício do professor, continua a ser um dos impulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais, pois tal como refere Célia Serra (2004:121) *o professor/educador do século XXI tem de ser visto como uma pessoa e um profissional em constante desenvolvimento e formação, capaz de criar e transformar contextos educativos que ultrapassem os limites estabelecidos do espaço escolar.*

Além de aumentar os seus saberes e o seu *savoir-faire*, esta também pode transformar a sua identidade (Blin, 1997), a sua relação com o saber (Charlot, 1997), com a aprendizagem, com os programas; a sua visão da cooperação e da autoridade e o seu senso ético.

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir sobre a sua ação, desta forma a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência do trabalho.

### **1.3 Abordagens pedagógicas e curriculares**

A importância da educação pré-escolar para o sucesso escolar e pessoal das crianças tem vindo a ganhar peso ao longo dos anos. Neste sentido, tem vindo a ser considerada a primeira etapa da educação básica, tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério de Educação, 1997:15)

*a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.*



e garante cada vez mais a articulação com o ensino básico.

No entanto, a educação pré-escolar e o ensino básico só têm impacto na vida da criança, a curto e longo prazo, se as suas práticas forem consideradas de qualidade. É então, necessário dotar os docentes com ferramentas que lhes permitam fazer opções fundamentadas teoricamente e que lhes permitam adequar as suas práticas à sua filosofia educacional, aos interesses e necessidades das crianças e suas famílias, tal como adoção dos modelos pedagógicos, cujo seu aprofundamento proporciona momentos de análise e reflexão sobre as suas práticas e cria uma hipótese de reformulação e de inovação.

Com a evolução da educação e da importância da educação pré-escolar sentiu-se então a necessidade de criar programas para as crianças, em que cada um dos programas desenvolvidos é único e baseado numa visão particular da infância e do processo educativo, desta forma, cada programa representa um modelo curricular.

Segundo Biber, (1984); Shubert, (1986); Spodek, (1973),

*um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam.*

A maioria dos modelos curriculares atuais de educação fundamentam-se através de teorias específicas de aprendizagem e/ou desenvolvimento, ao contrário dos modelos mais antigos (Spodek, Bernard, Brown, Patricia, 1996:15).

### **1.3.1. O Modelo Curricular High-Scope**

O modelo curricular High-Scope, fundado por David Weikart, representa uma construção progressiva de conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da ação e da reflexão sobre a ação, quer ao nível da criança, do educador, do investigador e de todos na construção da ação educativa, situando-se no quadro de uma perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância.

Este modelo curricular, embora pouco representativo no nosso país, é considerado por Bairrão (1997) como sendo qualitativamente válido e conceptualmente bem fundamentado, uma vez que tem por base a teoria de desenvolvimento de Piaget, que parte do pressuposto de que a criança aprende, fazendo (Bairrão *et al.* 1997).

Segundo Figueiredo (citado em Bairrão e Vasconcelos, 1997), os pressupostos deste modelo curricular assentam na assunção de que as capacidades da criança se desenvolvem ao longo da vida numa sequência previsível.

Relativamente à interação adulto-criança, esta toma um significado muito importante neste modelo, sendo que a aprendizagem pela ação está dependente do tipo de interações que os adultos estabelecem com as crianças. O contexto em que se desenrola a ação é também um fator a ter em conta, dado que tem um grande impacto no comportamento de ambos os intervenientes. Deste modo, *o currículo High/Scope coloca uma grande ênfase no planeamento da estrutura da pré-escola e na seleção dos materiais apropriados (...) (organizando-se os ambientes educativos) em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum das crianças* (Hohmann e Weikart, 1997:6)

### **1.3.2. Movimento da Escola Moderna**

Segundo Niza (1996), *o Movimento da Escola Moderna assenta num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas*. Desta forma, para o MEM, a escola define-se como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade, onde os educandos deverão criar com os seus educadores condições afetivas, materiais e sociais, para que possam organizar um ambiente de harmonia, em que se possam ajudar e ao mesmo tempo apropriarem-se de conhecimentos, processos e valores.

O seu espaço educativo é composto por 6 áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala e de uma área polivalente para trabalho coletivo.

As áreas básicas, defendidas por este modelo curricular desenvolvem-se: num espaço para biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construções; num outro de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”.

O modelo curricular da Escola Moderna defende ainda um ambiente agradável e estimulante, utilizando as paredes como expositores dos trabalhos das crianças, onde rotativamente podem visualizar as suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou

texto, o que facilmente se pode ver que é um modelo que valoriza a criatividade e a imaginação das crianças (Rabitti, 1999).

Para que o ambiente seja agradável pode ser pertinente utilizar instrumentos de organização social que, segundo Niza (1991), esses instrumentos de organização e de regulação educativa utilizados por Freinet têm vindo a ser reestruturados e refundamentados pelo MEM, como é caso, por exemplo, do jornal de parede e do diário de grupo.

É ainda importante referir, que sendo de extrema importância trabalhar com projetos que recaiam sobre a criança e onde a mesma desempenha um papel ativo e principal tal como no MEM, é necessário que o educador atinga a zona de desenvolvimento próximo, defendida por Vygotsky. Sendo que esta pode definir-se como *o espaço em que, graças à interação e à ajuda de outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa, de uma maneira e a um nível que não seria capaz de atingir se trabalhasse individualmente* (Newman, Griffin e Cole, 1991).

### **1.3.3 Metodologia de Trabalho de Projeto**

A participação ativa das crianças nas suas próprias aprendizagens vai ao encontro de um dos objetivos fundamentais que o papel da escola representa nos dias de hoje, tanto em Educação Pré-Escolar como no Ensino Básico. Assim sendo, o trabalho de projeto traz inovação e criatividade aos modos de organização e às práticas educativas, assentes nas capacidades e potencialidades da criança.

Segundo Katz e Chard (1997) um projeto *é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo (...) Poderá prolongar-se por um período de dias ou de semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico. (...) Ao contrário da brincadeira espontânea, os projectos envolvem as crianças num planeamento avançado e em várias atividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas* (1997:3).

As atividades desenvolvidas segundo este modelo pedagógico partem de problemas concretos relacionados com a realidade social que se vive em cada contexto, sendo considerada como uma pedagogia aberta e flexível que parte da vontade expressa pelas crianças em aprender algo mais sobre determinado assunto.

Segundo Katz & Chard (1997), através dessa metodologia, poderá chegar-se a um currículo adequado do ponto de vista do desenvolvimento, uma vez que se centra em objetivos intelectuais que envolvem as mentes das crianças, de forma a aprofundar a compreensão das experiências que estas vivem no seu ambiente.

É ainda importante referir a importância do envolvimento dos pais nas atividades das crianças, pois com o seu apoio as crianças sentem-se muito mais motivadas e entusiasmadas, como tal é necessário (...) *incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade* (Ministério da Educação, 1997:22).

No trabalho de projeto os pais podem ser muito úteis na prestação de informações, gravuras, livros e objetos que ajudam as crianças na busca de conhecimento sobre o tópico em estudo.

*Encarando os pais como “coeducadores”, estamos a dar apoio e equilíbrio às aprendizagens das crianças, sobretudo sob o ponto de vista afetivo* (Cortesão, Torres, 1989:116).

No 1º Ciclo e relativamente às pedagogias subjacentes à prática da estagiária, estas ganharam contornos com o cariz de pedagogias diretivas, não diretivas e relacionais. No entanto, importa inicialmente fazer uma referência ao conceito de pedagogia, que de acordo com o dicionário de Língua Portuguesa significa *método de ensinar, ciência da educação*.

Para Gouveia (2007), atualmente esta conceção é vista como um atributo, qualidade, aptidão e não como uma profissão dotada de um corpo científico e de práticas de intervenção. O autor considera ainda que a formação e a pedagogia se relacionam, uma vez que estas são

*atividades intencionais, no âmbito das quais um profissional concebe e prepara respostas formativas para situações concretas, organiza e dirige situações formativas, envolve os formandos nas suas aprendizagens e no seu trabalho, trabalha em equipa, utiliza novas tecnologias, enfrenta os deveres e dilemas éticos de uma profissão, gere a progressão das aprendizagens e avalia e controla os efeitos do trabalho formativo* (Gouveia, 2007:8).

Ou seja, no exercício da sua atividade, o pedagogo moderno não é apenas um mestre do saber, mas sim também um fabricante de respostas de formação.

Tal como já foi referido anteriormente, existem três grandes áreas relacionadas com as pedagogias, sendo elas, a pedagogia diretiva, a pedagogia não diretiva e a pedagogia relacional.

A pedagogia diretiva, apesar de ter algumas semelhanças com o modelo tradicional apresenta diferentes particularidades. Este modelo baseia-se “na crença de

que podem ser ensinadas competências mais rapidamente às crianças se os professores possuírem instrumentos educacionais bem planejados, incluindo materiais curriculares para pré-testes” (Becker et al, 1981, p.96). O modelo diretivo faz uso frequente de reforços, respostas condicionadas, controlo de estímulos, modelação, punição e extinção.

Este é um modelo centrado no professor e preocupado fundamentalmente com o domínio cognitivo e as atividades estritamente académicas.

Segundo Marques (1985) um dos objetivos explícitos deste modelo é o de ser capaz de atender às necessidades educativas das crianças de menores recursos intelectuais, muitas das quais provêm das famílias social e culturalmente desfavorecidas.

Em relação à pedagogia não diretiva, esta foi preconizada por Carl Rogers e ao contrário da pedagogia diretiva, o ensino é centrado no aluno, sendo que este é visto como independente no seu processo de aprendizagem e detentor de um conhecimento e/ou de habilidades que á priori determinam a sua aprendizagem. Já o professor, este é visto como sendo apenas um auxiliar do aluno, um facilitador, devendo interferir o menos possível, dando principal destaque ao aluno, pois é este que aprende, tal como Cabanas (2002) refere, o professor é apenas *um conselheiro técnico que está á disposição do grupo quando este reclamar a sua assistência; o seu papel é, sobretudo o de “animador” do grupo* (Cabanas, 2002:82).

Nesta pedagogia, o papel da escola acentua-se na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais.

Rogers (1997) considera que o ensino é uma atividade excessivamente valorizada, sendo que para ele os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas e os livros revelam pouca importância, face ao propósito de favorecer à pessoa um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal, o que implica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes. Este considera ainda, que o resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia. A ênfase que esta tendência põe nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação torna secundária a transmissão de conteúdos.

Os métodos usuais são dispensados, prevalecendo quase que exclusivamente o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos. Rogers (1997) explicita algumas das características do professor "facilitador": aceitação da pessoa do aluno, capacidade de ser confiável, recetivo e ter

plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante. Assim, a sua função restringe-se apenas em ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças. Deste modo, o objetivo do trabalho escolar esgota-se nos processos de melhor relacionamento interpessoal, como condição para o crescimento pessoal.

Por fim, temos a pedagogia relacional, que tal como o seu nome indica é centrada nas relações e defende que o aluno é visto como um ser ativo na sua aprendizagem, que constrói o seu conhecimento, o que faz com que esta pedagogia seja relacionada ao construtivismo (Cabanas,1995).

Neste modelo, o professor acredita que o aluno só aprenderá algo a partir da construção de seu conhecimento, quer seja por ações como por pensamentos e tem como princípio fundamental, a reflexão.

O docente tem a consciência que, para a construção de um novo conhecimento o aluno deve agir sob os recursos de ensino que o estimularão e o induzirão para sua ação, entendendo assim, que os recursos utilizados deverão ser significativos para o aluno.

Nesta concepção existe um equilíbrio nas atuações, não sendo suficiente ao aluno exercer atividades impostas pelo professor. O interesse, bem como a ação, são fundamentais para que ocorra a aprendizagem.

O professor adepto da pedagogia relacional não acredita que um conhecimento, um conteúdo possa ser transferido ao aluno, através de estruturas hereditárias. Segundo Piaget (1997), *a interação sujeito objeto não ocorre passivamente, mas por uma atividade do sujeito que determina sua organização interior e a acomodação ao meio* (in Becker,2001:48).

## **1.4. Perspetiva Construtivista em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

Inicialmente designado por modelo interativo, o modelo construtivista insere-se no movimento pedagógico progressista da Escola Nova, e recebeu uma grande influência, durante a primeira metade do século XX, dos ideais libertadores e

democráticos da educação progressista e, em particular, a educação para a cidadania onde a escola é vista como um instrumento de redução das desigualdades sociais.

Piaget é apontado como o primeiro pesquisador na área de ciências humanas a utilizar o termo construtivismo quando formulou a sua teoria da epistemologia genética, com o propósito de indicar o papel ativo do sujeito na construção de seu mundo.

Uma ideia fundamental do construtivismo era a de não considerar o conhecimento como a reprodução de uma realidade independente de quem a conhece. No entanto, apesar de ser esse um aspeto importante que diferencia o construtivismo de outras teorias, Piaget não se encontrava sozinho a defender essa posição (Marques, 1998).

A especificidade do construtivismo de Piaget está no facto de que essa construção do conhecimento (ativa por parte do sujeito, mas possibilitada pela sua inserção no mundo) é o que permite a construção de estruturas de compreensão (no sujeito) cada vez mais equilibradas, ao mesmo tempo em que uma estruturação (em termos de significado) se torna cada vez mais abrangente do mundo.

Além disso, a construção é na verdade uma reconstrução indissociável da interação, onde o sujeito reconstrói o conhecimento. Essa construção só é possível através de uma interação, mediada pela ação do sujeito, em que dois conceitos são centrais: a assimilação e a acomodação, ou seja, o sujeito age, tanto quando incorpora a experiência aos esquemas de interpretação já elaborados (assimilação), como quando modifica os seus esquemas para aproximar-se melhor da realidade (acomodação) (Marques, 1998).

É também importante repetir que, a educação escolar promove o desenvolvimento do aluno, na medida em que estimula a sua atividade mental construtiva do aluno, e é responsável por torná-lo numa pessoa única, irrepetível, no contexto de um grupo social determinado.

Deste modo, a conceção construtivista da aprendizagem e do ensino parte de um facto que é óbvio, a escola torna acessíveis aos seus alunos aspetos da cultura fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e não apenas no âmbito cognitivo, sendo que a educação é o motor do desenvolvimento entendido de uma forma global, isto é, inclui capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e de capacidades motoras. Esta perspetiva parte também, de um consenso bastante alargado em relação ao carácter ativo da aprendizagem, uma vez que conduz à aceitação de que é fruto de uma construção pessoal, mas em que o

sujeito que aprende não é o único a intervir, os outros intervenientes (agentes culturais), são também peças imprescindíveis para a sua construção pessoal, para o seu desenvolvimento (Solé, Isabel, Coll, César, 2001).

Este quadro explicativo não se opõe a aprendizagem ao desenvolvimento, e a educação é entendida como a chave que permite explicar as relações entre uns e outros. Pois, a aprendizagem contribui para o desenvolvimento, na medida em que aprender não é copiar a realidade. Para a conceção construtivista, nós aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade e essa elaboração implica que haja uma relação/aproximação a esse objeto com a finalidade de o apreender, partindo-se de experiências, interesses e conhecimentos prévios que possam resolver a nova situação.

Quando se dá este processo, aprendemos significativamente, construímos um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente.

Não se trata de um processo que leve à acumulação de novos conhecimentos, mas sim à integração, modificação e estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos (Solé, Isabel, Coll, César, 2001).

Em educação, é fundamental a aplicação deste princípio construtivista por parte do adulto/educador, não só no que diz respeito à aprendizagem das crianças/alunos, como também está relacionada com a sua prática educativa, pois *O reconhecimento da importância da reflexão na e sobre a acção implica que a formação de professores valorize a «construção situada do conhecimento profissional* (Neves, 2007:80). Só assim o adulto/educador poderá tomar consciência dos seus erros e de poder melhorar a sua prática, mediante o grupo de crianças.

## **1.5. A Gestão da Disciplina**

Quando os professores falam sobre os problemas mais difíceis que enfrentaram nos primeiros anos de ensino, mencionam mais frequentemente a gestão da sala de aula e a disciplina.

Embora tenha sido desenvolvida uma valiosa base de conhecimentos sobre a gestão da sala de aula, os professores principiantes e os futuros professores continuam a sentir-se inseguros em relação à gestão das suas primeiras aulas (Arends, 2008:172). Ganhar um repertório de competências e compreensões básicas



sobre a gestão da sala de aula ajudará a reduzir a ansiedade e a desvanecer certos problemas que surgem quando é a primeira vez que se trabalha numa sala de aula.

Para compreendermos melhor esta temática, é necessário definirmos o que se entende por indisciplina. Segundo Carita, Silva, Henriques (1996), os professores referem como situações de indisciplina sobretudo aquelas que traduzem um questionamento, explícito ou implícito do professor, ou que colocam em causa a qualidade da relação com ele. No entanto, torna-se difícil proceder a uma categorização generalizável do que é a indisciplina, sendo que é praticamente impossível estabelecer quais os comportamentos ou situações concretas merecedores de tal adjetivação.

Para Hargreaves (1978) a indisciplina é vista como *um processo de categorização, de atribuição a alguém ou a uma determinada situação da categoria de indisciplinado*. Deste modo a indisciplina escolar não pode ser vista como existindo em si mesma, como uma qualidade inerente ao próprio comportamento, mas tem sim que ser analisada e compreendida no contexto da relação pedagógica em que a situação emerge e é categorizada enquanto tal (Carita, Fernandes, 1997:17). É no contexto da relação pedagógica que o professor categoriza alguém ou algum ato como sendo indisciplinados, ao mesmo tempo que emerge a relatividade deste conceito. Assim, é todo o contexto pedagógico que aparece implicado na situação e não apenas o sujeito que praticou o ato.

Ao longo do seu percurso profissional, um professor vai ter de saber lidar com várias situações, com vários problemas, muitos deles associados ao comportamento indevido dos alunos, o que faz com que tenhamos de adotar várias estratégias para amenizar esses mesmos problemas, sendo importante, por exemplo, a adoção de regras para a sala de aula e o estabelecimento de rotinas, sendo que estas duas estratégias podem prevenir problemas potenciais e perturbações na interação dos grupos.

Fazer uma boa gestão de sala é também saber lidar com momentos inesperados, sendo que *uma planificação prévia e a utilização de mecanismos para dar pista são duas técnicas que podem ajudar* (Arends, 2008:184).

Assim e de modo a compreender melhor os comportamentos que os alunos apresentam e de forma a colmatá-los, deve haver uma estreita relação com a família das crianças, transmitindo e recolhendo informação sobre as mesmas. William Glasser (1986) realçou este aspeto, referindo que,

*Quando um aluno tem más notas na escola, muitas vezes pensamos num lar desfeito, quando a verdadeira razão é que o aluno não acha a escola*

*suficientemente satisfatória para o levar a fazer um esforço. Não há dúvida de que um aluno que não consegue satisfazer as suas necessidades em casa pode ir para as aulas sedento de amor e de reconhecimento, e impaciente por não o conseguir rapidamente (William Glasser cit. Arends, 2008:189).*

Para além da adoção de regras, de procedimentos e de rotinas, existe uma dimensão de liderança na gestão da sala de aula que está intimamente ligada ao estilo interpessoal do professor e talvez mesmo à sua força interior, deste modo, o docente deve apresentar algumas características de um líder, tais como: a autoconfiança, inteligência, motivação, autodomínio, capacidade de comunicação, espírito de equipa e poder de iniciativa.

Deste modo, é necessário que os professores tenham uma gestão de sala de aula eficaz, pois segundo Dunkin e Biddle (1974) *a gestão da sala de aula ... constitui uma condição necessária para a aprendizagem cognitiva; e se o professor não consegue resolver os problemas desta esfera, podemos esquecer o resto do ensino* (Dunkin e Biddle, 1974:173).

## **2. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO**

Pode-se dizer que a investigação em educação está ainda à procura de abordagens rigorosas e capazes de ter em conta a complexidade do objeto que constitui a educação, e que está também à procura de estabelecer modos de colaboração férteis e eficazes com os que trabalham no terreno.

O seu conceito tem vindo a ser alterado, já que até agora vários autores como Bisailon, (1992); Carr e Kemmis (1986); Goodson, (1993); Kennedy, (1997); Van der Maren, (1995), afirmavam que a investigação em educação era afastada dos interesses dos meios da prática e incapaz de desenvolver o seu próprio campo disciplinar e de elaborar um saber com benefício dos atores da educação.

No entanto, em educação, abordagens de investigações recentes tentam atualmente fazer a ponte entre a teoria e a prática, com o objetivo de melhorar a prática educativa e preconizam um processo investigativo em relação com os atores do terreno. Neste sentido, o profissional de educação deve possuir uma atitude de investigação de acordo com (...) *o seu próprio ensino, contendo uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática* (Stenhouse, 1975, cit. In Alarcão, 2001:17).

A investigação em educação permite que o educador/professor se centre numa situação, problema, sendo que o mesmo é um participante ativo no ambiente em que se encontra. Antes de um investigador entrar em ação é necessário que selecione uma metodologia, devendo pesquisar primeiro sobre informações que possam existir acerca do tema escolhido e saber o que pensa sobre o mesmo, tal como nos refere (Quivy e Campenhoudt, 1998),

*Um trabalho de investigação segue uma metodologia própria formada por uma série de etapas e um conjunto de meios que levará à consecução de um resultado. É indispensável que o investigador comece por fazer uma reflexão sobre o caminho a percorrer ao longo do processo de investigação, nunca iniciando sem saber o que procura saber e a forma de o conseguir.*

Ao utilizar uma metodologia de investigação significa que se está perante um instrumento poderoso que permite o desenvolvimento dos educadores, visto que se tem em consideração a resolução de problemas que permitirá a adequação da ação educativa às características das crianças/alunos e do contexto educativo. De acordo com Arends (1997) citando Stenhouse *a chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas* (1997:526).

No campo da ação da pesquisa educacional e tendo em conta os objetivos do estágio final, sentiu-se a necessidade de recorrer ao método de análise intensiva, uma vez que permite realizar uma abordagem qualitativa da realidade.

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, uma vez que o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas, como conversar, visitar, observar, comer, etc. (Cuba, 1978, Wolf, 1978, cit. In Bogdan & Biklen 1994).

O carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspetiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas. Na investigação qualitativa, ainda que se possa, ocasionalmente, recorrer a grelhas de entrevista pouco estruturadas, é mais típico que a pessoa do própria investigador seja o único instrumento, tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos (1994:48).

Segundo este mesmo autor, esta abordagem implica práticas apropriadas como observação participante, direta e análise documental.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa implica práticas apropriadas como observação, direta e análise documental.

Estas técnicas de investigação, que permitem a recolha e análise de dados, devem ser seleccionadas em função do método e do objeto de estudo e são definidas como um conjunto de processos operativos ou operações simples que acionamos nas práticas de pesquisa.

A técnica de investigação utilizada durante o desenrolar dos estágios foi a observação participante, que segundo Cristina Parente (2002) é uma técnica não documental, em que os instrumentos utilizados foram: descrições diárias, registos de incidentes críticos, grelhas de observação/avaliação, listas de verificação e registos do portfólio de criança (Parente, 2002) (Anexo 1).

No entanto, também foi utilizada a técnica de análise documental, uma vez que foram analisados os documentos das instituições, como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, o Projeto Curricular de grupo, Projeto Curricular de turma. De modo a conhecer mais aprofundadamente as instituições foi, ainda necessário fazer uma observação participante que *consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida coletiva* (Quivy e Campenhoudt, 1992:189).

Quer na valência de Educação Pré-Escolar como na de 1º Ciclo do Ensino Básico, foram também consultadas as fichas individuais de cada criança/aluno, onde constavam informações acerca de cada criança/aluno, aquando a entrada na Instituição, contendo alguns dados significativos das mesmas acerca do seu desenvolvimento.

Segundo Cristina Parente (2002), entende-se por descrições diárias uma forma de observação narrativa que consiste em realizar registos diários que podem variar entre descrições mais ou menos breves e descrições mais detalhadas e compreensivas. Se as descrições diárias forem feitas sistematicamente *podem documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento, fornecendo importantes contributos para melhor se compreender o desenvolvimento humano* (Parente, 2002:180). Neste sentido este tipo de registos serve para ajudar a conhecer cada criança/aluno nos seus progressos e no processo de ensino-aprendizagem (Anexo 1.1 – Descrições Diárias).

Os registos de incidentes críticos, segundo Parente (2002) *são considerados breves relatos narrativos, descrevendo um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado* (2002:180). Apresentam os acontecidos de forma factual e objetiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito (Anexo 1.2 – Registos de Incidentes Críticos).

As listas de verificação são listas de traços específicos ou de comportamentos agrupados numa ordem lógica. O observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento enquanto observa ou fá-lo posteriormente quando reflete sobre as observações realizadas (Anexo1.4 – Grelha de Verificação).

As reflexões que eram realizadas semanalmente também são fundamentais para o educador/professor poder ter uma maior perceção da sua prática educativa (Anexo 12 - Reflexões).

Ao longo do período de estágio da Educação Pré-Escolar também foram efetuados registos para o portefólio de criança, que continha alguns trabalhos realizados pela criança nas várias áreas de conteúdo, sendo uma forma contínua de acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido (Anexo 1.7 – Portfólio de Criança).

Apesar de no estágio em 1º Ciclo não ter sido realizado um portefólio de criança, o par pedagógico teve a oportunidade de construir um Relatório Síntese de Aprendizagens, onde foi possível observar uma criança com algumas dificuldades de aprendizagem, de modo a compreender e posteriormente atuar sobre as suas dificuldades (Anexo 1.8 – Relatório Síntese de Aprendizagens).

As conversas informais com a educadora e com o professor cooperante, assim como os conselhos do par pedagógico, foram também uma mais-valia para a estagiária, pois ajudaram a compreender quais os pontos que deveriam ser melhorados na sua prática para uma futura intervenção.

Deste modo, compreende-se que a observação é uma componente inseparável e indispensável de toda a atividade de conhecimento, ou seja um processo básico da ciência, que segundo Massonnat (1988),

*a observação é uma trajectória de elaboração de um saber, ao serviço de múltiplas finalidades que se inserem num projeto global do Homem para descrever e compreender os acontecimentos que ali se desenrolam. A observação presta-se também perfeitamente à análise reflexiva sobre o modo como o Homem implicado na vida social elabora os seus saberes. Contribui por isso mesmo para a formação geral dos agentes sociais (investigadores, profissionais), desenvolvendo neles uma atitude investigadora (1988:28).*

Neste sentido, entende-se por observação um processo que pode levar a uma conceção diferente de descrição nas ciências sociais e humanas, através da valorização de determinados formatos de observação, cada vez mais elaborados, sobre a realidade observada.

## **3. INTERVENÇÃO**

### **3.1. Caracterização dos contextos de Estágio em EPE e em 1º CEB**

Ao realizar o estágio nos dois níveis educativos, houve a necessidade de recorrer aos documentos de identificação de cada instituição, nomeadamente aos documentos do regime de autonomia, de administração e de gestão, de forma a atuar de acordo com os ideários e valores defendidos pelas duas instituições. Pois é importante ter consciência da especificidade profissional que cada um destes níveis exige, bem como ter consciência dos elementos de continuidade, para que a articulação entre ciclos se torne efetiva.

A instituição onde decorreu o estágio ao nível de Educação Pré-Escolar é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S) que se situa nos arredores do Porto, num meio socioeconómico médio/baixo. É constituída pelas valências de Creche, Pré-Escolar, A.T.L, Lar da 3ª Idade, Centro de Dia, Apoio Domiciliário e Unidade de Deficiência, com Centro de Atividades Ocupacionais e Residência, promovendo a interligação com toda a população, nomeadamente a do concelho onde está inserida, no sentido de poder realizar e concretizar uma ação de apoio social.

Ao nível da valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, o estágio decorreu num estabelecimento da rede pública, inserido num agrupamento e localiza-se numa zona periférica da cidade do Porto, onde o seu meio socioeconómico é médio/alto. Esta é apenas constituída pelas valências de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

É importante salientar o facto de que o agrupamento onde a instituição está inserida adquiriu o estatuto de estabelecimento de ensino de referência para a educação bilingue de alunos surdos, defendendo deste modo a diferenciação pedagógica e uma escola humana e inclusiva.

Dado que ambas as instituições são diferentes, pois o contexto onde estão inseridas, as populações que abrangem e que a organização que cada nível exige as obrigam, é importante fazer uma análise sintética dos seus documentos.

Sendo as duas instituições unidades organizacionais, estas são dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, seguindo o regime de autonomia definido no decreto n.º 137/2012, de 2 de Julho,

*A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos (Decreto de Lei nº137, de 2 de Julho de 2012, artigo nº8, pág. 3351.)*

Neste sentido, as instituições são detentoras de instrumentos de autonomia, que são: um Projeto Educativo (PE), um Regulamento Interno (RI), um Plano Anual de Atividades (PAA), assim como o Projeto Curricular de grupo (PCS).

Segundo o Decreto de Lei nº137, de 2 de Julho de 2012, artigo nº9, página. 3351, o Projeto Educativo 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.*

O Projeto Educativo pode ainda ser entendido como um documento que contém as notas de identificação de uma instituição, formulando finalidades e valores pelos quais a instituição se orienta.

Tal como refere Jorge Adelino da Costa, sobre o Projeto Educativo,

*(...) define-se como documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa (Costa J., 1991:10).*

Tal processo implica que a instituição seja capaz de vencer dificuldades e resistências, de romper com práticas rotineiras e de construir inovação, estabelecendo assim, metas adequadas a cada situação específica, infletindo a direção sempre que a autoavaliação o determine e fomentando as relações interpessoais e de responsabilização.

Desta forma, podemos dizer que a própria autonomia cultural, pedagógica e até administrativa da escola se concretiza na colaboração do Projeto Educativo.

É de salientar que o Projeto Educativo da instituição do 1º Ciclo do Ensino Básico se destina a um agrupamento de escolas que abrange quatro estabelecimentos de ensino, com passados e identidades únicas.

Ao analisarmos os Projetos Educativos das duas instituições pode se constatar que ambos contêm uma pequena caracterização das instituições com um breve historial sobre as mesmas, assim como fazem referência à sua organização, aos recursos que dispõem, aos horários de funcionamento e aos objetivos das instituições,

sendo valorizada uma diferenciação pedagógica tendo em conta a diferença e o ritmo de cada criança/aluno, assim como a formação contínua dos educadores/professores.

Relativamente à instituição da Educação Pré-Escolar denota-se que proporciona o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, sendo visível através da colaboração em vários eventos da sala e da instituição, do atendimento individualizado e através das reuniões de pais, assim como em conversas informais que são realizadas sempre que são necessárias. Quanto à instituição referente ao 1º Ciclo do Ensino Básico apesar de este envolvimento não ser tão visível o agrupamento assim como a escola têm vindo a utilizar estratégias que possam favorecer uma relação mais próxima entre a escola e a família, como se pode verificar através do *site* que foi criado pelos Encarregados de Educação, onde através da divulgação de informações de carácter geral, e do interesse de todos, pretende-se envolver todos os intervenientes neste sistema, reforçando a proximidade das famílias com a escola e envolvê-la, deste modo, nos eventos de diferente natureza que vão acontecendo na instituição.

No que diz respeito ao Regulamento Interno, para uma instituição funcionar da melhor maneira é-lhe exigida uma complexidade organizacional, portanto é fundamental a existência de um regulamento, onde estejam bem evidentes as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de toda a comunidade escolar.

O Regulamento Interno, segundo a legislação, é

*o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar (Decreto de Lei nº79, de 22 Abril de 2008, artigo nº9, pág.2344).*

O documento das duas instituições é constituído por capítulos, onde estão mencionados os direitos e os deveres de todos os intervenientes, quer do pessoal docente, e não docente, bem como as regras para uma boa convivência e um ambiente de harmonia e como a resolução de conflitos que possam surgir.

É também neste documento, que se pode encontrar informações sobre as instalações das instituições, os horários de funcionamento, as entradas e saídas de visitas, o pagamento das mensalidades, as refeições e os passeios ou deslocações, atividades extracurriculares e um outro capítulo direcionado à gestão e administração.

O presente Regulamento Interno de Funcionamento da instituição na valência de Educação Pré-Escolar visa: promover o respeito pelos direitos das crianças e demais interessados; assegurar a divulgação e o cumprimento das regras de



funcionamento do estabelecimento/estrutura prestadora de serviços e promover a participação ativa das crianças ou seus representantes legais ao nível da gestão das respostas sociais.

O Regulamento Interno, pertencente ao 1º Ciclo do Ensino Básico aplica-se a um Agrupamento Vertical, constituído por um conjunto de estabelecimentos de Ensino.

Aplica-se aos Órgãos de Administração e Gestão do agrupamento assim como à Coordenação do mesmo e a todos os membros da comunidade escolar onde se insere.

Relativamente, aos documentos Plano Anual de Atividades e Plano Plurianual de Atividades, segundo a legislação são *documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução* (Decreto de Lei nº137, de 2 de Julho de 2012, artigo nº9, pág.3351). Ou seja, o Plano Anual de Atividades é um instrumento de planificação e gestão pedagógica, temporalmente limitado ao ano escolar, e que permite concretizar os objetivos definidos a médio prazo no Projeto Educativo.

O Plano Anual de Atividades, das duas instituições organizam e sistematizam o calendário das atividades curriculares e extra curriculares para os dois níveis educativos, Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, discriminando os objetivos, os recursos humanos e materiais para cada atividade, planificando as reuniões de pais e a comemoração das datas festivas de modo a proporcionar a interação entre a família e as instituições.

Este documento é anualmente modificado, de acordo com os interesses e necessidades das crianças/alunos e a população em redor, visando ir sempre de encontro ao Projeto Educativo e do Projeto Curricular de Grupo/turma.

O Plano Curricular de Grupo é um instrumento de gestão pedagógica no qual devia ser visível a reflexão e a análise dos processos de ensinar e de fazer aprender/desenvolver. Assim, é o documento que nos apresenta o grupo, nos revela características essenciais sobre as crianças e sobre a organização dos seus dias no jardim-de-infância. A partir daí fornece e propõe áreas e capacidades a desenvolver, devidamente norteadas pelas orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Segundo Maria do Céu Roldão (1999),

*Por projecto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto (1999:44).*

Para a elaboração deste projeto deverá ter-se em consideração as características do grupo e as necessidades das crianças, tal como se verifica no documento da instituição do Pré-Escolar.

O Projeto Curricular de Grupo tem como finalidade a organização das atividades ao longo do ano e serve de referência ao trabalho a desenvolver pelo educador na sala, tendo em atenção a necessidade da integração, com sentido, de todas as aprendizagens. O presente documento está estruturado por capítulos contendo a caracterização do grupo de crianças de 4 anos, caracterização do meio e das famílias e as opções educativas.

Apesar de no estágio realizado na valência do 1º Ciclo do Ensino Básico não nos terem facultado o Plano Trabalho de Turma (PCT), o par pedagógico teve no entanto, a preocupação de consultar as Fichas Individuais de cada aluno, de forma a conhecer melhor a turma e perceber quais eram as áreas disciplinares onde os alunos tinham mais dificuldades, no sentido de trabalharmos em conjunto e de melhorarmos as suas capacidades/competências.

### **3.1.1. – Caracterização dos grupos de crianças**

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

*Há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõe, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo (Ministério de Educação, 1997:35).*

Deste modo, torna-se muito importante que o educador/professor conheça muito bem o grupo de crianças, assim como cada criança/aluno, tendo por base uma teoria de modo a dar significado ao que se observa.

No entanto, por mais que haja um conhecimento teórico em relação aos vários domínios de desenvolvimento de uma determinada faixa etária, não significa que isso corresponda à realidade, uma vez que o ritmo de desenvolvimento pode ser diferente em meios culturais diversos. Todos os grupos são diferentes, sendo então necessário fazer uma caracterização real do grupo com que está a trabalhar.

O grupo de crianças da instituição de Pré-Escolar era constituído por 18 crianças e o grupo da instituição do 1º Ciclo do Ensino Básico por 24 crianças a frequentar o 3º ano de escolaridade.

Relativamente ao grupo referente à primeira instituição, importante será dizer que duas das crianças do sexo masculino tinham necessidades educativas especiais, uma delas com um atraso de desenvolvimento, mas ainda por definir e à espera de uma consulta de desenvolvimento no Hospital de São João, enquanto a outra tem uma má evolução ponderal, um atraso global de desenvolvimento/hipotonia, apresentando um atraso global de desenvolvimento psicomotor, tendo os estudos complementares realizados apontando para a possibilidade de diagnóstico de doença metabólica. Na segunda instituição não havia alunos com necessidades educativas especiais, no entanto, um aluno apresentava ter características de uma criança com Síndrome de Asperger, visto que o hospital que o acompanhava já tinha realizado um relatório a confirmar essas mesmas características.

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo depende, muito, da interação do sujeito com o meio (citado por Piaget et, Papalia, E. Diane, 2001). Isto quer dizer que quer o meio, quer o sujeito sofrem de uma mútua influência de um sobre o outro. A teoria de Piaget assenta na ideia de que *a evolução da cognição ocorre de acordo com uma sequência de estádios e características próprias e seguem uma sequência invariável* (Sprinthall, Sprinthall, 1990:102).

Assim sendo, Jean Piaget inclui as crianças de 4 anos no estágio pré-operatório, que se caracteriza fundamentalmente pelo egocentrismo, capacidade simbólica, desenvolvimento exacerbado da linguagem, centralização do interesse, incapacidade de perceber as relações causa efeito, desequilíbrio emocional, irreversibilidade de pensamento e raciocínio indutivo, passando de um pensamento do particular para o geral. No geral, ao longo do período de estágio, a estagiária teve a possibilidade de observar algumas dessas características

Deste modo, este era um grupo que gostava muito de brincar na área da casinha, onde a criança procede à representação dos papéis sociais modelados pelo adulto, e nas brincadeiras do faz-de-conta quando fazem construções que à primeira vista não parecem ser nada mas que para elas são atividades e gestos significativos (Anexo 2.1 – Jogo Simbólico).

Denota-se que as crianças do grupo eram bastantes curiosas, querendo saber sempre as razões de tudo e a sua funcionalidade, querendo perceber o que se passa à sua volta, colocando muitas questões.

Tratou-se ainda de um grupo que gostava de surpresas, ou seja de atividades criativas, inovadoras e de desafios. Mostrando um grande interesse por histórias e canções. Contudo as histórias tinham de ser curtas pois tratava-se de um grupo

agitado e por consequente, com algumas dificuldades em concentrar-se, visto que não conseguiam estar parados durante muito tempo (Anexo 2.2 – Dinamização da Hora do Conto).

No desenho, grande parte do grupo encontrava-se na fase ideoplástica uma vez que já procuravam desenhar aquilo que lhes rodeia e o que lhes desperta interesse. São também, crianças capazes de representar a figura humana com alguns pormenores como os olhos, bocas, as pernas e os braços. Como tal, quase todas as crianças já representavam a figura humana com a cabeça, troncos e membros, o mesmo não acontecia com as duas crianças com necessidades educativas especiais (NEE) (Anexo 2.3 – Representações da figura humana). Algumas crianças tinham ainda a preocupação com as cores, escolhendo como por exemplo, a cor verde para as árvores e o vermelho para os telhados.

No que diz respeito ao raciocínio lógico - matemático, o grupo era capaz de seriar, classificar, formar conjuntos, tendo uma estruturação espacial bem definida, distinguindo e nomeando as cores e conseguindo identificar algarismos.

Relativamente às nomeações das cores, apenas as crianças com Necessidades Educativas Especiais não eram capazes de reconhecer as cores, mesmo sendo as cores primárias. No entanto tem havido melhorias por parte de uma criança, visto que a educadora de educação especial referiu o mesmo numa das reuniões pedagógicas e porque também a estagiária esteve presente quando a criança nomeou algumas cores acertadamente.

Tal como já foi referido anteriormente, o grupo de 4 anos encontra-se no estágio pré-operatório, relativamente a Piaget, que a nível do domínio da linguagem é característico por darem um salto no desenvolvimento da mesma, aumentando o vocabulário e a sua capacidade de compreender e de usar as palavras, verificando-se ainda um melhor domínio a nível sintático, ou seja, no uso das estruturas sujeito, verbo, complemento e uso de alguns artigos (Papalia, E. Diane, 2001).

Contudo pode-se observar alguns erros de articulação, como omissões, substituições, inversões e inserções. O seu pensamento sofre uma transformação qualitativa e a criança deixa de estar limitada ao meio sensorial imediato sendo que a sua capacidade de armazenamento de imagens mentais em particular de palavras e de estruturas gramaticais aumenta significativamente.

Nesta fase, o pensamento intuitivo é predominante, sendo que as crianças não se preocupam com a precisão, procuram imitar sons e experimentam dizer muitas palavras. Verificou-se também que as crianças em questão são bastante

comunicativas, adorando estabelecer grandes conversas com os amigos e até mesmo com os adultos. Na sala de jardim-de-Infância, eram várias oportunidades para se exprimirem, falarem do seu dia dia-a-dia e de serem ouvidas.

Em campo, a maioria das crianças pronunciava corretamente as palavras, no entanto, havia a existência de crianças que necessitam ainda de desenvolver a articulação das palavras devido aos problemas já transcritos anteriormente, como as substituições, ou omissões de letras.

Ao longo do tempo e através de conversas com a educadora, a mestranda pôde verificar que estava na presença de um grupo que revela muito interesse pela escrita, visto que algumas crianças em vez de quererem colocar as suas fotografias nos registos ou nos desenhos queriam escrever o seu nome.

Deste modo, e para satisfazer as necessidades das crianças foram criadas placas com os nomes destas, para poderem utilizar assim que acabam um trabalho. Foi também realizado um jogo com molas, em que cada mola tem as letras dos nomes de todas as crianças. O objetivo é que as crianças selecionem as molas com as letras dos seus nomes, fazendo assim a sequência (Anexo 2.4 – Placas dos nomes das crianças e Jogo das molas).

É também nesta fase que o corpo da criança é o meio principal de relação com o mundo, em termos de expressão, ação, comunicação e conhecimento. Relativamente à motricidade grossa, quase todas as crianças do grupo eram bastante energéticas demonstrando particular interesse pelas sessões de movimento realizadas todas as semanas.

Com as sessões realizadas, a estagiária e a educadora verificaram que algumas das crianças sentiam dificuldade em saltar em pé-coxinho e de manter o equilíbrio do corpo em cima de um objeto, tendo sido a temática lateralidade que trabalhamos mais durante todo o processo educativo, de modo a atenuar essa dificuldade (Anexo 10.3 – Planificação da Sessão de Movimento).

No que diz respeito à motricidade fina, as crianças do grupo na hora das refeições, comiam sozinhas, menos uma criança com Necessidades Educativas Especiais, que necessitava de ajuda para comer a sopa. Ao nível dos jogos e construções, o grupo gostava bastante de encaixar peças, de construir puzzles e de fazer enfiamentos. Eram capazes de fazer rasgagens, colagens, desenhos e pinturas, utilizando os lápis de cor e marcadores.

O segundo grupo da instituição na valência do 1º Ciclo do Ensino Básico apresentava idades compreendidas entre 7 e os 9 anos, encontrando-se no estádio

das operações concretas, *onde o pensamento torna-se menos intuitivo e egocêntrico e mais lógico, com capacidade de realizar operações mentais* (Tavares,2007:59).

De acordo com Jean Piaget (citado por Sprinthall e Sprinthall, 1993) neste estágio, as crianças reorganizam verdadeiramente o pensamento, deixando o pensamento mágico, as fantasias e os amigos imaginários, começando a ver o mundo com mais realismo e tornando o seu pensamento mais concreto, possuem já capacidades para realizar operações mentais, pois compreendem que existem operações reversíveis e a existência de conceitos, no entanto precisa de uma realidade concreta para realizar as mesmas, ou seja tem que ter a noção da realidade concreta para que seja possível à criança efetuar as operações.

Apesar de a turma, no geral ser bastante aberta e interessada em realizar atividades diferentes e inovadoras propostas pelas estagiárias, (como por exemplo experiências, horas do conto, atividades de expressão plástica e jogos), existem alguns elementos que se distraem muito e que acabam por dispersar os restantes colegas, o que faz com que o seu aproveitamento também não seja o melhor. No entanto, a maioria dos alunos apresenta um aproveitamento positivo e satisfatório, sendo participativos e trabalhadores.

Em relação à participação na sala de aula, o facto de o comportamento da turma não ser o melhor, os alunos acabam por desafiar e quebrar as regras da sala, estipuladas anteriormente por eles e pelo professor titular, como tal as suas participações são muitas das vezes indevidas e desordenadas, não respeitando por exemplo a simples regra de que quando um colega está a falar os restantes ouvem-no, ou só responde quem colocar o dedo no ar.

A existência destas regras e o respeito pelas mesmas faz com que o ambiente educativo melhore, que haja uma relação positiva entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, e que o aproveitamento e o seu desenvolvimento melhorem. Como tal, como estagiárias pensamos que o comportamento dos alunos ainda pode melhorar se as suas atitudes positivas forem reforçadas e se desta forma ressalvamos de que só assim podem melhorar os seus resultados.

No que diz respeito à interação e à socialização, apesar de as crianças neste estágio já não serem tão egocêntricas como se verificou no estágio anterior e de começarem a pertencer a grupos, denota-se que existem alguns problemas internos por resolver, pois nalguns casos verifica-se que alguns elementos não se conseguem relacionar com outros e têm a tendência em resolver os seus conflitos com insultos e com agressividade. No entanto, no geral verifica-se que gostam de brincar com os

seus colegas/amigos, sendo que neste período *os amigos complementam-se entre si e são alvo de partilha e revelações. E com o passar do tempo, o grupo de pares vai sendo cada vez mais importante na vida das crianças e a conformidade a esse grupo adquire um papel cada vez mais relevante* (Tavares, 2007:62).

Após uma análise das capacidades e das dificuldades dos alunos, pode-se afirmar que ao nível da Língua Portuguesa, ainda existem alunos com bastantes dificuldades no que diz respeito à leitura, não respeitando a pontuação e hesitando na leitura de algumas palavras, à compreensão oral e escrita, tendo dificuldade em selecionar e retirar a informação necessária de um texto, assim como na expressão escrita, revelando dificuldades na organização de ideias, na pontuação, na ortografia e no funcionamento da língua.

Apesar de não ter sido disponível a utilização da mesma, é importante referir que para o par pedagógico ter uma maior perceção das dificuldades sentidas pelos alunos ao nível da leitura, foi criada uma grelha de observação, onde se regista através de vários parâmetros, tais como, correção, intensidade, ritmo, articulação e expressão, a forma como cada aluno lê (Anexo 1.6 – Grelha de Leitura). É através deste tipo de instrumentos que se consegue atenuar e confrontar as dificuldades que os alunos sentem.

Ao nível da Matemática, existem alunos que ainda apresentam um fraco cálculo mental, não conseguindo fazer operações simples, o que faz com que não sejam capazes de resolver outros exercícios com um maior nível de exigência e com um grau de dificuldade maior, assim como não conseguem explicar os passos e os processos utilizados num exercício.

As dificuldades à disciplina de Língua Portuguesa, o mau comportamento e a distração são o reflexo das dificuldades sentidas nas outras áreas disciplinares, visto que umas e outras se complementam e os maus resultados têm sido visíveis nas fichas de avaliação, sendo que as notas negativas ainda são numerosas e nalguns casos preocupantes.

## **3.2. - Intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

Tal como Vasconcelos (2000) salienta, as orientações curriculares implicam a intencionalidade da atividade educativa, o que quer dizer que o exercício da docência deve incluir planificação, intencionalização do quotidiano pedagógico, avaliação e registo, sendo que esta intencionalidade na intervenção profissional do educador/professor passa por diferentes etapas (observação, preparação/planificação, intervenção e avaliação) interligadas, que se vão sucedendo e aprofundando.

Essa intencionalidade tanto do educador como do professor exige que haja uma reflexão sobre a sua ação e o modo como adequa a sua ação às necessidades das suas crianças/alunos. Essa reflexão deverá ser feita no início e ao longo do decorrer do tempo, uma vez que é necessário planear, acompanhar a ação de modo a aperfeiçoar-se, e para que haja perceção de todo o processo realizado, assim como os efeitos dessa ação. A intervenção deve então, passar por muitas etapas, todas elas interligadas (Ministério da Educação, 1997).

### **3.2.1 Observar**

Uma das primeiras etapas é a observação, em que se deve observar todas as crianças/alunos individualmente e em grupo/turma, para tomar conhecimento das suas competências, limitações e interesses, procurando também saber um pouco sobre o seu meio familiar e social,

*Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar ao processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997:25)*

Como tal, em ambos os níveis educativos a observação foi uma prática diária e essencial durante toda a intervenção da estagiária, permitindo conhecer as características e interesses dos grupos e de cada criança, de forma a atuar desenvolvendo as suas competências, proporcionando-lhes aprendizagens significativas.

Um dos instrumentos utilizados inicialmente pela estagiária foi a observação direta que segundo Cristina Parente (2002) *é um procedimento útil para obter informações sobre todas as áreas de desenvolvimento e para obter elementos que possam ser utilizados na planificação das atividades de grupo* (2002:180).



Foi então que na Educação Pré-Escolar se percebeu o interesse que as crianças tinham em relação ao tema de projeto, “A vida no gelo”, sentindo a necessidade de realização de pesquisas e de realizar um quadro de investigação, sobre essa mesma temática, bem como outro tipo de atividades diretamente relacionadas, como por exemplo, a experiência que foi realizada com o grupo sobre a impermeabilidade, uma vez que uma das suas questões era o de tentar compreender porque os pinguins nadavam em águas geladas e não tinham frio.

Esta experiência foi muito simples e de fácil compreensão, pois o grupo compreendeu que os pinguins não sentem frio visto que têm uma camada de gordura a proteger-lhes o corpo. Para terem essa percepção, foi pedido às crianças que colocassem uma mão numa bacia com água gelada e que a retirassem e que untassem a outra mão com azeite e tivessem o mesmo comportamento. O grupo percebeu que a camada de gordura não deixa passar tão facilmente a água, como a outra mão que não tinha qualquer proteção (Anexo – 5.1 – Momentos em grande grupo). No final da atividade realizaram um registo em forma de desenho sobre a experiência, onde comentaram a sua representação, tendo surgido por parte das crianças, comentários bastante interessantes, tais como: “Estou a molhar a mão na água e no azeite fiquei com mão cheia de gordura.”, “Sou eu a pôr a mão na água, para ver as pinguinhas da água.”

O quadro de investigação foi realizado com o intuito de a estagiária e o grupo tentarem focar a sua atenção para as questões mais oportunas e às quais o grupo pretendia saber mais sobre ou obter resposta. Como o tema do projeto era bastante abrangente, a estagiária sentiu a necessidade de se reunir com as crianças para conversarem sobre o que pretendiam saber/descobrir, tendo denotado bastante interesse em relação aos pinguins, ursos polares e aos esquimós.

O quadro de investigação estava então dividido em três grupos, e em três parcelas, sendo que a primeira correspondia ao que o grupo tinha conhecimento sobre cada objeto de estudo, a segunda, referente ao que pretendiam saber e, por fim, o que ficaram a saber (Anexo 7.2 – Quadro de Investigação).

No 1º Ciclo do Ensino Básico, foi possível observar uma das características da turma, o seu comportamento inadequado. Uma vez que esta não respeitava as ordens do professor, e conseqüentemente tinha comportamentos indisciplinados que destabilizavam de certa forma o percurso da aula e o seu seguimento, assim como quebrava o ritmo de trabalho criado anteriormente. Para tal, tendo em vista uma melhoria significativa do comportamento da turma e após as regras da sala de aula serem definidas pelos alunos e pelo professor, foi criado um quadro de

comportamento (Anexo 3.1 – Quadro de comportamento) no qual ao longo de todas as semanas eram colocadas bolas verdes aos alunos que se comportavam melhor, bolas amarelas aos que se comportavam menos bem e bolas vermelhas aos que apresentavam um comportamento totalmente inadequado. Os alunos que tivessem bolas vermelhas seriam chamados a atenção e sofreriam algumas consequências sobre os seus atos, como por exemplo, se um aluno tivesse uma bola vermelha não teria direito a ir ao recreio nesse dia, se no dia seguinte lhe fosse atribuído outra bola vermelha, o aluno não poderia ir ao recreio durante dois dias, e assim sucessivamente. No entanto, apesar de as regras já estarem definidas e de se ter implementado o quadro de comportamento, a conduta dos alunos não melhorou. É de salientar que era o professor cooperante quem atribuía as cores das bolas aos alunos, sendo este o responsável pela avaliação do comportamento em sala de aula.

Na Educação Pré-Escolar foram também criados vários instrumentos de organização social do grupo (quadro de responsabilidade, quadro de culinária, quadro do tempo), com vista a tornar o ambiente mais enriquecedor e num clima de aprendizagens, tendo sido implementado o quadro de responsabilidade, uma vez que o grupo gostava de ser bastante responsável, querendo fazer tarefas que cabem normalmente aos adultos, como por exemplo, fazer recados.

O quadro de responsabilidade consistia numa cartolina onde estavam afixadas as regras da responsável que tinham sido anteriormente estipuladas pela estagiária em conjunto com o grupo (Anexo 4.1 – Quadro de responsabilidade). Todos os dias a equipa pedagógica (educadora, auxiliar de ação educativa e estagiária) escolhia uma criança, consoante o seu comportamento, para ser o responsável do dia (Anexo 4.3 – Responsável de sala).

Na opinião da estagiária, a utilização desta estratégia resultou bastante bem, visto que as crianças demonstraram-se bastante entusiasmadas por desempenharem o papel de responsável, imitando muitas vezes o que a educadora e o que a estagiária diziam ou faziam, como por exemplo: “ O Carlos não se está a portar muito bem... assim não vai ser responsável.”

Todas as informações recolhidas através da observação adequadamente sumariada e interpretada podem fornecer evidências sobre os progressos das crianças, ser utilizadas para planear e sumariar as atividades curriculares e conceber estratégias e ações para melhorar áreas específicas do desenvolvimento. Deste modo, ao longo do tempo e com a utilização desses instrumentos, percebeu-se o interesse que o grupo tinha em relação a atividades que englobam as Expressões Artísticas,

como por exemplo: jogos, músicas, e atividades relacionadas com a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, como por exemplo, adivinhas e horas do conto, como tal foram criadas ao longo do tempo, estratégias e atividades que incluíssem essas áreas de conteúdo. Os momentos de transição eram utilizados para isso mesmo, utilizando livros de lengalengas com um cd de áudio, jogos de dramática, leitura de histórias e jogos de palavras e de rimas.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, e após terem sido abordados os conteúdos relacionados com a “Saúde do nosso corpo” e de modo a perceber se os alunos adquiriam as competências necessárias e pretendidas pelo programa, o par pedagógico após ter dialogado com a turma, sentiu a necessidade de criar uma capa, que reunisse as várias informações recolhidas pelos alunos sobre todos os sistemas constituintes do nosso corpo (sistema circulatório, sistema respiratório, sistema reprodutor, sistema excretor), assim como as várias representações relacionados com os mesmos, como por exemplo, os órgãos vitais (Anexo 8.2 – Capa sobre o Corpo Humano). Tendo o par pedagógico, também denotado que a turma gostava de realizar atividades um pouco mais lúdicas foram realizados alguns jogos sobre a matéria abordada, mais especificamente sobre os sistemas do corpo humano (Anexo 8.3 – Jogos sobre o corpo humano).

Os jogos consistiam em cartões com várias perguntas relacionadas com os conteúdos lecionados. Para a realização destes jogos, a turma era dividida em duas equipas e por sua vez cada equipa elegia um porta-voz, sendo que este tinha como função reunir com a sua equipa, tentando chegar em unanimidade a uma resposta que pretendiam dar como final. Sempre que uma equipa acertava recebia pontos. O objetivo, tal como já foi referido anteriormente, era o de perceber se a turma tinha compreendido a matéria detetando, conseqüentemente, determinadas dúvidas para, desta forma, esclarecê-las e consolidar os conhecimentos abordados.

Em ambos os níveis de ensino, a observação foi uma prática recorrente, primeiramente para conhecer as estratégias utilizadas pela educadora como pelo professor cooperante, assim como para possibilitar o conhecimento de igual forma, de cada criança/aluno, tendo a percepção das áreas curriculares onde as crianças/alunos revelavam ter mais dificuldades ou facilidades, para que pudesse intervir de uma forma mais eficaz.

Deste modo, ao longo do período de estágio foram realizadas reflexões semanais e avaliações (Anexo 11 e 12 – Reflexões e avaliações) onde foram referidas as experiências vivenciadas e atividades realizadas, possibilitando de certa forma uma

reflexão sobre a nossa prática educativa, para poder melhorar os aspetos menos positivos. Esta reflexão remete-nos uma vez mais para o professor reflexivo, uma vez que tem como objetivo observar, refletir sobre o que observou e depois atuar e avaliar.

Segundo, Célia Serra (2004) pretende-se então que os Professores reflexivos encontrem estratégias que ultrapassem as áreas específicas da sua formação inicial e encontrem espaços multidisciplinares e multiinstitucionais, na procura de uma organização mais flexível do tempo, do espaço e de atividades significativas, que respeitem o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada criança e que a prepare para os desafios que terá de enfrentar no futuro.

Entende-se então a observação como parte integrante da avaliação, pois segundo Genishi (1992) *avaliação não se refere principalmente a testes estandardizados ou a instrumentos de diagnóstico disponíveis comercialmente, mas a formas informais de os professores observarem e documentarem o desenvolvimento e a aprendizagem* (1992:3).

### **3.2.2 Planear/Planificar**

Segundo as OCEPE (1997),

*Planear o processo educativo, de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, no seu contexto familiar e social, é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.*

Importa ter em conta, no processo de planeamento, que o que a criança aprende numa determinada situação depende quer da situação em si, quer das estruturas de conhecimento (materiais e formais) que possuem.

Planear implica desta forma, que o educador/professor reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, interesses e capacidades, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. Como tal e respeitando esses mesmos princípios e tendo em conta o interesse dos grupos, a planificação foi um documento presente em ambas as valências, fundamental para sustentar a prática da estagiária.

Na Educação Pré-Escolar as planificações foram necessárias não só para planificar os vários momentos do dia, assim como também para planear as várias

áreas da sala (Anexo 6 – Áreas da sala), uma vez que ao longo do desenvolvimento do projeto, as crianças demonstraram o seu interesse na criação de uma nova área, a área do projeto denominada “A vida no Gelo” (Anexo 10.2 – Planificação Educação Pré-Escolar, modelo de planificação não linear). Ao planificar as áreas da sala, os educadores têm em consideração a criação de um ambiente acolhedor e estimulante para as aprendizagens, (...) *assumem-se como promotores da organização participada, são dinamizadores do espírito de cooperação e dos princípios cívicos e morais (...)* (Serra, 2004:55).

Durante os períodos de estágio foram elaboradas planificações com base nas planificações mensais e anuais, sendo que estas já tinham sido construídas pelos intervenientes do processo educativo.

Na valência de Educação Pré-Escolar, a planificação era feita quinzenalmente, em conjunto com a educadora cooperante e foram utilizados dois modelos de planificação, o modelo linear, em forma de grelha (Anexo 10.1 – Planificação Pré-Escolar, modelo de planificação racional - linear), onde eram traçados os objetivos das atividades, a sua descrição e os recursos materiais e humanos necessários para a realização das mesmas, e o modelo não-linear, em forma de teia (Anexo 10.2 - Planificação Educação Pré-Escolar, modelo de planificação não linear), que proporcionava à mestranda uma visão mais alargada sobre as suas atividades e quais as áreas de conteúdo mais e menos desenvolvidas.

No modelo em forma de grelha eram traçados os objetivos, definidas as estratégias e enumerados os materiais necessários.

No 1º Ciclo, a planificação foi construída pelo par pedagógico, e o modelo utilizado foi o modelo linear, em forma de grelha. Nesta constavam os conteúdos a abordar, os objetivos definidos e apropriados para cada atividade, as atividades, o tempo estipulado, os recursos materiais, e os instrumentos utilizados para a avaliação. A planificação continha ainda um sumário da aula, redigido para o professor cooperante e uma descrição com o seguimento da mesma (Anexo 10.4 – Planificação 1º Ciclo, modelo de planificação racional - linear).

No entanto, apesar desta descrição, a estagiária reconhece a flexibilidade da planificação, sendo que por vezes as aulas não correram conforme estavam previstas, em diversas situações quando uma atividade ficava por concretizar numa semana, passava a ser concretizada na semana seguinte.

Na Educação-Pré-Escolar, a flexibilidade da planificação era mais visível, uma vez que não existe um programa orientador dirigido pelo Ministério da Educação e

Ciência. O mesmo é defendido por Carvalho (1999) que entende o currículo na educação pré-escolar mais aberto, sendo que *as crianças iniciam aprendizagens quando entram para o jardim-de-infância e vão avançando exatamente até ao ponto em que cada criança pode ir (enquanto noutros níveis) a tendência é a de alcançar, geralmente, num ano escolar, determinado produto final* (1999:40).

Enquanto na Educação Pré-Escolar, para a realização das planificações foram utilizados documentos publicados pelo Ministério de Educação, como por exemplo, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e as Orientações Curriculares. No 1º Ciclo do Ensino Básico, para além de ter em consideração as opiniões do professor cooperante, planificou-se com base no Currículo do Ensino Básico – Competências Essenciais e Organização Curricular e Programas do Ensino Básico 1º Ciclo.

As áreas de conteúdo são também as referências gerais que se devem considerar ao planificar e avaliar as situações e oportunidades de aprendizagem que são proporcionadas às crianças. O educador/professor partindo do que cada criança já sabe e da sua atividade e espontaneidade, deverá *articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagens que corresponda às suas intenções e objetivos educativos e que tenha sentido para a criança* (M.E.C, 1997:50).

Era então, através da realização do instrumento, que a equipa pedagógica tomava consciência de como a sua prática se estava a desenvolver e refletia sobre as suas intenções pedagógicas e a sua adequação aos interesses e necessidades dos grupos.

As planificações ajudavam na definição do trabalho a realizar ao longo da semana, bem como na estruturação das rotinas e das atividades a elaborar, onde o educador/professor pode programar antecipadamente o seu trabalho.

Ao longo dos dois períodos de estágios, as planificações tiveram também em conta as rotinas, assim como a organização do espaço, uma vez que na Educação Pré-Escolar *os adultos planeiam a rotina diária que deve ser consistente de forma a apoiar a aprendizagem ativa, permitindo que as crianças possam antecipar as atividades, dando-lhes segurança e controlo sobre cada momento do seu dia-a-dia* (Serra, 2004:58). Relativamente ao espaço, este era dividido em várias áreas mediante o interesse das crianças.

No 1º ciclo, a estagiária tinha de planificar de acordo com o horário da turma (Anexo 3.4 – Horário escolar) e mesmo não tendo a sala dividida por áreas, o espaço

era reestruturado quando se realizavam atividades de pequenos grupos, como por exemplo experiências (Anexo 5.2 – Momentos em pequenos grupos). É através das experiências que as crianças podem refletir e construir o conhecimento que as ajudará a dar sentido ao mundo.

### 3.2.3 Agir/Intervir

Agir consiste na capacidade de o educador/professor concretizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças/alunos e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas. Implica, necessariamente, assumir opções e tomar decisões, gerir conteúdos, metodologias e prioridades.

Ou seja, é nesta fase que o educador/professor deve ter em consideração o que planificou e as estratégias traçadas na mesma para determinada atividade.

Durante o período de estágio realizado nas duas valências, a mestranda tentou diversificar as estratégias utilizadas, assim como os vários materiais, tendo usado em diversas situações o computador, imagens, vídeos, jogos e atividades um pouco mais lúdicas, como por exemplo, experiências, para captar a atenção das crianças, uma vez que *todos os pedagogos concordam que a melhor situação para aprender é aquela em que a atividade é tão agradável e satisfatória para o aprendiz que não pode diferenciá-la do jogo ou a considera atividade integrada: jogo-trabalho* (Zapata,1988:73).

Como na Educação Pré-Escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, existiam nos grupos crianças com necessidades educativas especiais foi necessário ter uma atenção particular na realização das atividades, para que compreendessem o que era sugerido e que conseguissem realizar as mesmas sem grandes dificuldades. Deste modo, ao longo da sua prática pedagógica a estagiária tentou adaptar as atividades às suas capacidades, este aspeto era visível, na aprendizagem de uma nova canção, onde se tinha o cuidado de articular muito bem as palavras para que estas pudessem perceberem.

Ao agir de esta forma intencional, a estagiária atuava com base numa pedagogia de diferença, reconhecendo que cada criança é única, contendo as suas especificidades.

No 1º Ciclo e respeitando esses mesmos valores e princípios, o par pedagógico realizou em conjunto, um Relatório Síntese de Aprendizagens, tendo

como intuito de se observar, de forma mais específica, uma criança presente no contexto de estágio, com base nos seguintes indicadores: autonomia, linguagem, motricidade, cognição e socialização. Dessa observação resultou uma análise e conseqüente uma reflexão, relativamente às dificuldades e facilidades que a criança apresenta, de modo a poder ser projetado um plano de apoio, de modo a colmatar as dificuldades existentes (Anexo 1.8 – Relatório Síntese de Aprendizagens).

Para Sérgio Niza (2012),

*aprender, como na Medicina, a fazer diagnósticos e saber o que faz falta a uma criança, em vez de a empurrar da escola, em vez de a excluir da sociedade. Os médicos não podem fazer isso. Os professores também deviam ser proibidos de o fazer no plano da deontologia. Têm é de aprender a conhecer os alunos, e aprender com eles a construir as suas aprendizagens, que seria o equivalente a construir a sua saúde (2012:19).*

Em todas as planificações que se realizaram, quer em conjunto com a educadora como do professor cooperante, existiu sempre o cuidado que nestas fossem integradas atividades que proporcionassem aprendizagens significativas.

Na Educação Pré-Escolar, o surgimento do projeto lúdico foi um exemplo disso mesmo.

O projeto “A vida no Gelo” iniciou-se através de uma adivinha sobre o Inverno, que fazia referência ao pinguim (Anexo 7.1 – Adivinha sobre o Inverno) que, tendo em conta Teresa Vasconcelos (1998) seguiu as quatro fases distintas da metodologia de projeto, a fase da planificação, da execução, da avaliação e a fase da divulgação.

Como as crianças não estavam habituadas a ter muitas experiências com a neve e com o gelo, ficaram bastante interessadas no tema, querendo saber mais sobre os animais que lá habitam e sobre as pessoas, ou seja, mais propriamente sobre os pinguins, ursos polares e sobre os esquimós.

Passando à fase de planificação e de lançamento do projeto, inicialmente, como as questões eram muitas e para as crianças obterem as respostas que pretendiam, surgiu a necessidade de criar um quadro de investigação, onde estariam presentes o que as crianças sabiam sobre os “objetos de estudo”, como por exemplo “Os Pinguins andam no gelo”, “A mãe pinguim põe o ovo”, o que as crianças gostariam de saber, “Onde moram os pinguins? “Como dormem os pinguins?”, e mais tarde o que as crianças aprenderam, “Os pinguins moram no Pólo Sul”, “Os pinguins dormem de pé, com o bico debaixo da asa.” (Anexo 7.2 – Quadro de Investigação).

Houve também a preocupação de planificar com as crianças, em relação ao que queriam fazer, as construções que queriam realizar, bem como os materiais que iriam ser precisos, realizando assim a teia de projeto (Anexo 7.3 – Teia do projeto).



A execução do projeto foi o passo seguinte. Como este projeto acerca da Vida no Gelo surgiu do interesse do grupo, foram as próprias crianças que se voluntariaram a realizar pesquisas em casa e conseqüentemente a trazer questões para a sala, que foram respondidas e aumentaram o quadro de responsabilidades. Esses momentos de grande grupo e de partilha de informação serviam para reafirmar alguns valores já implícitos no grupo tais como a cooperação, a democracia, a partilha, o respeito, a aceitação pelos interesses do outro e a sua opinião, a responsabilidade de cumprir tarefas.

A tentativa e erro também foi um aspeto muito trabalhado e melhorado nesta fase, uma vez que eram as crianças a idealizar e sugerir formas de pesquisar e de construir e, como é natural, nem sempre corria bem na primeira tentativa, no entanto é fundamental encarar que a criança é um ser único, individual, com diferentes ritmos de aprendizagem, logo é dever *olharmos para cada criança como uma pessoa única, traçando objetivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir* (Papalia, et al, 2001). É nestes momentos de “avaliação formativa”, que o educador deve reunir o grupo e em conjunto devem fazer uma retrospeção do que foi feito e adaptar e retificar o que for necessário para continuar a execução do trabalho com a ajuda de todo o grupo e do educador.

Nesta fase de execução, foi possível trabalhar diferentes áreas de conteúdo, pois segundo o Ministério de Educação (1997),

*Durante esta fase as crianças desenhavam, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informações, contam, medem, calculam, preveem, desenham diagramas, fazem gráficos, anotam observações. Leem (ou pedem ajuda à educadora, aos pais, etc., que leiam) para adquirir informações, escrevem e cantam canções relacionadas com o que andam a pesquisar, dramatizam, pintam, etc., utilizando a maior variedade possível de linguagens gráficas.*

Através por exemplo, da hora do conto e da estratégia Conto Redondo, em que a educadora/estagiária inicia a história e cada criança completa-a com uma frase, foi possível criar uma história para cada objeto de estudo das crianças (pinguim, urso polar, esquimó), trabalhando assim, a área de Formação Pessoal e Social, na medida em que o grupo funcionou como uma equipa, desenvolvendo desta forma, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos; a área de Expressão e de Comunicação, pois ao inventarem uma história as crianças trabalham ao nível do vocabulário e do imaginário, fazendo mais tarde a articulação texto-imagem, através da ilustração das histórias; a área de conteúdo Domínio da Matemática, ao ter de saber sequenciar a história, e a área do Conhecimento do

Mundo, uma vez que para construir a história, as crianças já tinham de ter contacto com o meio, ou seja ter tido experiências (Anexo – 7.12 – Livro de histórias).

Foi também nesta fase, que após ter observado o grupo, as suas características e os seus gostos, que foram construídos dois jogos relacionados com o projeto, um jogo da memória com imagens de animais marítimos, uma vez que os dois animais estudados tinham essa característica e um jogo sobre número e quantidade, com imagens do urso polar. Este último jogo era constituído por vários cartões, sendo que cada cartão continha um número. O objetivo era que as crianças associassem o número à quantidade, como por exemplo, ao encontrar o número 1 deveriam associá-la ao cartão que só continha uma figura, e assim sucessivamente.

É fundamental, a criação de uma diversidade de estratégias para que as crianças se sintam motivadas e interessadas, podendo até surgir novas questões. Em relação às construções, o grupo encontrou-se bastante motivado tendo trabalho bastante bem em diferentes níveis de interação, quer em pequenos grupos, quer em grandes grupos (Anexo 5 – Momentos em grande e pequeno grupo).

De forma, a promover o envolvimento parental nas atividades das crianças, e a (...) *incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade* (Ministério da Educação, 1997:45), foi pedido aos pais que elaborassem pesquisas em casa com os seus educandos (Anexo 7.13 – Envolvimento Parental).

Tal como foi referido no Capítulo I, o Enquadramento Teórico, sobre a metodologia de projeto, nesta fase realizam-se as visitas de estudo, proporcionando experiências diretas às crianças. A experiência de estágio não foi exceção, uma vez que o grupo também participou em duas visitas de estudo, uma ao Sealife, o Oceanário do Porto e a outra à Quinta de Santo Inácio. Apesar de a primeira não estar diretamente ligada ao projeto, a segunda pelo contrário já fez todo o sentido, uma vez que as crianças puderam ver bem de perto o grupo de pinguins que lá existia. A visita teve um grande impacto nas crianças e isso verificou-se através dos comentários que fizeram, como por exemplo: “ Oh “J” vimos pinguins a sério!”, “ “J” cantamos a música dos pinguins quando os vimos mas eles viraram-nos costas!” (Anexo 7.14 – Visita de Estudo).

Em relação à fase de avaliação, para concluir o trabalho de projeto, fez-se um balanço em grande grupo, fazendo uma retrospeção do que aprenderam, de como acharam que decorreu e o que poderia ter corrido melhor.

No entanto, ao longo do semestre, com a realização do livro de histórias “A vida no gelo”, a mestranda tinha a possibilidade de verificar se os conceitos/aprendizagens estavam ou não a ser adquiridas pelas crianças, pois através das histórias, as crianças faziam referência do que tinham aprendido (Anexo 7.12 – Livro de Histórias).

Em relação, à fase da divulgação do trabalho, esta foi uma etapa de se dar a conhecer o projeto à comunidade educativa, sobre o que as crianças aprenderam. A divulgação foi feita para todas as salas do Jardim-de-Infância, incluindo a creche. As crianças, uma vez mais tiveram uma participação ativa nesta fase, sendo as mesmas a apresentar os pontos mais importantes do projeto (Anexo 7.11 – Divulgação do Projeto).

Esta fase é portanto de socialização e de comunicação, sendo necessário que a educadora se reúna com o grupo para que façam uma síntese sobre o trabalho desenvolvido, realçando o que consideram mais importante para posteriormente essa informação poder ser apresentada ao público pretendido.

Apesar de na valência do 1º ciclo, não ter havido a oportunidade da implementação de um projeto, e de existir um programa e um currículo a seguir que de certa forma limitam um pouco as ideias que possam surgir dos alunos, as atividades realizadas tinham no entanto como objetivo ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, pois *a ordem pela qual os blocos e os conteúdos são apresentados obedece a uma lógica, mas não significa que eles sejam abordados, com essa sequência, na sala de aula (...)* Os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local (Ministério de Educação:101).

Tal como foi referido anteriormente, através da observação denotou-se o interesse que a turma apresentava ter pelo corpo humano, uma vez que no 3º ano essa matéria deve ser abordada, sendo necessário que os alunos conheçam as funções vitais, alguns fenómenos relacionados com as mesmas e os órgãos vitais do seu corpo.

De forma a abordar a matéria sobre o corpo humano, e ao longo do período de estágio foram utilizadas algumas estratégias e instrumentos um pouco mais lúdicos, como por exemplo: atividades experimentais, jogos, a utilização de PowerPoint e a criação da capa com o nome “O nosso Corpo”, que tal como já foi referido anteriormente, foi criada com o objetivo de conter várias informações recolhidas pelos

alunos sobre os sistemas do corpo humano que foram abordados ao longo do período letivo.

Para a realização da capa, foi importante a criação de trabalhos de grupo, para que os alunos pudessem recolher informações sobre os sistemas em estudo e fizessem representações sobre os vários órgãos constituintes.

Este foi um método de trabalho pelo qual os alunos não estavam habituados a utilizar, no entanto na opinião das estagiárias correu bastante bem, tendo todos os elementos dos vários grupos colaborado de forma igual.

É através deste tipo de atividades que os alunos conseguem ter um papel ativo na sua aprendizagem, *o ambiente de aprendizagem cooperativa caracteriza-se por processos democráticos e papéis ativos dos alunos na decisão do que deve ser estudado e como deve ser estudado (...) o professor pode proporcionar a estrutura formando grupos e definindo os procedimentos globais, mas os alunos ficam com o controlo das interações imediatas dentro dos seus grupos* (Arends, 2008:346).

É também relevante salientar a importância da interdisciplinaridade, na realização deste tipo de atividades, uma vez que os alunos não só utilizam os conceitos apreendidos na área disciplinar de Estudo do Meio, como também utilizam a escrita para se referirem aos mesmos e as expressões através das representações gráficas e da utilização de diferentes materiais, como por exemplo, esponjas, plásticos, linhas, etc.

Ainda relativamente às estratégias utilizadas para a área disciplinar de Estudo do Meio e de modo a abordar/consolidar um dos sistemas do nosso corpo, o sistema respiratório, a estagiária utilizou um cartaz temático sobre o aparelho, afixando-o no quadro. Há medida que ia questionando os alunos sobre a sua função e sobre quais os seus órgãos constituintes, pedia aos alunos que os referissem no cartaz, indicando a sua posição representação. Após se ter abordado a ventilação pulmonar e como os seus movimentos (inspiração/expiração) se processam, a estagiária realizou com a turma uma experiência sobre a matéria lecionada, mais precisamente sobre os movimentos respiratórios “a entrada e saída de ar dos pulmões”. Para a realização da experiência foi necessário recolher vários materiais, como garrafas de plástico de 50 cl, balões, elásticos e tesouras. É importante realçar que a estagiária, através de um aviso para os alunos, solicitou a sua colaboração bem como a participação dos pais e a dos pais na recolha de garrafas. Estes demonstraram-se logo disponíveis para a atividade lançada.

Esta experiência permitiu que o grupo de alunos compreendesse de uma forma prática, o modo como se processam os movimentos respiratórios, percebendo o que acontece aos pulmões e à caixa torácica quando o ar entra e sai, aumentando e diminuindo de volume, respetivamente (Anexo 8.1 – Experiência sobre o sistema respiratório).

Foi também através da leitura da história “A árvore Elvira” de Zacarias, e da utilização de um PowerPoint, com imagens e com informação, que a estagiária apelou a turma para a importância do sol e do ar puro. Deste modo, antes de iniciar a matéria a estagiária leu a história e no final apresentou algumas questões acerca da mesma, relacionando com os novos conteúdos.

Para lecionar a matéria sobre o passado do meio local, a estagiária utilizou também o PowerPoint e uma outra estratégia, a criação de grupos de trabalho. Sendo que a turma dividiu-se em seis grupos, ficando cada um responsável pelo tratamento de um tema, como por exemplo: a caracterização da localidade; factos e datas importantes da história local; figuras da história local; monumentos e edificações antigas; instrumentos e atividades económicas e costumes e tradições locais. Para a realização deste trabalho foi necessário que os alunos trabalhassem em computadores, sendo-lhes pedido a utilização do Magalhães. Esta estratégia já havia sido implementada pelo professor cooperante às sextas-feiras, embora nem sempre se concretizava com a mesma regularidade. Desta forma, os alunos entusiasmaram-se notoriamente bastante ao longo do trabalho, sendo também desenvolvidas várias competências, como por exemplo, a cooperação e a ajuda mútua. Apesar de alguns grupos terem conseguido esboços de trabalhos interessantes não foi possível por questões técnicas (informáticas) acabar e apresentar esses mesmos trabalhos à turma (Anexo 5.2 – Momentos em pequenos grupos).

Relativamente à área disciplinar de Matemática, a intervenção da estagiária centrou-se sobretudo na abordagem de conteúdos sobre a classe numérica, tendo iniciado o estágio a consolidar a classe das unidades, das dezenas e das centenas. Para a sua concretização e ao longo do período de estágio, a estagiária utilizou vários materiais, como por exemplo: o MAB e o ábaco, que de certa forma possibilitaram uma maior compreensão por parte dos alunos, visto que era através dos mesmos que os alunos representavam os números solicitados (Anexo 10.5 – Planificação Matemática).

O par pedagógico construiu ainda com duas cartolinas, uma casa correspondente à classe das unidades e outra à classe dos milhares, e em cada uma delas constavam as respetivas ordens (unidades, dezenas e centenas). Foram

também construídos cartões com os números naturais (de 0 a 9) e cada cartão continha apenas um número.

Este material era utilizado com frequência, quando as estagiárias pretendiam que os alunos fizessem a leitura e escrita de números. Assim, o par pedagógico chamava um aluno aleatoriamente, atribuindo-lhe um número para que este pudesse procurá-lo nos cartões e o colocasse corretamente na casa e nas ordens respetivas (Anexo 3.2 – Casa das unidades/milhares).

A estagiária teve ainda a oportunidade de introduzir o algoritmo da adição, uma matéria pela qual os alunos demonstraram bastante interesse e vontade em resolverem novos exercícios. Inicialmente e para que compreendessem melhor, explicou-se o conceito de algoritmo, e explicitou-se através de um exercício. Como forma de consolidação, os alunos resolveram várias questões relacionadas com a matéria, englobando também situações problemáticas.

É importante referir que todas as propostas de trabalho eram realizadas pelos alunos nos seus lugares e mais tarde resolvidos no quadro, permitindo desta forma que explicassem o modo como fizeram a resolução aos seus colegas (o seu raciocínio), assim como conseguissem tirar dúvidas e comunicassem entre si.

Ao nível da área disciplinar de Língua Portuguesa, foram também vários os conteúdos abordados e as estratégias utilizadas. Para além da leitura de textos retirados do manual da disciplina e dos exercícios de interpretação, os alunos tinham também de resolver exercícios sobre o laboratório gramatical. Uma das aulas da estagiária debruçou-se sobre os sinais de pontuação, sendo que uma das estratégias utilizadas foi a criação de uma cartolina com as regras para a sua utilização, como por exemplo: “Sou o ponto final, assinalo uma pausa longa. Indico que a frase termina” (Anexo 3.3 – Cartolina sobre os sinais de pontuação).

Para introduzir a família de palavras, a estagiária recorreu ao livro da escritora Alice Vieira “Livro com cheiro a Chocolate”, mais precisamente á história “O melhor presente”. Após a leitura da história e de uma explicação sobre o conceito, a mestrande referiu as famílias de palavras presentes no mesmo, assim como os seus radicais, pedindo aos alunos que respondessem às várias questões do manual.

Outra das estratégias que foi utilizada por diversas vezes pelo par pedagógico foi o recurso ao CD Áudio, em que os alunos poderiam ouvir com atenção a leitura de um texto e de seguida respondessem às questões acerca do mesmo. Um exemplo disso foi a aula do dia 26 de novembro, no qual após os alunos terem dialogado sobre

o Natal e o modo como o comemoram, ouviram a leitura do poema “História de um Natal” de António Mota (Anexo 10.6 – Planificação Língua Portuguesa).

Era com a utilização destas e de outras estratégias que o par pedagógico tentava focalizar a atenção e o interesse da turma para os conteúdos a abordar.

A importância da intervenção na comunidade desempenha um papel fundamental na intervenção de uma educadora/professor, visto que as Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997) defendem que *A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas* (1997:43).

Durante o período de estágio nas duas valências, foi sempre um dos objetivos da estagiária criar um bom ambiente entre toda a equipa pedagógica, indo ao encontro dos ideários das instituições e participando nas atividades estipuladas pela mesma. Na Educação Pré-Escolar a estagiária participou na reunião de pais, tendo assumido uma presença participativa na mesma, participou visitas de estudo e em atividades estipuladas pela própria instituição, relacionadas com festividades, como o dia da mãe, dia do pai, dia mundial da criança e ainda a festa final de ano (Anexo 9 – Manhãs Recreativas).

Foram também realizadas, em conjunto com as colegas de mestrado e com os alunos do ensino secundário do curso animador-sócio-cultural, três manhãs recreativas, em que a primeira foi realizada no dia da árvore, a segunda, no dia da criança e a terceira no dia 6 de Junho, em que foi realizada uma gincana (Anexo 9 – Manhãs recreativas).

Na valência do 1º Ciclo, apesar da realização das atividades não terem sido tão assíduas, o par pedagógico em conjunto com as outras estagiárias colaborou nalgumas intervenções, como por exemplo, no dia da alimentação com uma hora do conto e com uma apresentação sobre a temática e no dia do Magusto, onde na sala do 3º ano foram realizados cartuchos para posteriormente serem colocadas as castanhas, com a utilização de materiais recicláveis, como por exemplo, pacotes de leite (Anexo 9 – Manhãs Recreativas/Festividades).

Para além das atividades realizadas em conjunto com as restantes estagiárias, o par pedagógico realizou atividades com a própria turma, respeitando as datas festivas do calendário escolar e civil, definidas já previamente no Plano Anual de Atividades, como por exemplo, o Halloween e o Natal.

Assim, de modo a celebrar o Halloween, foi efetuada uma hora do conto sobre a história “A Bruxa Mimi” de Valorie Thomas e Korky Paul e foi também realizada uma experiência relacionada com a mesma. Visto que a história relatava uma bruxa que tinha um gato que mudava várias vezes de cor, a experiência incidiu na mudança de cores, tendo sido necessário a utilização de vários materiais, como *gobelets*, pipetas, frascos de vidro, ajax, vinagre, bicarbonato de sódio e couve roxa.

À medida que a história ia sendo lida e que o gato mudava de cor, os alunos misturavam os líquidos de forma a criar a cor pretendida. Após a realização da atividade, foi-lhes solicitado que efetuassem um registo da história através de um desenho, representando o que gostaram mais (Anexo 9 – Manhãs Recreativas)

Relativamente ao Natal, foram várias as atividades concretizadas sobre esta data comemorativa, uma das quais recaiu sobre a leitura da história “Uma noite de Natal” e na criação de uma árvore dos desejos, onde cada aluno teve a oportunidade de colocar um desejo que pretendia ver realizado futuramente (Anexo 9 – Manhãs Recreativas). Outra atividade foi a confeção de biscoitos com formas alusivas à época festiva (bonecos, luvas, presentes, renas, pais natal), que mais tarde puderam ser vendidos na feira de Natal que a escola organizou.

### **3.2.4 Avaliar**

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), para que o educador/professor tome consciência da sua ação é importante que avalie a si e às crianças/alunos e ao que vai sendo feito. Essa avaliação, também deve ser realizada em conjunto com as mesmas.

A reflexão que faz, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.

Ao longo dos dois níveis educativos, foram elaboradas avaliações e reflexões semanais de acordo com as atividades realizadas durante a semana (Anexo 11 e 12 – Avaliações e reflexões semanais) e eram analisadas as estratégias utilizadas, a forma como decorreu a atividade, a reação das crianças/alunos perante a mesma e o que poderia ter sido realizado de outra forma, de modo a melhorar a intervenção pedagógica.



Eram também utilizados outros instrumentos de avaliação, como por exemplo, grelhas de avaliação, fotografias, registos de observação e registos fotográficos escolhidos tanto pela estagiária como pela criança, no caso do portfólio de criança, criado na valência da Educação Pré-Escolar (Anexo 1.7 – Portfólio de criança).

Segundo Domingos Fernandes (2008), os portfólios de trabalhos de crianças, têm sido referidos como uma estratégia que pode permitir a organização da avaliação formativa, uma vez que, *Um portfólio é uma coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno durante um certo período de tempo. A sua organização deve ser tal que permita uma visão tão alargada, tão detalhada e tão profunda quanto possível das aprendizagens conseguidas pelos alunos* (2008:86).

Estes instrumentos de trabalho possibilitavam uma análise mais detalhada da prática educativa, uma vez que, permitem ao educador “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que lhe vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa.

As reuniões pedagógicas com a educadora e com o professor cooperante também eram momentos de avaliação, momentos de partilha e de conhecimento, em que a mestranda poderia tomar consciência da sua prática, recorrendo aos seus concelhos.

Relativamente à avaliação de aprendizagens das crianças/alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico, a estagiária teve preocupação em utilizar diferentes instrumentos de avaliação durante as várias atividades realizadas com a turma, tendo desde o início privilegiado a avaliação contínua que *surge como resposta às contingências das avaliações pontuais* (Gouveia, 2007:129) e permite ter em consideração comportamentos novos e inesperados, fazendo este modelo de avaliação como sendo um excelente instrumento /complementar da avaliação por testes.

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (2003), existem três tipos de avaliação, a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa. Ao longo da prática pedagógica a estagiária teve oportunidade de conhecer melhor estes instrumentos, reconhecendo que desempenham um papel muito importante nas aprendizagens.

Segundo o decreto-lei nº129/2012 de 5 de Julho, a avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. Esta avaliação foi utilizada pelo

professor cooperante no início do ano, através de uma ficha de diagnóstico que abrangia as várias áreas disciplinares.

Relativamente à avaliação formativa, esta é entendida como *uma bússola reguladora do processo ensino-aprendizagem na medida em que assenta num conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes* (Luísa Cortesão, citado por Gouveia, 2007:130). Este tipo de avaliação serve para que as dificuldades e potencialidades de cada aluno possam ser mais facilmente detetados.

Ao longo do período de estágio, este tipo de avaliação foi o mais utilizado, uma vez que permitia acompanhar a aprendizagem das crianças/alunos, possibilitando que desta forma se pudesse perceber quais eram as suas competências e dificuldades, para posteriormente atuar perante as mesmas.

É importante referir que o par pedagógico e as restantes colegas inseridas no centro de estágio criaram uma grelha de leitura, que servia não só como instrumento de observação como de avaliação.

Os jogos que se foram realizando relacionados com o corpo humano serviam também como instrumento de avaliação.

De acordo com a avaliação sumativa esta *traduz -se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação* (Decreto-lei nº129/2012 de 5 de Julho). Os instrumentos utilizados são as fichas de avaliação, que são realizadas no final de cada período letivo, e que por sua vez possibilitam também ao professor uma visão alargada sobre os conhecimentos dos alunos, atribuindo uma nota numa escala quantitativa.

Durante a Educação Pré-Escolar a estagiária optou por realizar algumas grelhas de avaliação, no entanto os registos de observação foram os instrumentos mais recorridos (Anexo 1 – Instrumentos de Observação). Foi ainda dada a possibilidade ao grupo de realizarem registos com base em atividades e em visitas que se efetuaram, onde as crianças poderiam fazer um comentário referindo se gostaram ou não da atividade (Anexo 7.15 – Registo sobre a Experiência).

Tal como já foi referido anteriormente, a avaliação realizada com as crianças/alunos é fulcral, visto que constitui também uma base de avaliação para o educador. No final de cada atividade, a estagiária tinha como um dos princípios refletir sobre a mesma, questionando as crianças se tinham gostado ou não e porquê.

Desta forma, entende-se a avaliação como uma componente integrada do currículo da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, que envolve momentos de reflexão e de decisão sobre o projeto curricular e tem como principal função a melhoria da qualidade das aprendizagens, implicando no quadro de relação entre o jardim-de-infância, a família e a escola, uma construção partilhada que passa pelo diálogo e pela comunicação de todos os processos e resultados (Ministério da Educação e Ciência, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há quem diga que a vida não é mais do que uma viagem de comboio, que está repleta de embarques e de desembarques, salpicados por momentos agradáveis e por momentos menos bons.

Cabe a cada um de nós, saborear a partida, cada momento e tentar deixar por onde passamos, a nossa marca, a nossa diferença, a nossa vontade de mudar e de aprender.

Entrar nesta carruagem, foi sem dúvida alguma um grande desafio, se não mesmo o grande desafio. O começo não foi fácil devido à pouca experiência que possuía, no entanto com a ajuda e boa disposição de toda a equipa pedagógica com que a estagiária se deparou nos dois centros de estágio, os receios e medos facilmente desapareceram.

Esses receios transpareceram no estágio dos dois níveis educativos, tal como se pode verificar nas reflexões realizadas pela estagiária no início do seu percurso:

*Nesta fase inicial, o meu medo é o de não conseguir avançar e de errar, visto que não me sinto totalmente preparada a nível prático (...) (Anexo 12.1 – Reflexão sobre os medos e receios na Educação Pré-Escolar).*

*Apesar de já ter estagiado no pré-escolar e de ter conhecimento sobre o modo como o estágio/percurso é realizado, os medos e as ansias prolongaram-se para o estágio do 1ºCiclo do Ensino Básico (Anexo 12.1 – Reflexão sobre os medos e receios no 1º Ciclo).*

Foi sem dúvida alguma, uma experiência enriquecedora, a concretização de um sonho, que deu a possibilidade de viver momentos únicos junto de grupos de crianças/alunos também eles com características únicas. Segundo Roldão (...) *é no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de refletir sobre essa realidade, de comunicar experiências, e sobretudo de perceber que a aprendizagem de um professor nunca termina* (Roldão,2005:36).

Como tal, ao longo desta viagem tomou-se consciência do papel que o educador e o professor devem desempenhar durante a sua prática educativa, sendo que é importante estimular o desenvolvimento das crianças/alunos, escutando as suas necessidades e interesses, proporcionando desta forma aprendizagens significativas.

É também de salientar a importância da continuidade educativa e da articulação curricular entre os dois ciclos, bem como o modo como esta se procede, pois

*(...) cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória (...) é também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (Orientações Curriculares, 1997:28).*

Como profissionais generalistas, devemos refletir sobre as diferenças entre estes dois níveis educativos uma vez que, apesar de se organizarem com objetivos educativos e metodologias de trabalho substancialmente diferentes, os professores e educadores têm o mesmo público-alvo, a infância, e, pretendem alcançar o mesmo patamar, o de ajudar as crianças a crescer harmoniosamente, a serem bons cidadãos, a terem igualdade de oportunidades e acima de tudo a serem felizes (Serra, 2004:14). Esta etapa é normalmente de grande sacrifício para as crianças e acarreta grandes mudanças. Os docentes devem facilitar esta transição fazendo com que a criança se sinta apoiada e criando uma ligação mais efetiva com a mesma,

*a transição entre ciclos é sempre carregada de emoções entre ciclos de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, stress e medos (...) A antecipação da passagem pode, quando bem preparada, compaginar-se como a antevisão de um momento de prazer na nova etapa da vida (Sim-Sim, 2010:111).*

É então, na sua intencionalidade educativa, que o profissional da educação deve ter em conta a articulação curricular, realizando atividades com vista a facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Como tal, ao longo da sua prática deve refletir sobre as suas ações, reconhecendo a importância da avaliação contínua do seu processo. Deve ainda ser um gestor do currículo, pois este deve ser construído com base nos interesses e necessidades das crianças. Segundo Daniel Wash, cit. In Vasconcelos (2001)

*Ensinar é uma arte. Apesar de haver muitas competências inerentes ao acto de ensinar, tal como muitas competências estão nos esforços dos artistas, as decisões que se devem tomar sobre quando e como combinar tais competências, o saber como fazer esta combinação, não é um saber técnico. Não há dúvida que pode ser aprendido, mas também vem das crenças subjacentes e paixões da educadora sobre as crianças e o mundo (2001:103).*

A reflexão e a investigação fizeram então parte integrante de todo o percurso da estagiária, sendo que este é um processo fundamental de construção de conhecimento, que deve ser feito por todos, principalmente pelo docente, pois este ao investigar poderá reformular as suas formas de trabalho, os seus objetivos e o seu relacionamento com todos os atores presentes no processo educativo. Ser professor-

investigador é (...) *primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona* (Inafop, 2001:18).

Na prática e ao longo da realização dos dois estágios, foram muitos os momentos onde a estagiária pôde refletir sobre os seus atos, exemplo disso foram as reflexões realizadas no final de cada intervenção bem como as conversas informais/reuniões de avaliação com a educadora, com o professor cooperante, com os grupos e com o par pedagógico. Estas conversas permitiram à futura profissional da educação, ajudar tanto a nível pessoal como profissional, possibilitando-lhe mais facilmente, dar resposta aos interesses e motivações das crianças. Esse conhecimento e o modo como as crianças evoluem, só é possível e enriquecido, quando é partilhado através dos responsáveis da educação da criança, tal como se pode comprovar através de uma reflexão realizada pela estagiária,

*O trabalho em equipa é um processo interativo e de partilha, visto que é ao trabalhar de perto para pôr em ação o currículo, que os adultos tornam-se aprendizes ativos e que constroem permanentemente uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento de cada criança e para o conseguirem devem apelar, não só mas também, ao conhecimento obtido através das suas observações individuais das crianças, das experiências passadas (Anexo 12.2 – Reflexão sobre o trabalho em equipa).*

Ao longo dos estágios verificou-se também que a criança desempenha um papel ativo na construção da sua aprendizagem e do seu próprio desenvolvimento. Para respeitar estes princípios, tornou-se necessário conhecer os grupos de crianças, assim como as suas instituições, tendo verificado e analisado os documentos orientadores das mesmas, como por exemplo, o projetos educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividade e os planos curriculares de sala/turma, descobrindo os seus valores e ideários, que a estagiária assumiu como seus também.

Foram criados laços de ligação e de afetividade com os grupos, promovendo uma melhor adaptação de todos, potenciando deste modo o processo de aprendizagem/intervenção.

A observação realizada em campo possibilitou verificar quais os interesses, necessidades, e dificuldades que os grupos tinham, para assim poder planificar e experienciá-los de atividades consistentes e ricas. Era através da avaliação realizada com as crianças, que se ia refletindo as estratégias e recursos utilizados.

A introdução da metodologia de projeto na Educação Pré-Escolar foi também importante ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que possibilitou à estagiária alargar o seu conhecimento, a sua capacidade de

intervenção/criação, fazendo com que esta viagem se tornasse um pouco mais agradável e enriquecedora, podendo vir a aplicá-la noutra ciclo de ensino.

A utilização deste e de outros métodos foram ao encontro do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo como um dos objetivos promover a aprendizagem ativa e participativa das mesmas.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, apesar de não ter surgido a oportunidade para a construção de um projeto, a estagiária também interveio de forma a dinamizar atividades que proporcionassem uma aprendizagem enriquecedora. Tendo sido estimulada e trabalhada a cooperação na realização de trabalhos de grupo, o respeito pelos outros, assim como a aceitação pela diferença, a disciplina e a criação de hábitos de trabalho e de estudo, pois tratava-se de um grupo de alunos que precisava de trabalhar bastante e por consequente de um acompanhamento mais individualizado. Após o par pedagógico ter abordado a matéria da área disciplinar de Estudo do Meio sobre o “Corpo Humano” foi criada uma capa que engloba todas as aprendizagens adquiridas, onde os alunos elaboraram alguns textos relacionadas com os sistemas abordados, assim como algumas representações sobre os mesmos.

Luísa Alonso (2005) defende a cooperação entre os alunos, a realização de trabalhos de grupo. Refere também o papel que o professor deve desempenhar aquando este método de trabalho, afirmando que apesar de a aula ser um espaço do aluno, uma vez que eles são os próprios a construir a sua aprendizagem, cabe ao professor a função de facilitar e orientar a aprendizagem construída pelos próprios grupos. Desta forma, destaca-se ainda no docente a função de integrador, moderador, podendo inculcar alguma dinâmica aos grupos, mas acima de tudo tentar criar a crescente autonomia dos grupos, ou seja, fazer com que cada aluno dentro do grupo se assuma como ativo e responsável no seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, as estagiárias intervieram respeitando o programa e o currículo, no entanto, não o consideraram como um entrave, estanque, mas sim flexível, no sentido em que valorizaram a interdisciplinaridade. Segundo Célia Serra (2004), o educador deve

*articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo que se integrem num processo flexível de aprendizagens que corresponda às suas intenções e objetivos educativos e que tenha sido para a criança. Esta articulação poderá partir da escolha de uma entrada por uma área ou domínio para chegar a todos os outros (2004:86).*

É então importante, que planifique atividades que contemplem as diferentes áreas de conteúdo, a sua articulação horizontal e que tenham em consideração outras

possibilidades que possam surgir de acordo com as situações e propostas das crianças.

De acordo com a autora, quer nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, quer na Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico, encontramos nestes documentos uma certa flexibilidade, e apesar de ser mais evidente na valência da Educação Pré-Escolar, não deixa de estar patente no 1º Ciclo, que se apresenta como *instrumentos reguladores do processo ensino-aprendizagem* e não como um *corpo estruturado de matérias a assimilar* (Ministério da Educação, 1998:12).

Sendo que deixa em aberto um vasto campo de *possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular, a eger de acordo com as condições concretas do terreno pedagógico (na convicção) de que ninguém melhor que os próprios agentes do processo educativo estará apto a tomar tais decisões* (Ministério da Educação, 1998:12).

O que permite encontrar elementos de ligação entre os dois patamares educativos, nomeadamente porque ambos apontam para a valorização das experiências escolares e não escolares das crianças, para o respeito pelas diferenças individuais e ritmo de aprendizagem de cada aluno, para as interações, trocas de experiências e saberes, assim como a cooperação entre pares, dando-se particular destaque à formação pessoal e social, à aquisição de saberes/capacidades consideradas fundamentais e à habilitação para o exercício de uma cidadania responsável, onde assume particular importância o incentivo à autonomia, à criatividade e à promoção de atitudes e valores socialmente aceites.

A interdisciplinaridade é considerada uma prática que deve ser tida em conta, podendo experienciar as crianças/alunos com atividades que as possam preparar para a sua vida pessoal/profissional.

A motivação constitui um fator que deve estar sempre presente na prática pedagógica, pois se o educador pretende ter sucesso deve saber cativar os alunos, pois *para um aluno poder abraçar uma atividade de aprendizagem com aplicação de esforço é ele que a valorize, ou seja, que veja importância ou significado pessoal na sua execução* (Ames, 1992; Maehr, 1984, cit. Evely Boruchovitch, 2010:14).

Uma estratégia motivacional consiste em capitalizar interesses pessoais e valores dos próprios alunos. De modo geral, todo o aluno passará a ver significado e importância nas aprendizagens escolares se elas aparecerem de alguma forma relacionadas com a sua vida, seu mundo, suas preocupações e interesses pessoais.



Uma das descobertas mais significativas nesta profissionalização relaciona-se com a importância da afetividade no processo educativo, que segundo Silva e Schneider (2007) reporta-se a qualquer tipo de sentimento ou emoção associada a ideias. É fundamental que o educador/professor crie uma relação de proximidade com os seus alunos, pois influência de forma direta e indireta o desenvolvimento emocional e afetivo, a socialização, as interações humanas e, sobretudo a aprendizagem. O profissional de educação deve promover a afetividade dentro e fora da sala com o intuito de potencializar o melhor de cada um.

Tal como já foi referido anteriormente, esta experiência foi sem dúvida alguma inesquecível e foi interessante ver que cada um dos dias vividos, ao longo deste percurso, foi único, mesmo apesar das experiências de estágio terem sido desenvolvidas em salas e contextos diferentes.

As orientações tutoriais com as orientadoras cooperantes assim como os seminários realizados na faculdade com os restantes professores foram bastante enriquecedores e contribuíram para que esta viagem se tornasse um pouco menos dolorosa, no sentido em que foi exigida às estagiárias, uma atitude de maior desenvoltura e responsabilidade, fazendo no entanto com que nos sentíssemos capazes de entrar e de percorrer uma nova fase.

Pode-se afirmar que a realização deste estágio trouxe mais confiança, e mais vontade de trabalhar, à estagiária, naquela que a meu ver é a profissão mais gratificante de todas.

Para António Nóvoa, ser professor envolve gostar daquilo que se faz, não é qualquer pessoa que tem essa vocação.

*Quem escolheu ser professor, escolheu a mais impossível, mas também a mais necessária, de todas as profissões. E sabe que não vale a pena acreditar que podemos tudo, que podemos tudo transformar. Não podemos. Mas podemos alguma coisa. E esta alguma coisa é, muitas vezes, a “coisa decisiva” na vida das nossas crianças e dos nossos jovens (2009).*

Ao longo deste percurso, a mestranda assumiu também a vontade de mudar e de melhorar os pontos menos fortes e que foram sendo transmitidos quer pelos seu orientadoras como pela educadora/professor cooperante e par pedagógico. Sem as suas colaborações e a transmissão de conhecimentos, a viagem não teria decorrido da mesma forma.

Foi desta forma, que se compreendeu que o trabalho em educação deve ser realizado em equipa, com as crianças/alunos, com as colegas de trabalho e com os familiares, ou seja com a comunidade educativa.

Este estágio proporcionou também a possibilidade de pôr em prática tudo o que se aprendeu ao longo da licenciatura e do mestrado e de aplicar em campo algumas teorias e modelos de autores de grande renome. No entanto, apercebi-me de que nem tudo é plausível e que trabalhar no “terreno” é muito diferente da sabedoria que os livros tentam passar. Deste modo, o estágio faz com que a entrada no mundo escolar, enquanto docente, não seja um choque demasiado severo.

Como tal, é necessário que o educador assuma o papel de investigador, refletindo e adotando estratégias que melhor se adequem à sua prática e ao contexto onde está inserido.

De todo em todo, o seu progresso não acaba aqui, a sua formação deverá ser contínua, sendo necessário reinvestir a débil profissionalidade docente no predomínio e afirmação da função de *ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém* (Roldão, 2004:17).

Neste sentido e concordando com José Luís Peixoto,

*Cada dia é sempre diferente dos outros, mesmo quando se faz aquilo que já se fez. Porque nós somos sempre diferentes todos os dias, estamos sempre a crescer e a saber cada vez mais, mesmo quando percebemos que aquilo em que acreditávamos não era certo e nos parece que voltámos atrás. Nunca voltamos atrás. Não se pode voltar atrás, não se pode deixar de crescer sempre, não se pode não aprender. Somos obrigados a isso todos os dias. Mesmo que, às vezes, esqueçamos muito daquilo que aprendemos antes. Mas, ainda assim, quando percebemos que esquecemos, lembramo-nos e, por isso, nunca é exactamente igual* (José Luís Peixoto, 2011:13,14).

## BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I.** (2001). *Professor Investigador: Que sentido? Que formação?.* In Campos, B.P. (org.) (2001). *Formação profissional de professores no Ensino Superior.* Porto: INAFOP/Porto Editora.
- ARENDS, R.** (1997). *Aprender a Ensinar.* Alfragide, McGraw-Hill de Portugal.
- BOGDAN, Robert, Biklen, Sari,** (1994) *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução à Teoria e aos Métodos,* Porto, Porto Editora.
- BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A.** (2001), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.* 3ª Ed. Petrópolis: Vozes.
- BRAZELTON, T. Berry, SPARROW, Joshua D.** (2006), *A Criança dos 3 aos 6 anos,* Lisboa, Editorial Presença;
- CABANAS, J** (2002) *Teoria da Educação, Concepção antinómica da educação.* Lisboa: Edições ASA.
- CORTESÃO, Luísa** (2006). *Investigação-acção: um convite a práticas cientificamente transgressivas.* Fénix, N°7, Janeiro/Junho de 2006, pp.25-34.
- COSTA, Jorge Adelino** (1992), *Gestão Escolar: autonomia, projecto educativo da escola,* Porto, Texto Editora.
- CRAVEIRO, Clara; NEVES, Ivone; PEQUITO, Paula** - O projecto em jardim de infância: da construção das ideias à construção do futuro. *Saber (e) Educar.* N.º 2 (1997), p. 77-82
- DENZIN, Norman K., Lincoln, Yvonna S.,** *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa, Teorias e Abordagens* (2006), Porto Alegre, Artmed.
- DEWEY, Jonh** (1973), *Vida e Educação,* São Paulo, Edições Melhoramentos.
- EDUCAÇÃO, Ministério.** (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,* Lisboa, Departamento da Educação Básica.
- EDUCAÇÃO, Ministério.** (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar.* Lisboa, Departamento da Educação Básica.
- FERNANDES, Domingos,** (2008), *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas,* Lisboa, Texto Editores.

- FORTIN**, Marie-Fabienne (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- GOUVEIA**, J. (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos*. Braga Expoente.
- HOHMANN**, Mary, WEIKART David (2009), *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª edição
- INAFOP**, (2001), *Revista Portuguesa de Formação de Professores*. Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, Ministério da Educação.
- KATZ**, Lilian CHARD, Sylvia (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARQUES**, R (1985). *Modelos de ensino para a Escola Básica*. Lisboa, Livros Horizonte.
- MARQUES**, R. (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora
- NIZA**, Sérgio (2012), *Escritos sobre Educação*, Lisboa, Tinta-da-China.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO**, Júlia (2011), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO**, Júlia [et al.] (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- PAPALIA**, Diane, [et al.] (2001), *O mundo da criança*, Editora Mc Graw Hill.
- PARENTE**, Cristina (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) *A supervisão na formação de Professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- PEIXOTO**, José Luís (2011). *Abrço*. Lisboa: Quetzal Editores.
- PINHEIRO**, Ana [et al.] (2007), - *O educador como prático reflexivo*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. nº 6 p.129-142.
- QUIVY**, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva, Gol.Trajectos
- ROLDÃO**, M., ALONSO, L., (2005). *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Almedina, Coimbra.

- ROLDÃO**, Maria do Céu (1999). *Gestão curricular, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- SERRA**, M (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- SHORES**, Elizabeth; **GRACE**, Cathy (2001). *Manual de Portefólio: Um guia passo a passo*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- SPRINTHALL**, N. e **SPRINTHALL**, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- TEIXEIRA**, Olga Maria, Ludovico Amaral (2007), *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*, Porto, Novembro.
- VASCONCELOS**, Teresa (2007). *A importância da educação na construção da cidadania*. Saber (e) Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º12, p.109-117

## Sitografia

[http://ie.ufmt.br/revista/userfiles/file/n08/8\\_O\\_fazer\\_pedagogico.pdf](http://ie.ufmt.br/revista/userfiles/file/n08/8_O_fazer_pedagogico.pdf)

<http://sitio.dgicd.minedu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPEdocumentofinal.pdf>

## Legislação

**ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA**, Lei Constitucional nº1/2005 de 12 de Agosto.

**Decreto-Lei n.º 115/97**, de 19 de setembro - Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

**Decreto-Lei n.º 137/2012**, de 2 de julho, (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos);

**Decreto-Lei n.º 240/2001**, de 30 de Agosto, (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico);

**Decreto-Lei n.º 46/86**, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

**Decreto-Lei n.º 5/97**, de 1º de Fevereiro, (consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de bases do Sistema Educativo);

**Ministério de Educação.** (1997). Lei - Quadro da Educação Pré-escolar, Lisboa.

**Ministério de Educação.**, *Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007* (Gestão do Currículo da Educação Pré-Escolar).

## **Documentos das Instituições de estágio**

**Plano Anual de Atividades**

**Projeto Curricular do Grupo**

**Projeto Educativo**

**Regulamento Interno**