

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação Básica

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB

Relatório Final



<http://www.blogleian.com.br/tag/brincadeiras-2>

Ensinar e aprender: uma viagem de descobertas

Patrícia Sofia Cardoso Santos

Coimbra, março de 2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação Básica
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB

Relatório Final

*Ensinar e aprender: uma viagem de
descobertas*

Patrícia Sofia Cardoso Santos

Trabalho realizado sob a orientação dos professores Ana Maria Coelho e
Philippe Loff

Coimbra, março de 2013

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que acreditaram em mim e na concretização deste sonho, em especial ao meu pai e à minha mãe que o tornaram possível.

À minha família, que me apoiou a seguir um caminho que ainda ninguém havia seguido.

Ao meu namorado que, apesar do desconhecido, enfrentou este desafio comigo, ajudando-me a ultrapassar grandes barreiras.

Às instituições onde estagiei, que sempre se disponibilizaram para me auxiliar no que fosse preciso. Agradeço particularmente às crianças com quem trabalhei, pois foram eles que guiaram e regularam a minha prática e me proporcionaram as maiores aprendizagens que já fiz, e também à educadora Cristina e à professora Paula, que orientaram este meu caminho, esboçando nele as linhas do sucesso.

Agradeço à minha colega de estágio Maria Manuel Oliveira, com quem trabalhei, ralhei, ri e brinquei durante estes dois períodos tão importantes das nossas vidas, os estágios.

À minha flor, com quem tanto lutei para poder ser mais e melhor.

Não posso deixar ainda de agradecer aos professores orientadores deste relatório, a professora Ana Maria Coelho e o professor Philippe Loff, pela sua disponibilidade e orientação.

Relatório final - Ensinar e aprender: uma viagem de descobertas

Resumo

O presente relatório, elaborado no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretende descrever reflexivamente as experiências de aprendizagem adquiridas nesta grande etapa de minha formação.

Os estágios curriculares são momentos fundamentais na formação do profissional que proporcionam a aquisição de aprendizagens verdadeiramente significativas, contextualizando o que foi aprendido nas unidades teóricas. A oportunidade que é dada em fundir esses mesmos conhecimentos na prática pedagógica é crucial para a compreensão a realidade educativa.

As crianças desempenham um papel fulcral no desenvolvimento realizado, pelo qual é da maior importância considerar as suas necessidades e interesses de maneira a que seja possível proporcionar-lhe verdadeiras aprendizagens, aprendizagens com sentido, aprendizagens significativas das quais nunca se irão esquecer. Uma das finalidades deste relatório pretende mostrar essa realidade que, a meu ver, é inevitavelmente necessária.

O relatório termina com considerações finais que evidencio como determinantes para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.ºCEB, Aprendizagem significativa, Partilha, Comunicação.

Abstract

This report, prepared as part of the curricular units of Educational Practice I and II, the Master's degree of Preschool Education and Primary School Teaching, intends to describe reflexively the learning experiences acquirer in this great stage of my training.

The trainings are key moments in the formation of the professional providing the acquisition of truly meaningful learning, contextualizing what was learned in the theoretical units. The opportunity is given to fuse these same skills in pedagogical practice is crucial to understanding the educational reality.

Children have a crucial role in the development carried out, by which it is most important to consider your needs and interests so that you can give you true learning, learning meaningful, significant learning of them will never forget. One of the purposes of this report intends to show this reality, in my view, is inevitably necessary.

The report concludes with final thoughts that were noticed as critical to my professional and personal development.

Keywords: Preschool Education, First Cycle of Basic Education, Significant learning, Sharing out, Communication

Índice Geral

Introdução	1
Capítulo I	3
A Educação Pré-Escolar	3
1. Educação Pré-Escolar: uma perspetiva social e pessoal	5
1.1. Educação Pré-Escolar – A Evolução da Educação Pré-Escolar em Portugal ..	5
1.1.1. A Educação Pré-Escolar: uma necessidade social	5
1.1.2. A Educação Pré-Escolar e a Implantação da República	6
1.1.3. A desresponsabilização da educação infantil pelo Salazarismo	6
1.1.4. O Pós 25 de Abril	7
1.1.5. A Educação Pré-Escolar a partir da década de 90	8
2. Descobrir o Jardim-de-Infância	10
2.1. A dinâmica da instituição	10
2.1.1. O meio envolvente	10
2.1.2. A organização do espaço	10
2.1.3. A interação com as famílias e com o meio envolvente	11
2.2. O grupo da sala dos bibes verdes	12
2.2.1. Caracterização do grupo	12
2.2.2. Organização do grupo	13
2.3. A metodologia: Movimento da Escola Moderna	16
2.3.1. As origens e os pilares do movimento	16
2.3.2. Finalidades educativas	18
2.3.3. Princípios de estruturação da ação educativa	18
2.3.4. A organização do modelo	22
2.3.5. A rotina diária do Pré-Escolar	23
2.3.6. A avaliação – um processo de parcerias	24
Capítulo II	27
As descobertas dos bibes verdes	27
1. Prontos para descobrir	29
2. As nossas descobertas	30

2.1. Os Padralógicos	30
2.2. Podemos fazer novas cores?	31
3. Partilhando os saberes	32
4. O SAC.....	33
4.1. O que é o SAC?	33
4.1.1. Fase 1: Avaliação geral do grupo	34
4.1.2. Fase 2: Análise, reflexão e conclusão sobre a avaliação geral	35
4.1.3. Fase 3: Definição de objetivos e de iniciativas para o contexto educativo geral.....	37
Capítulo III	39
O fim das descobertas dos bibes verdes	39
Refletir sobre a experiência.....	41
Capítulo IV	43
Entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB	43
1. A articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	45
2. Uma experiência que “levo” na bagagem – o MEM	47
Capítulo V	51
O 1.º Ciclo.....	51
1. A preparação para o 1.º CEB	53
1.1. A fase de observação.....	53
1.1.1. O que é observar?	53
1.1.2. A importância da fase de observação.....	54
1.2. Princípios orientadores da minha prática.....	55
1.2.1. Guias e programas curriculares e manuais escolares	56
1.2.2. Aprendizagens significativas, comunicação e partilha de saberes.....	56
2. A turma B	57
2.1. O agrupamento	57
2.2. A escola	58
2.3. A turma.....	59
Capítulo VI	67
Outras descobertas	67

1.	Vamos descobrir, turma B?	69
2.	O que descobrimos?.....	70
2.1.	Cartaz sobre a Exposição Solar	70
2.2.	Pintando o recreio com figuras geométricas	72
3.	Investigação: Existirão benefícios na aprendizagem das crianças com a lecionação dos conteúdos por parte de estagiárias?	74
3.1.	Introdução	74
3.2.	A investigação	74
3.2.1.	Objeto da Investigação	75
3.2.2.	Limitações da investigação	75
3.2.3.	Revisão da literatura.....	76
3.2.3.1.	Conceito aprender e conceito ensinar	77
3.2.3.1.1.	Conceito aprender	77
3.2.3.1.2.	Conceito ensinar	78
3.2.3.2.	A relação pedagógica.....	80
3.2.3.3.	O papel do educador/professor.....	84
3.2.3.4.	A planificação dos conteúdos	85
3.2.3.5.	A motivação.....	86
3.2.3.6.	A supervisão da prática pedagógica dos educadores/professores estagiários.....	88
3.2.4.	Procedimentos	89
3.2.5.	Resultados	91
3.2.5.1.	Questionário	91
3.2.5.2.	As entrevistas	94
3.2.5.3.	As avaliações diárias	97
3.2.5.4.	Trabalho de casa.....	99
3.3.	Conclusões	100
Capítulo VII		105
O fim das descobertas		105
Refletindo sobre mais uma experiência		107
Considerações finais		113

Refletindo sobre uma viagem de descobertas	115
Referências bibliográficas.....	117
Apêndices.....	123

LISTA DE SIGLAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - respostas diretas do questionário aplicado;

QUADRO 2 - avaliação diária dos dias 3, 4 e 5 de dezembro;

QUADRO 3 - avaliação diária dos dias 7,8 e 9 de janeiro;

ÍNDICE DE APÊNDICES¹

Apêndice 1 – Espaços orientadores do ambiente educativo (sala dos bibes verdes)

Apêndice 2 – Recursos orientadores do ambiente educativo (sala dos bibes verdes)

Apêndice 3 – Experiência-chave: Padralógicos

Apêndice 4 – Experiência-chave: Podemos fazer novas cores?

Apêndice 5 – Experiência-chave: Cartaz sobre a Exposição Solar

Apêndice 6 – Experiência-chave: Pintando o recreio com figuras geométricas

Apêndice 7 – Instrumentos de recolha de dados da investigação

¹ É de salientar que, tanto no estágio de Educação Pré-escolar como no de 1.º CEB, me foi concedida a autorização para utilizar e publicar fotos das crianças sem a necessidade de desfocar as suas caras.

Introdução

Este relatório foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino básico, e apresenta uma descrição reflexiva de uma fase importante do meu percurso profissional enquanto aluna e futura profissional da educação.

Um dos aspetos que nele pretendo realçar é a importância das aprendizagens significativas e da partilha do conhecimento. A prática do educador e do professor deve ter em conta as verdadeiras necessidades das crianças e só assim a aprendizagem poderá ter sentido e significado para a criança.

A sua estrutura é composta por duas partes, sendo uma delas destinada à valência da Educação Pré-Escolar e a outra valência destinada ao 1.º CEB. Em cada uma delas é descrita reflexivamente a realidade educativa da respetiva vertente, apresentadas experiências-chave vividas no contexto de estágio e uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas no estágio.

Na 1.ª parte é, ainda que de um modo sucinto, referenciada a evolução histórica da Educação Pré-Escolar em Portugal, de maneira a contextualizar, de alguma maneira, as práticas realizadas atualmente.

Existe também um capítulo, inserido entre as duas partes, referente à articulação entre o Educação Pré-Escolar e o 1.ºCEB que ressalva a importância de uma boa transição entre as duas valências,

descreve a preparação da minha prática pedagógica enquanto professora estagiária e apresenta uma das experiências-chave, experiência essa vivida no Pré-Escolar mas, na minha opinião, indispensável na minha intervenção em 1.º ciclo.

Incluída na 2ª parte, apresento ainda uma investigação sobre os benefícios existentes na aprendizagem das crianças com a lecionação dos conteúdos por professores estagiários.

Termino o relatório com as considerações finais que me permitiram retirar algumas conclusões sobre as experiências que vivi nesta fase da minha formação, experiências essas que me proporcionaram aprendizagens que não esquecerei e que me ajudarão a ser uma boa profissional.

Capítulo I

A Educação Pré-Escolar

1. Educação Pré-Escolar: uma perspetiva social e pessoal

1.1.Educação Pré-Escolar – A Evolução da Educação Pré-Escolar em Portugal

1.1.1. A Educação Pré-Escolar: uma necessidade social

Como é referido por Bairrão e Vasconcelos (1997, p. 7), a Educação Pré-Escolar surge no século XIX devido a três fatores principais, sendo eles a progressiva industrialização, que consequentemente levou a grande mobilização de mão-de-obra feminina que implicou, a existência de grupos carenciados e a afirmação da classe média, que pretendia tornar-se mais influente e mais educada perante a sociedade, transportando novos valores relativamente à educação.

As primeiras instituições surgiram em 1834 e eram destinadas para crianças até 6 anos de idade. Pertenciam sobretudo à iniciativa privada e o seu objetivo era asilar as crianças de classes sociais desfavorecidas, assegurando que estas não ficavam ao abandono. Em 1882 abriu em Lisboa o 1.º Jardim-de-Infância oficial. Nesse mesmo ano, foi criada a Associação de Escolas Moveis pelo Método João de Deus. Durante alguns anos as suas ideias, juntamente com as de Froebel, influenciaram os responsáveis pela educação (Bairrão e Vasconcelos, 1997, p. 8).

Bairrão e Vasconcelos (1997, p. 8) identificam José Augusto Coelho como um dos primeiros pedagogos modernos e autor de uma extensa bibliografia sobre o ensino e a formação de professores. Referem também que, nas suas obras, analisou as dimensões da educação do indivíduo e mencionou um currículo para a "escola infantil", que se

destinava a crianças dos 3 aos 8 anos de idade, enunciando os princípios fundamentais no qual este se deveria basear, incluindo todas as áreas do desenvolvimento: psicomotora, emocional, social, estética e intelectual. “A educação infantil teria que ser uma experiência agradável para a criança, proporcionando-lhe conforto e segurança, embora preocupações relativas ao desenvolvimento social e à preparação para as tarefas da escola primária estivessem bem presentes”.

Bairrão e Vasconcelos (1997, p. 8), citando Coelho (1893).

1.1.2. A Educação Pré-Escolar e a Implantação da República

O idealismo republicano leva à enunciação de prioridades em relação à educação. A elevada taxa de analfabetismo, a falta de escolas primárias no país e o desejo de implementação de Jardins-de Infância levam a que, segundo Bairrão e Vasconcelos (1997, p. 9), em 1911 surjam duas leis que estabelecem os fundamentos dos objetivos, programas e qualificação de professores. Porém, e apesar da grande preocupação dos primeiros republicanos em legislar, muito pouco foi feito devido principalmente à crise económica do país, à alta percentagem de analfabetismo e à instabilidade política.

1.1.3. A desresponsabilização da educação infantil pelo Salazarismo

Fatores como a recessão económica de 1929 e os elevados custos da Educação Infantil, mencionados por Bairrão e Vasconcelos, (1997, p. 10), levam a que Carneiro Pacheco, ministro da Educação do governo de Salazar, extinga os Jardins-de Infância oficiais, criando a Obra das Mães pela Educação Nacional. Além disso, os ideais salazaristas de que o único papel da mulher era o de cuidar dos filhos e que a Educação

Infantil era uma das funções essenciais da família, facilitam o abandono progressivo da responsabilidade do Ministério da Educação pela Educação Pré-Escolar, ostentando também que o alargamento do sistema público seria insuportável face ao orçamento de estado (*Ibidem*, p. 10).

Em meados da década de 50, a grande preocupação do Ministério da Educação era o ensino primário. A Santa Casa da Misericórdia, apoiada pelo Ministério do Interior, assegurava a assistência de crianças provenientes de famílias desfavorecidas. Porém, os profissionais não tinham qualificações específicas, havendo apenas a preocupação com os cuidados e necessidades mais básicas das crianças. Só em 1971, com o Ministro da Educação Veiga Simão, a Educação Pré-Escolar foi reintegrada no Sistema Educativo Oficial. Esta medida fez parte da “Reforma Veiga Simão”, uma reforma que providenciou a criação de escolas de formação de educadores e o alargamento da taxa de cobertura da Educação Pré-Escolar. Em Julho de 1973, a Educação Pré-Escolar é finalmente reconhecida como parte integrante do Sistema Educativo Oficial, começando a funcionar as duas primeiras escolas oficiais de educadores em Coimbra e Viana do Castelo, tal como é referido por Bairrão e Vasconcelos (1997, p. 11).

1.1.4. O Pós 25 de Abril

Estes autores (1997, p. 12) invocam a revolução de Abril como a causadora de várias mudanças económicas e sociais em Portugal. Mencionam que são as comunidades que se organizam e, com a ajuda de apoios financeiros e técnicos dos poderes locais e do Ministério da Educação e da Segurança Social, aproveitam os recursos locais para implementarem novas instituições vocacionadas para a educação e atendimento de crianças. O novo sistema pré-revolucionário entende a

pré-escolaridade como um objetivo nacional, procurando atenuar as diferenças socioeconómicas e culturais, bem como promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades das crianças².

Bairrão e Vasconcelos (1997, p.12) mencionam que a revolução trouxe também uma maior abertura da mentalidade da sociedade. Enfatizam a consciencialização por parte da mulher quanto ao seu papel na sociedade, na medida em que fez aumentar o número de escolas de formação de educadoras e de instituições o que, por conseguinte, levou à necessidade de tomar medidas relativamente ao financiamento e ao alargamento de estabelecimentos do ensino pré-escolar.

Em 1978, e como é referido pelos mesmos autores (1997, p. 12), os primeiros Jardins-de-Infância Oficiais começam a iniciar as suas funções e é também neste ano que, com a lei nº5/77 de 1 de Fevereiro, é criado o sistema público da Educação Pré-escolar. Em 1979 é finalmente publicado o estatuto dos Jardins-de-Infância³. O Ministério da Educação, em parceria com o Ministério dos Assuntos Sociais, cria a regulamentação da Educação Pré-escolar, estabelecendo os critérios que referiam quer os direitos e deveres dos funcionários, quer as normas para uma educação com qualidade.

1.1.5. A Educação Pré-Escolar a partir da década de 90

Em 1995, o Ministério da Educação pôs em prática o Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de Educação Pré-escolar. Tal como apresenta Bairrão e Vasconcelos (1997, p. 13), este plano tinha como objetivo assegurar o acesso de um maior número de crianças a estabelecimentos que garantissem a função de educação e de guarda.

² Estatuto dos Jardins-de-Infância, Decreto de Lei n.º542/79

³ Decreto de Lei n.º 542 de 31 de Dezembro de 1979

Nesse seguimento, em 1996 o Ministério da Educação, em conjunto com o Ministério do Trabalho e Segurança Social e com o Ministério do Equipamento, Planeamento e Administração do Território, lança o Programa de Expansão e Desenvolvimento de Educação Pré-Escolar. O objetivo era elaborar propostas para o alargamento em expansão da rede numa parceria entre a iniciativa pública e privada.

Em 1997 foi publicada a Lei do Quadro da Educação Pré-Escolar que a regulamenta e distingue a componente pedagógica da componente de guarda e cuidados infantis. Com é mencionado por Bairrão e Vasconcelos (1997, p. 13), após a implementação desta medida, verificou-se um aumento significativo na taxa de frequência de crianças em instituições de Educação Pré-Escolar. Neste ano, foram também publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que pretenderam responder às necessidades dos educadores. Além disso, surgiu uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo que determinou que a formação inicial de educadores de infância e de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico passasse a conferir o grau académico de Licenciatura, passando o curso a ter uma duração de 4 anos. Foi ainda criado o Instituto Nacional de Acreditação de Professores que veio definir o Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor e o Perfil Específico de Desempenho definido para os Educadores de Infância, e ainda, os Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores, que foram publicados em Agosto de 2001.

Em 2007, foi publicado o Estatuto de Habilitação Profissional para a Docência que pretendeu adequar os cursos ao processo de Bolonha. O estatuto permitiu possibilitar a existência de uma formação única em Educação Pré-Escolar e Educação Básica, tendo a obtenção do grau de Licenciatura a ter a duração de três anos e a subsequente

obtenção do grau de Mestre a duração de um ano, um ano e meio ou dois anos, mediante os níveis pretendidos (*Ibidem*, p. 14).

2. Descobrir o Jardim-de-Infância

2.1.A dinâmica da instituição

2.1.1. O meio envolvente

A instituição onde desenvolvi o estágio é uma associação que se situa no coração da cidade de Coimbra, nomeadamente na freguesia de Santa Cruz. Este meio, e a consequente prestação de serviços e educação, absorve a maior parte da população. Por isso mesmo, a instituição dispõe de uma grande quantidade e qualidade de recursos, de âmbito educativo, cultural e social, que lhe permite articular e expandir as experiências e os saberes das crianças.

2.1.2. A organização do espaço

É uma instituição sem fins lucrativos de apoio à infância e à família, com sede em Coimbra, no Pátio da Inquisição. Dispõe de 2 espaços físicos distintos para apoiar a sua população-alvo, crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos. É nestes dois espaços que interagem as duas valências educativas, sendo a creche frequentada por 55 crianças, entre os 4 e os 36 meses de idade, e o Jardim-de-Infância por 68 crianças, entre os 3 e os 6 anos de idade.

2.1.3. A interação com as famílias e com o meio envolvente

Na relação da instituição com o meio envolvente, as crianças deslocam-se a pé ou de transportes públicos, segundo as exigências dos projetos curriculares dos grupos delineados para cada ano letivo.

As educadoras que trabalham na instituição consideram as saídas ao exterior

extremamente importantes, seja na área urbana da cidade, seja ao meio rural ou a outros pontos do país, pois potenciam muitíssimas situações de aprendizagem nas quais a criança contacta com o meio ambiente natural ou construído. Aí ela vê, ouve, toca e experimenta situações novas e diferentes enriquecendo os seus múltiplos conhecimentos, o que a ajuda a compreender melhor o mundo que a rodeia.

Projeto Educativo da instituição

As famílias são convidadas a participar ativamente na vida da sala através de visitas e de partilhas, tal como fazer um bolo, contar uma história, falar sobre a sua profissão, entre muitas outras atividades que seja da sua vontade. Além desta possível interação, qualquer encarregado de educação mantém conversas informais com as educadoras e/ou auxiliares, quer ao trazer, quer ao levar as crianças, devido ao ambiente de amizade e cooperação que se vai estabelecendo, proporcionado pela personalidade tão aberta e simpática característica dos funcionários da instituição.

2.2.O grupo da sala dos bibes verdes

2.2.1. Caracterização do grupo

O grupo de crianças da sala dos bibes verdes é um dos 3 grupos homogéneos de educação pré-escolar que constituem a população da instituição. Atualmente, as 22 crianças que o constituem nasceram todas no ano de 2007 e dividem-se em 12 raparigas e 10 rapazes. É um grupo composto por uma multiculturalidade significativa na medida em que, apesar de todas portuguesas, existem 3 crianças com pais de etnia chinesa, ucraniana e timorense, respetivamente.

O grupo de crianças revela alguma autonomia pessoal no que respeita à sua higiene pessoal e alimentação. Revela também autonomia quer ao nível da utilização da sala de atividades, quer ao nível da utilização dos espaços/ materiais. Todas as crianças dominam a rotina da sala, ainda que se mostrem menos autónomos em relação à *Agenda Semanal*, proposta pelo grupo. Participam espontaneamente e com agrado nas atividades propostas pelo ambiente educativo e em atividades de grande grupo, não sendo necessária a presença do adulto na maioria das áreas disponíveis, pois já conhecem os jogos/ materiais e a sua funcionalidade. Algumas delas manifestam interesse em ajudar aqueles que ainda manifestam menos autonomia.

A maioria das crianças gosta de mostrar objetos que traz de casa e também intervir nas conversas coletivas, ainda que revelem alguma dificuldade em se concentrarem por muito tempo, quer nas tarefas a que se propõem, quer nas atividades propostas para o grande grupo.

As crianças dominam as regras de funcionamento da sala, nomeadamente das áreas de trabalho, mas a gestão dos espaços e a permanência nos mesmos geram alguns conflitos na sua utilização, pois ainda não respeitam a sua lotação, chegando por vezes a tirar o cartão de outra criança para os poderem utilizar. Porém, perante a mediação do conflito pelo adulto, resolvem-no de uma maneira democrática e respeitosa.

Ao nível da expressão plástica revelam alguma autonomia e competência ao pintar, desenhar, colar, e recortar. A maioria das crianças usa a pinça fina para utilizar o lápis ou o pincel. Porém, ainda têm dificuldade em executar pequenos projetos a que se propõem individualmente, sendo quase sempre necessário trabalhar em conjunto para dar consistência e suporte aos mesmos.

Todas as crianças apreciam as atividades de expressão motora e de expressão musical, aprendendo facilmente as canções sempre com entusiasmo. Apreciam bastante as sessões de culinária. Todas elas gostam de ouvir histórias e têm muito interesse por coisas novas, tais como jogos e materiais que até então não tinham ao seu dispor. Mostram curiosidade por experimentar e agir em situações novas, ficando por vezes surpreendidos com as suas descobertas.

2.2.2. Organização do grupo

A rotina diária das crianças da sala dos bibes verdes está organizada em dois momentos distintos, sendo eles a parte da manhã e a parte da tarde. No primeiro momento, o trabalho feito desenvolve-se em grupo, já no outro momento o trabalho desenvolvido é um trabalho autónomo e individual ou, quando muito, feito a pares.

O *tempo de trabalho em grande grupo* é um tempo que se traduz em plenários de informação e/ou animação que surgem pela iniciativa da educadora, de elementos da comunidade ou até mesmo de um grupo de crianças que dinamiza esse mesmo tempo. Todas as propostas de trabalho para este tempo são negociadas anteriormente com o grupo, estabelecendo-se então uma agenda semanal planificada e conhecida por todos. Ainda neste âmbito é de referenciar a extensão educativa, uma vez que neste momento, e sempre que possível, as atividades são perspectivadas para o exterior.

O *tempo de trabalho autónomo* traduz-se no trabalho que as crianças realizam nas áreas de trabalho disponíveis na sala. Nestes espaços, as crianças desenvolvem projetos de estudo e/ou de construção, entre outros, com o incentivo discreto mas atento da educadora.

O facto de todos os dias começarem com o grupo todo reunido, determina o decorrer e a harmonia do resto do dia. A partir da conversa de acolhimento participada por todos e dinamizada também pelos *presidentes* da semana, segue-se para a planificação das atividades da manhã e recorda-se o que ficou por fazer ou por acabar ou planificar novos projetos. Regista-se e lêem-se ainda os vários instrumentos que apoiam o desenvolvimento das atividades.

O período da manhã é composto por atividades variadas, conforme os dias da semana, e realizadas sempre em grande grupo. A manhã de segunda-feira destina-se à animação de histórias realizada quer pelos vários tipos de representação, como o teatro de fantoches, o reconto e a dramatização, quer pelo recurso à poesia e aos jogos de rima e lengalengas. Na terça-feira o grupo trabalha a expressão musical através

da exploração de instrumentos, da aprendizagem de canções e da exploração de ritmos. Na quarta-feira, o período da manhã visa as visitas ao meio envolvente, as sessões de culinária e a receção de elementos da comunidade ou dos pais na sala de atividades. A manhã de quinta-feira centra-se na exploração da expressão motora, onde se trabalha não só o movimento e a coordenação motora mas também a atenção e a concentração, no trabalho de textos ou na realização de experiências. A sexta-feira é o dia em que as crianças se dedicam ao trabalho autónomo, frequentando as diferentes áreas de trabalho presentes na sala.

No final das manhãs e depois da arrumação da sala e da higienização, as crianças podem mostrar os seus trabalhos e partilhar saberes e tudo o que foi por elas vivido durante o anterior período de tempo. A este momento dá-se o nome de *Tempo das Comunicações*, momento esse de grande importância pois “valoriza o trabalho e dá sentido ao trabalho individual ou em pequenos grupos e ajuda a organizar e a estruturar as aprendizagens – Ensinar é a melhor maneira de aprender (Bruner 2000)”.

Projeto Curricular de Grupo

As observações e críticas feitas, quer pelos colegas, quer pelo adulto, incentivam a criança a desenvolver o trabalho que realizou e fazem evoluir as produções e motivam as outras crianças a experimentar.

O período da tarde destina-se sempre ao *trabalho autónomo*, onde as crianças, em semelhança ao período da manhã de 6ª feira, frequentam as diferentes áreas de trabalho presentes na sala. Excetua-se a 6ª feira,

que é dedicada à *Reunião de Conselho*, onde se faz o balanço sociomoral da vivência do grupo, a avaliação das atividades e a planificação da próxima semana, através da leitura do diário de grupo.

Todas as áreas da sala apresentam várias propostas de trabalho e estas são apresentadas às crianças de diversas formas, desde os próprios materiais e a formas como se encontram organizados, até às sugestões feitas pela educadora ou pelos colegas.

2.3.A metodologia: Movimento da Escola Moderna

2.3.1. As origens e os pilares do movimento

O Movimento da Escola Moderna surge como fruto do trabalho partilhado e cooperativo desenvolvido pelos professores do movimento ao longo de 30 anos e vai ao encontro de todos os níveis de educação. Sérgio Niza é um dos seus fundadores e líderes educacionais e, em 1996, refere que o modelo parte de uma conceção empírica da aprendizagem, feita através de tentativas e erros baseada na teoria de Celestin Freinet, e integra posteriormente as perspetivas socio-construtivistas de Vigotsky e Brunner, que defendem que a aprendizagem é feita através de interações socioculturais e enriquecida por adultos e pares, o que se traduz no impulsionador do desenvolvimento (Niza, 2007, p. 125). Ressalva ainda que este modelo curricular contrasta com a perspetiva individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma visão social do mesmo. Defende também que este se constrói através de práticas sociais, contextualizadas em parâmetros históricos e culturais, adotando então a teoria de

desenvolvimento e aprendizagem de Vigotsky como uma das suas principais inspirações teóricas (*ibidem*, p. 125).

Folque (1999, p.5) indica que a teoria de desenvolvimento de Piaget, que refere o nível de desenvolvimento da criança como o fator determinante na aprendizagem da mesma, e a compreensão pessoal do mundo, que se adquire através do agir e do explorar o ambiente, são os pilares sustentadores da prática educacional do movimento. Deste modo, o papel do educador não é o de ensinar, mas sim o de acompanhar e observar a atividade da criança, monitorizando o seu desenvolvimento.

O modelo propõe e realça o papel do grupo como agente incitador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico. É então estabelecida uma grande ligação ao quotidiano, dando ao trabalho realizado no ambiente educativo um maior significado e proporcionando uma aprendizagem feita através de desafios, baseados nos problemas dos grupos e da comunidade (*Ibidem*, p. 5).

Assenta as suas bases num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, o que, por analogia, cria procedimentos cooperativos em todo o ambiente educativo. Por conseguinte, a Educação Pré-Escolar caracteriza-se pela qualidade da organização participada, reconhecendo-se a si mesma como um sistema de treino democrático (Niza, 2007, p. 126). Também os docentes assumem o ambiente educativo como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade da vida democrática, onde é permitido aos educandos estipular condições (materiais, afetivas e sociais) para que possam apropriar-se não só de conhecimentos, como de processos e valores

morais e estéticos, definidos no percurso histórico-cultural da humanidade.

2.3.2. Finalidades educativas

Niza (2007, p. 127) considera que o envolvimento e a organização existentes, quer na comunidade formativa, quer na comunidade cultural, proporcionam uma constante reconstituição, recriação e produção de instrumentos (intelectuais e materiais), objetos de cultura, saberes e técnicas. Por sua vez, estes induzem um ambiente em que todos ensinam e todos aprendem. Este processo, composto pela cooperação e pela interajuda, percorre todo um caminho, que se inicia no planeamento e cessa na partilha de responsabilidades e na regulação/avaliação, através de uma progressiva negociação.

Considera também a Educação Pré-Escolar como uma comunidade de partilha das experiências e dos conhecimentos que traduz assim três grandes finalidades: a iniciação às práticas demográficas; a reinstituição dos valores e dos significados culturais; e a reconstrução cooperada da cultura. Estas três finalidades não se tratam de domínios singulares, mas sim de dimensões interdependentes que dão sentido ao ato educativo, sendo este participado na sua construção e modificação (*Ibidem*, p. 127).

2.3.3. Princípios de estruturação da ação educativa

O sistema interativo de cooperação proposto pelo modelo leva a que, através dos projetos de trabalho, a criança adquira o conhecimento, reconstituindo assim os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta. Niza (1997, p. 127) afirma que, deste modo, compreende de uma forma mais sistematizada e profunda quer a

construção, quer a circulação dos saberes científicos e culturais. Torna-se então uma mais-valia na medida em que se estabelece uma dimensão crítica e clarificadora dos saberes e se aceleram e consolidam os conhecimentos e práticas sociais da sua construção.

O autor (2007, p. 128) menciona que, a partir destas finalidades, decorrem sete princípios de estruturação da ação educativa:

- 1) *Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação.* Este princípio clarifica e dá coerência ética à escolha dos materiais, dos processos e das formas de organização que melhor se adequem às regras e objetivos democraticamente instituídos pelos educandos e educadores.
- 2) *A atividade educativa enquanto contrato social,* que se torna explícita através da negociação progressiva dos processos de trabalho, que fazem evoluir a experiência pessoal para o conhecimento dos métodos e dos conteúdos científicos, tecnológicos e artísticos. A organização e gestão participada dos conteúdos, dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços é, por isso, o cerne da pedagogia da Escola Moderna, desde o planeamento da ação até à sua retroação reguladora. Assim sendo, todos os atos de avaliação se processam em cooperação formativa e reguladora.
- 3) *A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação,* abrangendo toda a vida no

jardim-de-infância, desde do planeamento das atividades e dos projetos à sua realização e avaliação cooperadas.

Salienta-se, então, a importância do conselho que, com o apoio cooperante do educador, é a instituição formal de regulação social da vida escolar.

- 4) *Os processos de trabalho reproduzem os processos sociais autênticos* da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano.

Para os docentes do MEM, o ato didático cumpre-se com as crianças, numa apropriação dos métodos e processos inerentes a cada área do saber, como a estratégia mais adequada para a criança assimilar os respetivos conteúdos.

- 5) *A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação* dos saberes e das produções culturais das crianças. É necessário que, para tal, se montem circuitos estáveis de produção e de distribuição ou divulgação desses produtos, estudos ou projetos.

- 6) *As práticas educativas dão sentido social imediato às aprendizagens das crianças*, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade.

Acentua-se, assim, o valor motivacional e cívico que constituem a cooperação e a comunicação, não só na construção dos saberes

individuais, pelo esforço de cada criança para ensinar o que aprendeu, clarificando e pondo à prova essas aprendizagens, mas sujeitando-as à partilha como exercício solidário.

Releva-se a importância da atuação na comunidade envolvente ou mesmo em pesquisas à distância, por correspondência com outras escolas. Tal atuação dá concretização funcional aos saberes escolares, revitaliza e acrescenta sentido social ao trabalho realizado pelas crianças.

7) *As crianças intervêm ou interrogam o meio social e integram “atores comunitários” como fonte de conhecimento nos seus projetos.* Para além das formas de partilha e de intervenção já mencionadas, as crianças podem pedir aos pais, aos vizinhos e às instituições muita colaboração para a realização dos seus projetos, quer na recolha das informações que hão-de ser trabalhadas na sala, quer convidando pessoas que tenham conhecimentos que importem que sejam conhecidos, para um contacto direto com as crianças, criando assim um sistema regular de informação e interajuda onde a educação se revitaliza, enriquece e ganha valor social de pertença.

A orientação didática decorrente do conjunto de princípios enunciados destaca três movimentos estratégicos, que incutem sentido e direção ao processo de ensino e de aprendizagem:

Do processo de produção para a compreensão que (...) pressupõe uma tomada de consciência dos transmissores, ordenação ou engendramento das relações entre os elementos ou passos constituintes de um processo (ou cadeia de operações) para obtenção de um resultado ou produto. O

conhecimento constrói-se assim pela consciência do percurso da própria construção. (...)

Da intervenção para a comunicação que acentua o percurso feito desde a experiência ou da acção realizada, incluindo a conceção do projeto, a vivência da execução e o balanço regulador, para a sua revelação a um parceiro ou parceiros, a um destinatário mais afastado ou a um público mais alargado. (...)

Da experiência pessoal para a didática “a posteriori” que explicita a necessidade de uma construção e reconstrução pessoal dos conhecimentos e habilidades técnicas enquanto práticas individuais ou grupais, pontuadas por apoios reflexivos ou teóricos (...).

Niza (1993, pp.130 e 131).

2.3.4. A organização do modelo

A constituição de grupos é uma das duas condições que fundamentam a dinâmica social da atividade educativa no modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa. Tal como refere Niza (2007, p. 31), grupos verticais compostos por várias idades permitem que se assegure a heterogeneidade geracional e cultural, garantindo assim o respeito pelas diferenças individuais, no exercício de interajuda e colaboração formativa.

A restante condição reporta o modelo para a perspetiva e o trabalho de Freinet, que invoca a necessidade de um clima livre de expressão das crianças e é reforçado pela valorização das suas experiências de vida, opiniões e ideias (Niza, 2007, p.131). Importa que o educador se disponibilize para registar as mensagens das crianças, para estimular a sua fala, produções técnicas e artísticas e para animar a

circulação dessas realizações através de circuitos que alimentem o desejo de se expor e comunicar. É também importante que a criança disponha do tempo lúdico da atividade exploratória das ideias, dos materiais ou documentos, permitindo-lhe que se interogue, suscitando o desejo de realizar projetos de pesquisa, sugeridos por ela ou provocado pelo educador, que alimentam o modelo educativo ao desenvolver, em simultâneo, projetos diversificados no trabalho educativo (*Ibidem*, p. 131).

Como é mencionado pelo autor (2007, p. 131), a organização do modelo desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de trabalho/ atividades, distribuídas à volta da sala. Estas áreas foram chamadas de oficinas ou de *ateliers* por Freinet. As áreas básicas desenvolvem-se:

- Numa biblioteca ou espaço de documentação;
- Numa área de escrita e reprodução;
- Numa área de ciências e experiências;
- Numa área de construções;
- Numa outra área de atividades plásticas e outras expressões artísticas;
- Num espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta”.

2.3.5. A rotina diária do Pré-Escolar

A rotina do ensino pré-escolar traduz-se no retorno de resultados dos pequenos estudos e das ideias encontradas pelo grupo para solucionar alguns problemas (facilitação de acessos, parques degradados, etc.). Esse retorno realiza-se gradualmente através da afixação de painéis ou da exposição de trabalhos abertos à comunidade, o que lhe permite uma

possível intervenção, na medida em que se referem às situações do quotidiano da população de origem.

A estabilização de uma rotina educativa é fundamental para a existência da segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças. Porém, não se trata de uma rotina imobilizada no tempo e no espaço. Existem ocorrências tão significativas para a vida do grupo que, por vezes, se torna necessário modificar a agenda de trabalho, assegurando o valor formativo dessas ocorrências, sejam elas a preparação das festas, a organização de uma visita ou até a resposta aos “correspondentes” do grupo (Niza, 2007, p. 139).

2.3.6. A avaliação – um processo de parcerias

Como menciona Niza (2007, p. 139), o sistema de avaliação do MEM considera o sistema de avaliação integrado no próprio processo de desenvolvimento da educação, o que dá uma maior ênfase à função de regulação formativa. A avaliação realiza-se na interação existente entre a criança e o educador, o que Perrenoud, em 1991, chamou de “observação formativa”.

Para além da observação espontânea, a observação formativa tem como recursos os registos coletivos de informação, a comunicação com as crianças, o acompanhamento dos processos de produção e as ocorrências significativas registadas no *Diário de Grupo* e o consequente debate e reflexão de *conselho*. Todos estes informantes proporcionam uma verdadeira avaliação, cooperada e integrada na ação e nas aprendizagens (*Ibidem*, p. 139).

Os pais/encarregados de educação são convidados a envolverem-se na resolução de problemas quotidianos de organização, o que, na opinião de Niza (2007, p. 140) dá à instituição o papel de mediador e

promotor das experiências culturais das populações que serve. São também convidados trimestralmente para uma reunião de balanço que expõe as produções e os registos de planeamento e de avaliação do grupo de crianças da sala, garantido assim um desenvolvimento educativo de cada criança participado e cooperante.

Capítulo II

As descobertas dos bibes verdes

1. Prontos para descobrir

O grupo de crianças com quem tive oportunidade de interagir foi um grupo diferente de todos os quais com quem já havia trabalhado. Justificada também pelo modelo curricular que os abrange, o MEM, a personalidade destas crianças era caracterizada por um espírito enorme de autonomia e, simultaneamente, de interajuda e por uma assertividade que nunca tivera visto em toda a minha formação.

Todos os assuntos abordados na sala eram questionados pelas crianças. Elas queriam saber o porquê das coisas, queriam saber porque aconteciam e porque aconteciam daquela maneira e não de outra. E sobretudo, queriam sempre saber mais sobre elas.

“Eu quero descobrir!”, diziam elas ao depararem-se com um obstáculo ou interrogação que esse assunto trazia para a sala. E prontamente, ainda que com alguma monotorização da minha parte, da minha colega ou da educadora, se dirigiam à biblioteca da sala para pesquisar.

Muitas vezes, traziam para a sala objetos, animais, frutos, bolos, entre tantas outras coisas, e propunham aos colegas que se descobrissem coisas novas sobre o que tinham trazido. Porém, em primeiro lugar estava a oportunidade de partilharem com eles informações do que tinham trazido, explicando o que era, onde tinham encontrado e qual a sua função ou capacidades.

A partir daí, o caminho estava aberto para a descoberta.

Este espírito autónomo, argumentativo e assertivo foi o aspeto caraterizador das crianças que mais me desafiou e me ajudou a desafiar-me a mim mesma, muitas vezes encaminhando a minha própria atuação. A consequente relação de proximidade que existia com o grupo tornou-se

tão normal que, no final de todo o percurso, foi estranho não poder interagir com estas mesmas características.

O estágio proporcionou-me uma nova perspetiva da realidade educativa, uma realidade se constrói todos os dias pela descoberta e pela partilha de saberes que as crianças adquirem de uma forma autónoma e bastante significativa.

2. As nossas descobertas

2.1.Os Padralógicos

À medida que o estágio foi decorrendo, fui podendo tirar algumas conclusões, nomeadamente à dinâmica da frequência nos vários espaços da sala. Uma dessas conclusões incidiu no fato de que, apesar desta área ser significativamente frequentada, as crianças não sabiam muito bem utilizar os materiais/jogos da área da matemática.

Para resolver essa questão, depois do “Quero mostrar...contar...escrever”, decidi propor às crianças um jogo, inventado e construído por mim, denominado de “Padralógicos”⁴. Este jogo tem como objetivo fazer padrões com os blocos lógicos. Após lhes ter explicado sucintamente o jogo, convidei-os a irem à área da matemática para podermos jogar um bocadinho. As crianças reagiram bem à proposta, chamando-me para jogar logo que começou o tempo de trabalho autónomo.

Os padrões sugeridos no jogo, padrões de repetição e de crescimento, foram todos completados com eficácia e rapidez e as crianças puderam consolidar os conhecimentos que tinham sobre as

⁴ Ver Apêndice 3

figuras geométricas e sobre espessura, além de concretizarem raciocínios concretos e abstratos relativamente aos padrões que completaram.

2.2.Podemos fazer novas cores?⁵

Na segunda fase do SAC, a fase que tomou em conta a dimensão contextual dos níveis de implicação e do bem-estar das crianças, era-nos pedido, enquanto educadoras estagiárias, que preenchêssemos uma tabela com as opiniões das crianças relativamente ao Jardim-de-Infância. Um dos interesses mais demonstrados foi a possibilidade de ter massa de modelar com cores mais diversificadas.

Nesse âmbito, decidi fazer com as crianças uma experiência que, além de responder à necessidade das crianças ao proporcionar às mesmas uma maior variedade de cores, permitiu-lhes prever, observar e experimentar o que acontece às cores quando misturamos materiais de cores diferentes.

Numa primeira fase, as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre a possibilidade de criarem mais cores e de prever que cor iria surgir ao misturar as diferentes cores. De seguida, puderam amassar a massa, misturando as 2/3 cores. Concluíram então que é possível criar mais cores com as cores que inicialmente tinham (magenta, amarelo e azul ciano).

Ao poder mexer nas massas de modelar, as crianças ficaram mais atentas e implicaram-se mais na atividade. Foi engraçado ver as suas caras de espanto ao percecionarem a nova cor que surgiu a partir da mistura feita. Além disso, foi possível fazer a aquisição de conceitos ligados à expressão plástica como cor primária, cor secundária e sobre o

⁵ Ver Apêndice 4

facto de o branco e o preto serem, respetivamente ausência e sumula total de luz/cor.

3. Partilhando os saberes

Um dos grandes momentos organizadores do tempo no Movimento da Escola Moderna é o *Tempo das Comunicações*. Após as atividades de *trabalho autónomo* e do, conseqüente registo, a criança pode partilhar com o grupo o trabalho desenvolvido durante o período de tempo acima referido.

Tal como refere Niza (2007), “a comunicação não é os outros ouvirem o que eu tenho para dizer, mas os outros poderem dizer o que entenderam da minha intervenção.”. O autor refere também que não basta que a criança ouça sobre aquilo que foi feito, é necessário fazê-la refletir, tal como ao grupo, sobre o trabalho realizado, sobre o processo de criação, sobre as técnicas utilizadas e, sobretudo, sobre aquilo que se aprendeu.

É ainda importante que as crianças expressem a sua opinião sobre o trabalho que está a ser comunicado, o questionem e proponham novas ideias, de modo a compreender todo o processo de produção do produto final, que está a ser apresentado na comunicação.

As comunicações, além de valorizarem a autoestima da criança, dão sentido ao trabalho realizado. Ao querer comunicar o seu trabalho e a aprendizagem que fez, a criança dedica-se muito mais à atividade, não só para cumprir os objetivos da mesma, mas sobretudo para cumprir o objetivos de partilhar com os outros.

4. O SAC

4.1.O que é o SAC?

O SAC (sistema de acompanhamento de crianças), que tem como inspiração o trabalho de Laevers, é um instrumento que apoia a prática pedagógica do educador ao procurar agilizar a relação existente entre as práticas de observação, documentação, avaliação e desenvolvimento curricular. Tem como base um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação, considerando o bem-estar, a implicação, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (Portugal e Laevers, 2010, p. 10).

Tal como refere Portugal e Laevers (2010, p. 10) ao afirmar que “a avaliação deve processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (aprendizagens e desenvolvimento das crianças), mas também pela actual qualidade de vida das crianças”, o SAC considera, além da realidade e das orientações oficiais, os indicadores de qualidade contextuais (meios), processuais (implicação e bem-estar emocional) e desenvolvimentais e também a participação efetiva das crianças na avaliação e no desenvolvimento do currículo (*Ibidem*, p. 11).

Segundo Laevers e Van Sanden (1997), mencionados por Portugal e Laevers (2010, p. 14), ao ter em conta a experiência interna da criança, o educador toma uma atitude experimental, ou seja, uma atitude atenta ao que a criança já viveu e experienciou e que se torna a base da aprendizagem da criança, que se organiza em torno de conceitos fulcrais e determinantes para a ação do educador. Ao fazê-lo, considerando então o bem-estar e a implicação da criança e o desenvolvimento das suas competências sociais, estimula o enriquecimento do meio e a iniciativa e a

sensibilidade da mesma. Faz então a ponte entre as experiências da criança e a finalidade da educação:

o desenvolvimento pessoal e social enquanto área integradora do processo educativo e que tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando áreas de expressão e comunicação e de conhecimento do mundo.

(OCEPE) (Ministério da Educação, 1997, p. 49) citados por (Portugal e Laevers, 2010, p. 11).

Como tal, a promoção dos níveis de implicação e bem-estar de cada criança oferece à mesma uma boa educação, uma vez que atende à diversidade e diferenciação curricular. Deste modo, é-lhe proporcionado uma educação inclusiva, onde as suas diferenças, necessidades e interesses consideradas e valorizadas (*Ibidem*, p. 17).

4.1.1. Fase 1: Avaliação geral do grupo

A primeira fase baseou-se fundamentalmente na observação das crianças enquanto estas realizavam as suas atividades. Para poder avaliar o nível de bem-estar e a implicação em que cada criança se encontrava, tentei ver se terminavam ou não as atividades e analisar a concentração ou distração e também a sua postura e expressão face à atividade. Procurei também identificar quer as crianças com dificuldades sócioemocionais, quer as crianças com baixa implicação ou dificuldades desenvolvimentais.

Quanto aos níveis de bem-estar, atribui cinco níveis 5 e dois níveis 4, pois quase todas as crianças demonstraram alegria, tranquilidade, flexibilidade e, em simultâneo, assertividade significativa e, sobretudo, uma autoestima elevada e uma boa ligação consigo próprio e com o trabalho que estavam a desenvolver. Atribui apenas um nível 3

pois não consegui compreender o estado de bem-estar dessa criança, na medida em que esta tanto mostrava sinais de alegria e de ligação consigo própria como sinais de uma baixa autoestima e de desinteresse.

Relativamente aos níveis de implicação, atribui três níveis 5, quatro níveis 4 e apenas um nível 3. A maioria das crianças mostrou grande concentração, criatividade, precisão e satisfação perante a atividade que estava a fazer, exceto uma das crianças observadas que se mostrava desconcentrada, expunha uma expressão corporal que traduzia algum desinteresse na atividade, mas que expressava alguma persistência em continuar a realizá-la e até mesmo alguma alegria, o que, de alguma forma, me deixou confundida.

4.1.2. Fase 2: Análise, reflexão e conclusão sobre a avaliação geral

A 2ª fase do SAC procurou analisar os resultados obtidos na apreciação do grupo. Esta fase trouxe consigo a possibilidade da regulação da intervenção educativa, uma vez que foi ao encontro de soluções e ações com resultados ainda mais positivos. Por isso mesmo, analisei vários fatores em simultâneo, sendo eles o grupo, o contexto e as perspetivas das crianças sobre o jardim-de-infância.

Relativamente à análise do grupo, foi necessário analisar duas vertentes: aspetos que me agradaram e aspetos que me preocuparam enquanto observadora. O sentido crítico, argumentativo e assertivo da maioria das crianças do grupo, a diversidade de materiais/recursos existentes na instituição, a organização dos materiais /recursos que permite às crianças realizar as atividades autonomamente e o espírito de equipa existente nas relações entre a educadora e a auxiliar da sala, assim como com as estagiárias foram aspetos evidenciaram bons níveis de bem-estar e implicação do grupo. Por outro lado, o fato das crianças terem

apenas como atividade extralectiva ver televisão, estando sentadas num reduzido espaço durante algum tempo, foi um apeto que me inquietou e que na minha opinião poderão levar a neutros, ou até mesmo, a baixos níveis de bem-estar e de implicação.

Outro fator a analisar foi o contexto. Muitos foram os fatores que observei que contribuem para altos níveis de bem-estar e implicação, sendo eles:

- Um ambiente estimulante, justificado pelo fato da sala de atividades estar organizada por áreas de trabalho com os respetivos materiais rotulados/identificados, o que permite que as crianças sejam autónomas na realização das suas atividades;
- Uma atmosfera positiva com um bom clima de grupo, em que a partilha é o elemento fundamental da interação entre o educador e as crianças, tal como a negociação de aspetos importantes para o grupo;
- Um espaço recetivo à iniciativa, em que cada criança escolhe a atividade que pretende desenvolver e os seus interesses e necessidades são o principal fator na ação da educadora;
- Uma organização eficiente, que parte de uma planificação partilhada que pressupõe um ritmo de trabalho contínuo;
- Uma postura adequada por parte do(s) adulto(s), conduzida pelos interesses e necessidades das crianças.

Por último, esta fase analisou também as opiniões das crianças sobre o Jardim-de-Infância, que considerou quer aspetos que agradam, quer aspetos que desagradam as crianças, além dos seus desejos e

interesses. A maioria dos aspetos agradáveis incidiu no facto de a escola proporcionar novos conhecimentos, a convivência com outras crianças e de ter recursos que em casa as crianças não possuem. Como aspetos negativos, uma criança assinalou os conflitos normais na interação das crianças, tal como os empurrões, e a gestão conflituosa dos brinquedos existentes. Para terminar, as crianças enunciaram alguns desejos como uma frequência mais vasta do espaço exterior, uma melhor organização das áreas relativamente à permanência das crianças nas mesmas e uma maior diversidade de materiais, como por exemplo, massa de modelar com mais cores.

4.1.3. Fase 3: Definição de objetivos e de iniciativas para o contexto educativo geral

A última fase do SAC teve como base a definição de objetivos e estratégias a desenvolver, que permitiram a reformulação dos aspetos anteriormente analisados.

O objetivo que eu e a minha colega estabelecemos foi a dinamização de uma forma mais adequada do período não letivo. Para que este objetivo fosse alcançado, definimos intenções de mudança tais como o tornar o ambiente menos formal, onde a criança se sinta mais à vontade, a adoção de uma postura mais descontraída e recetiva por parte das auxiliares, podendo aceitar sugestões de atividades por parte das crianças.

Uma das ações que desenvolvi, desta vez individualmente, foi a experiência “Podemos fazer novas cores?” anteriormente referida. Esta experiência permitiu responder à necessidade das crianças, possuir massa de modelar com mais cores, e além disso, prever, observar e

experimental o que acontece às cores quando misturamos materiais de cores diferentes, neste caso, massa de modelar.

Capítulo III

O fim das descobertas dos bibes verdes

Refletir sobre a experiência

Este foi o meu primeiro estágio em Educação Pré-Escolar e foi, sem dúvida, uma ótima e enriquecedora experiência.

Além de ser um estágio em que a minha intervenção determinou e influenciou a dinâmica do grupo com quem trabalhei, o contato com uma realidade educativa “diferente”, regulada pelo MEM, foi um desafio que, com prazer, procurei superar.

O facto da minha prática ter de ir ao encontro dos interesses das crianças fez com que a minha intervenção estivesse em constante reflexão e regulação, tendo a necessidade de dar mais de mim ao meu trabalho. Segundo Sérgio Niza (1997), a construção do conhecimento faz-se através dos processos sociais que se desenvolvem aquando a realização de trabalhos/atividades. A sua realização procura e pretende que os mesmos se assemelhem às práticas sociais da criança, valorizando sempre o seu quotidiano, para que assim as aprendizagens que adquire tenham sentido quer para o educador, que apenas contribui na sua orientação, quer para a criança, o verdadeiro e principal sujeito da aprendizagem que, desta forma, se torna bastante significativa e, consequentemente, muito mais proveitosa.

O primeiro contato com as crianças da sala dos bibes verdes surpreendeu-me de uma forma estranha e até algo assustadora. Isto porque a realidade educativa deste grupo se constrói todos os dias pela partilha de saberes que as crianças adquirem de uma forma autónoma e bastante significativa. Porém, e como diz o ditado, “primeiro estranha-se e depois entranha-se”. Tal como refere Sérgio Niza (1997), os projetos de trabalho reconstituem os instrumentos sociais de representação de apropriação e de descoberta, delineando assim o caminho para que a criança possa adquirir o saber. Desta forma, a criança compreende aquilo

que aprende de um forma mais sistematizada e profunda, quer ao nível da sua construção desse mesmo conhecimento, quer ao nível da circulação e da interação com saberes científicos e culturais.

O desenvolvimento das atividades pontuais permitiu-me adaptar ainda melhor ao grupo, na medida em que o MEM se começou a concretizar para mim como uma realidade possível e bastante rica em aprendizagens. Mais tarde, as atuações práticas diárias trouxeram a possibilidade de me sentir uma verdadeira educadora, na medida em que fui a orientadora de aprendizagens intencionais por parte das crianças, ao invés de aprendizagens “obrigatórias” e sem intencionalidade prática a não ser “o que a criança deverá saber ao sair da educação pré-escolar”. Deste modo, as planificações que fui fazendo tiveram sempre em conta os conhecimentos que tinha sobre o grupo e sobre cada criança, tentando sempre proporcionar às crianças um ambiente estimulante de desenvolvimento e promover aprendizagens significativas e diversificadas que, além de contribuírem para uma maior igualdade de oportunidade para todos, eram contextualizadas nas experiências prévias de cada criança.

O espírito autónomo, argumentativo e assertivo foi o aspeto caracterizador das crianças que me fez tentar superar este desafio, muitas vezes encaminhando a minha própria atuação. A relação de proximidade com o grupo tornou-se tão normal que agora, no final de todo o percurso, é estranho não poder interagir com estas mesmas características.

O contacto com o MEM, uma metodologia tão diferente da qual pertenci, mostrou-me a importância do significado das aprendizagens e da partilha de saberes. É sem dúvida uma metodologia da qual quero saber mais e, muito provavelmente, utilizar enquanto futura profissional.

Capítulo IV

Entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB

1. A articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. A relação estabelecida com os pais antes da criança frequentar a educação pré-escolar facilita a comunicação entre o educador e os pais, favorecendo a própria adaptação da criança. É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.

ME (1997, p.28)

A entrada das crianças no 1.º CEB é, para a maior parte delas, um momento de suma importância, sendo que pode ser verdadeiramente decisivo quer ao nível da sua integração, quer ao nível do seu sucesso na aprendizagem. Para Gonçalves (2011, p. 75), uma boa adaptação é um passo crucial para a integração sócio-afetiva e emocional das crianças num novo contexto onde fará novas e importantes aprendizagens. Esta fase determina claramente todo o processo de ensino-aprendizagem.

Como é mencionado pela autora (2011, p. 82), uma das funções da Educação Pré-Escolar é criar condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, desenvolvendo, por um lado, a sua autoestima e a sua confiança e, por outro, competências que possibilitem à criança reconhecer as suas próprias possibilidades e progressos. Deste modo, desempenha um papel fundamental, contribuindo para a igualdade de oportunidades relativamente à entrada na escola primária e ao sucesso educativo.

As orientações curriculares constituem para o educador uma orientação da sua prática, ajudando-o a organizar o ambiente educativo, sendo este um suporte do seu trabalho curricular e da sua intencionalidade, que considera elementos cruciais como a organização do grupo, do espaço e do tempo, a organização da instituição educativa e até mesmo a relação com os pais e com a comunidade. Para que existam condições necessárias para as crianças prosseguirem as suas aprendizagens é necessário que se valorize constantemente a intencionalidade educativa da mesma, tendo como base a organização, a planificação e a intervenção pedagógica definida e de acordo com os objetivos propostos pelas próprias OCEPE. Só assim, as experiências e incentivos podem constituir verdadeiros desafios que estimulem e permitam o desenvolvimento da criança (*Ibidem*, p. 83).

Como a autora refere (2011, p. 84), todo o processo educativo deve assegurar a continuidade educativa do percurso escolar, estruturando e organizando o ensino pré-escolar como uma primeira etapa da educação que se encontra intimamente ligada e articulada com a etapa seguinte, o 1.º ciclo. Todo este processo de ação educativa terá de proporcionar a criação de condições para que a criança se consiga adaptar e integrar no 1.º ano, desenvolvendo e adquirindo as aprendizagens com sucesso.

Tal como a criança não era uma tábua rasa na entrada para a Educação Pré-Escolar, muito menos vai ser na entrada para a escolaridade obrigatória. As crianças já possuem e vivenciaram um conjunto de experiências e estímulos diferentes entre elas e, sendo assim, nunca poderão partir do mesmo ponto relativamente às suas aprendizagens. Citando a expressão de Gonçalves (2011, p. 85), a

“herança familiar, ambiental e pessoal” que cada criança traz consigo determina os seus comportamentos e as suas aprendizagens. Cabe ao professor ter em conta as várias realidades ao programar, planificar e definir estratégias e metodologias, promovendo a igualdade de oportunidades perante a diferença. Nunca poderá deixar de refletir nas respostas adequadas às necessidades de cada uma delas, ponderando as desigualdades do meio de origem e promovendo até uma prática pedagógica que atenuar os seus aspetos negativos.

2. Uma experiência que “levo” na bagagem – o MEM

A metodologia que regia as práticas educativas na instituição de educação pré-escolar era o MEM. O contacto com uma metodologia com características e princípios tão distantes daquelas com que já havia contactado revelou e despertou em mim a sensibilidade de reconhecer a importância das aprendizagens significativas e da comunicação entre as crianças, o que permitia e proporcionava uma grande partilha de saberes.

Ao repensar a minha prática, procurando ir ao encontro das necessidades do grupo e, simultaneamente, de cada uma das crianças, fez com que essa mesma prática estivesse constantemente em autorregulação, havendo uma contínua reflexão sobre a mesma. A partilha e a cooperação existente entre o próprio grupo e o grupo e eu, sequencializou toda a minha prática e, não deixando de ser um desafio, esta tornou-se mais fluente, mais coerente, mais lógica e muito mais significativa. As consequentes características que o movimento desperta nas crianças, como o espírito autónomo e assertivo e a capacidade de argumentação crítica e fundamentada, princípios bem ressalvados e levados nas orientações curriculares como construtores do

desenvolvimento e da formação pessoal e social do indivíduo, conduziram a minha prática pedagógica e aliciaram-me a continuar este método de trabalho no futuro, sendo ele o 1.º CEB.

O desejo persistiu e, ao iniciar o trabalho com o 1.º ciclo, apercebi-me que fazê-lo de outra maneira era impensável. Enquanto profissional, a minha pretensão é que as crianças sintam a vontade de ser o ator principal do grande palco onde representam, a escola. Por isso mesmo, pretendia que fossem elas a descobrir e, mais importante ainda, queria que elas próprias despertassem e exprimissem a vontade de fazer as suas próprias descobertas.

Uma lacuna aqui se apresenta! No 1.º ciclo há um programa para cumprir, há aprendizagens que têm de ser feitas. Mas porque não inverter os papéis e deixar que os alunos tenham algum poder relativamente a essas aprendizagens?

Durante o estágio no 1.º CEB foi isso que tentei fazer. Foi esse princípio que guiou todo o trabalho que desenvolvi. Tentei que a minha prática relevasse as experiências e os conhecimentos prévios das crianças, envolvendo-as e tornando a aprendizagem que estavam a fazer mais significativa para as mesmas. Procurei também contextualizar todos os conteúdos que lecionei, relacionando-os mais uma vez às pretensões e necessidades dos alunos.

Estou certa de que, para aplicar verdadeiramente a metodologia, terei de investir na minha formação mas o “já não saber fazer de outra forma” leva-me a apostar nesse mesmo campo, o da formação. A formação numa metodologia que considera os interesses da criança, a comunicação e a partilha dos conhecimentos, e as aprendizagens significativas, das quais nunca se irá esquecer.

Também para mim o que aprendi, ainda que muito pouco do MEM, foi uma aprendizagem significativa, foi sem dúvida uma experiência-chave que vou “levar” na bagagem da grande viagem da minha vida, a minha profissão.

Capítulo V

O 1.º Ciclo

1. A preparação para o 1.º CEB

1.1. A fase de observação

1.1.1. O que é observar?

“Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações.”

De Ketele (1980, p. 27), citado por Damas e De Ketele (1985, p. 9)

Observar, segundo qualquer dicionário de Português, é ver, olhar, considerar, examinar, descobrir, referenciar, visar, espreitar. É um processo em que o observador seleciona informações pertinentes sobre o assunto que está a observar. Observar é um meio imprescindível para entender e interpretar a realidade que nos rodeia. Segundo Damas e De Ketele (1985, p. 9), traduz-se num processo orientado e organizado por um objetivo, objetivo esse que conduz a própria observação. O seu objetivo passa por familiarizar-se com a situação observada, considerando o maior número de aspetos possíveis.

Porém o ato de observar não é tão linear como parece. Observar não é apenas olhar, é interpretar o que se está a ver, recorrendo a vivências anteriores. Baden Powell, mencionado por Carmo e Ferreira (2008, p. 109), refere que saber observar implica confrontar o que está a ser observado com experiências anteriores, permitindo assim a sua interpretação. Conan Doyke, exposto também por Carmo e Ferreira

(2008, p. 110), defende que para observar eficazmente é necessário treinar a observação. Treinar a imparcialidade e a contextualização que o observador deverá considerar ao interpretar os aspetos observados. O observador deve distanciar-se do objeto de observação, mesmo que este pertença à sua cultura, tal como deve sempre interpretar os aspetos observados considerando a sua diversidade cultural.

“Observar é seleccionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão.”

Carmo e Ferreira (2008, p.111)

1.1.2. A importância da fase de observação

Estrela (1994, p. 56), refere que a observação é e tem sido uma estratégia privilegiada, sendo que se torna num momento determinante do processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação.

No período de observação, a primeira fase do estágio, tive a oportunidade de presenciar toda a rotina e dinâmica da turma e da sala de aula. Consegui tirar algumas conclusões sobre o comportamento das crianças e sobre o seu envolvimento e implicação nas atividades propostas. Pude também conhecer os elementos da turma, identificar algumas das suas características e reconhecer alguns dos seus interesses, o que me ajudou a ajustar a minha prática ao grupo com quem, posteriormente, trabalhei.

Este último aspeto foi uma mais-valia para mim. Sendo uma das minhas premissas regular a minha atuação segundo as verdadeiras necessidades das crianças para poder proporcionar aprendizagens significativas para as mesmas, este tempo de observação foi fundamental, não só para dar início às primeiras intervenções que realizei mas também para perceber a importância da observação relativamente ao sucesso das minhas práticas como futura profissional.

Esta curta fase foi também um bom ponto de partida para a adaptação de todos. Quer a minha adaptação à escola e a este ambiente educativo, quer a adaptação dos alunos a mais uma presença estranha na sala de aula, a presença de professoras estagiárias.

A observação é um processo presente em todo o caminho profissional do docente. A mais-valia em que se torna na fase da formação inicial, permite que o futuro professor reflita sobre as suas vantagens, considerando-a um processo valioso que utilizará em toda a sua carreira.

1.2. Princípios orientadores da minha prática

A minha prática pedagógica foi, na sua maioria, conduzida por dois aspetos cruciais para a mesma: o recurso a guias e programas curriculares e aos manuais escolares; e a necessidade de proporcionar experiências significativas que, consequentemente, envolveram a comunicação e a partilha de ideias. Não posso deixar de referir a importância da orientação e ajuda dada pela professora cooperante.

1.2.1. Guias e programas curriculares e manuais escolares

Ao contrário da preparação que fiz no contexto de Pré-Escolar, em que me baseava sobretudo nas necessidades das crianças, para preparar a minha prática pedagógica no 1.º CEB auxiliei-me sempre dos guias curriculares disponíveis, nomeadamente dos programas referentes às áreas curriculares e das respetivas metas de aprendizagem.

A realização das minhas planificações iniciavam-se na escolha do conteúdo a lecionar, escolha essa feita a partir das necessidades das crianças ou das planificações que a professora cooperante nos forneceu. Posteriormente, eram confrontadas com os programas e metas referentes às áreas curriculares às quais pertencia o conteúdo a lecionar.

As estruturas das atividades baseavam-se bastante nos manuais escolares da turma, de modo a seguir uma sequência familiar das crianças. Todavia, algumas vezes, as atividades organizavam-se numa sequência diferente já que as necessidades das crianças e alguns imprevistos assim o exigiam.

1.2.2. Aprendizagens significativas, comunicação e partilha de saberes.

A metodologia com o qual contactei no estágio de Educação Pré-Escolar, fez-me repensar e regular a minha prática. O MEM ensinou-me que o importante não era apetrechar as crianças do maior número de aprendizagens, mas sim proporcionar-lhes aprendizagens contextualizadas e com significado para as mesmas. Mostrou-me também a importância da partilha do conhecimento, partilha essa realizada através de um processo de comunicação.

No 1.º ciclo, a realidade já é não era assim tão simples. Há objetivos a atingir, estipulados por programas curriculares e metas de aprendizagem que são supostos cumprir. Porém, a minha vontade era conseguir que as aprendizagens realizadas pelas crianças fossem, efetivamente, significativas e sentidas para e por elas mesmas.

A minha primeira estratégia foi observar a metodologia educativa aplicada pela professora, de modo a conseguir adaptar o meu próprio método às crianças e àquilo a que estavam habituadas. Pouco a pouco, fui introduzindo nas minhas práticas os princípios no qual acredito, deixando que os alunos tivessem um papel mais participativo nas atividades que realizavam, podendo dar sugestões, partilhar o que já haviam aprendido sobre os conteúdos que estavam a ser lecionados, planificar a própria estrutura da atividade e serem eles próprias a desenvolvê-la.

2. A turma B

2.1. O agrupamento

A turma B é uma das duas turmas de 1.º CEB, de uma escola básica, situada no meio rural entre Coimbra e a Figueira da Foz. Pertence a um Agrupamento de Escolas inserido no distrito de Coimbra, particularmente na zona rural do Baixo Mondego.

O agrupamento é constituído por instituições que englobam 4 valências educativas, sendo elas 4 instituições de ensino pré-escolar, 3 escolas de 1.º ciclo, 2 escolas de 2.º e 3.º ciclo e uma escola secundária. Os diferentes ciclos educativos interagem entre si, participando conjuntamente em eventos do agrupamento, tais como a festa de Natal, o Halloween e diversos concursos realizados ao longo do ano letivo.

2.2. A escola

A Escola onde realizei a prática pedagógica situa-se numa zona rural, onde a agricultura é uma das grandes atividades socioeconómicas.

Esta escola é composta por 23 alunos, que se encontram divididos por 2 turmas. Numa turma encontramos o 1.º e 4.º ano, com 10 alunos, e na outra o 2.º e 3.º ano, com 13 alunos. O 1.º ano é constituído por 6 alunos, o 4.º ano é constituído por 4 alunos, o 2.º ano é constituído por 3 alunos e o 3.º ano é constituído por 10 alunos.

Nela trabalham 8 adultos: 2 professores titulares de turma, 1 professor de educação especial, 1 professor de apoio educativo, 1 docente de educação física, 1 docente de expressões, 1 docente de inglês e 1 animadora. A única auxiliar presente na escola colabora com o corpo docente, desempenha funções de acompanhamento dos alunos, dentro e fora da sala de aula e zela também pela manutenção e higiene dos espaços e materiais. A gestão da escola é feita pelos professores titulares de cada turma, sendo que a professora do 2º e 3º ano tem o cargo de coordenadora.

A ligação entre a escola e a família é essencial para o bom sucesso do processo de ensino-aprendizagem. No início do ano as famílias são convidadas para ter um papel ativo através da e na associação de pais e apresentando sugestões/propostas a integrar no plano curricular de turma, quer indo à escola ou à sala de aula, quer participando nas atividades. Ao longo do ano letivo, pretende-se também privilegiar o contacto entre as famílias e escola através de reuniões, atendimento mensal aos encarregados de educação, conversas informais com os encarregados de educação sobre os educandos e o seu quotidiano na escola e outros contactos pontuais, como telefonemas ou troca de correspondência na Caderneta do Aluno.

2.3. A turma

A turma B é constituída por 13 alunos, sendo eles 9 meninos e 4 meninas. Neste grupo de alunos, 3 crianças frequentam o 2.º ano e 10 frequentam o 3.º ano de escolaridade.

Um dos alunos é portador de necessidades educativas especiais (NEE), tendo estas limitações significativas ao nível da atividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. A modalidade de intervenção que decorre neste caso adiciona às estratégias de intervenção direcionadas à turma estratégias que combatam essas mesmas dificuldades, sendo as principais:

- Respeito pelo ritmo de cada aluno, proporcionando um ensino o mais individualizado possível;
- Aumento da frequência de interações verbais estimulantes;
- Utilização de uma metodologia ativa e de uma pedagogia diferenciada;
- Antes do início de uma tarefa, explicar ou recordar quais os comportamentos esperados e necessários para a sua realização;
- Sempre que possível, valorizar o aluno pelo trabalho efetuado e pelos bons comportamentos.

Na turma há ainda uma retenção. Essa retenção ocorreu na passagem do 3º para o 4º ano e teve como fator determinante as graves dificuldades do aluno no português.

Existe também um caso de hiperatividade que, apesar de estar significativamente controlado através de medicação específica, goza das estratégias metodológicas anteriormente referidas.

Todas as crianças frequentaram o jardim-de-infância e o número de professores que tiveram até ao momento vai de 1 a 3, dependendo dos alunos em questão.

A metodologia adotada procura, perante as diferentes experiências de todas elas, que as crianças se tornem observadoras críticas com a capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. Parte e centra-se, principalmente, nas aprendizagens dos alunos, nos seus sucessos e na sua formação pessoal e social.

Para uma aprendizagem bem-sucedida, é posta em prática uma metodologia que:

- Permita aos alunos questionarem-se permanentemente;
- Seja aberta e flexível;
- Promova uma escola democrática e inclusiva;
- Favoreça a aprendizagem individual e cooperante;
- Efetive, sistematicamente, a consolidação de conhecimentos;
- Incentive o debate;
- Promova o diálogo democrático, aberto e franco, quer com os alunos, quer com os encarregados de educação.

De acordo com o novo modelo de organização curricular, as principais estratégias desenvolvidas com os alunos têm em conta a transversalidade de saberes e competências, que devem estar associados a todo o programa curricular. Assim, e em função das competências a serem desenvolvidas, as principais estratégias para a turma são as seguintes:

- Diferenciação pedagógica;
- Trabalho de grupo e/ou trabalho de pares;
- Envolvimento dos pais e dos encarregados de educação nas tarefas escolares;
- Aprendizagens significativas partindo das vivências do dia-a-dia;
- Diálogos sobre temas diversificados /debates;
- Controlo sobre os trabalhos de casa e/ou do caderno diário;
- Treino do raciocínio lógico e/ ou abstrato através de exercícios adequados;

A equipa que desenvolve o trabalho com esta turma é constituída por 7 pessoas, sendo elas, 1 professora titular de turma, 1 professor de apoio educativo, 1 assistente operacional, 1 docente de educação física, 1 docente de expressões artísticas, 1 docente de inglês e 1 animadora.

Para que para que os diferentes momentos do dia decorram num clima de tranquilidade e bem-estar, tanto para os alunos, como para os adultos, existem regras de organização do grupo. O quadro de tarefas é um recurso que auxilia bastante esta organização. É importante ter em conta o equilíbrio na organização dos tempos e atividades e a integração das rotinas na gestão diária das mesmas. A sedentarização de algumas atividades num determinado momento do dia facilita a criação de hábitos e a aquisição de conceitos relativos ao tempo, como por exemplo, a colocação dos bonés e os casacos nos cabides e os trabalhos de casa na secretária, a distribuição dos materiais e dos cadernos diários e a arrumação da sala.

Na sala de aula, as mesas individuais estão em forma de U, sendo cada uma delas ocupada por um aluno. A ordem dos lugares é alterada sempre que haja algum problema de convivência ou de perturbação do

ambiente de sala de aula. Nesta sala, e por iniciativa da professora titular, criaram-se alguns “cantinhos” para realização de diferentes atividades:

- O cantinho de informática

Este espaço está equipado com um computador com ligação à internet, uma impressora e um quadro interativo. Nele desenvolvem-se várias atividades relacionadas quer com conteúdos programáticos, quer com o PNL, quer com a área de projeto, entre outras.

- O cantinho da leitura

Neste espaço, apetrechado com algumas mesas, cadeiras e um armário com alguns livros, desenvolve-se o projeto “LER +”, com a “Hora do Conto”, no âmbito do Plano Nacional de Leitura, de modo a atingir os objetivos delineados no mesmo e provenientes do Ministério da Educação.

- A minibiblioteca

Na minibiblioteca da sala existe um pequeno número de livros. Os restantes advêm do “Baú Itinerante”, o qual foi cedido pela Biblioteca da Escola Sede do Agrupamento e roda trimestralmente pelos estabelecimentos de ensino. Para além deste, existe também um “baú” cedido pela câmara municipal. Neste âmbito, semanalmente, os alunos requisitam livros e, posteriormente, de forma voluntária, recontam a história aos colegas, fazem uma ficha de leitura, inventam outro final, entre outras atividades. Por vezes leem apenas a história de uma forma lúdica e recreativa sem outra atividade associada.

- Outros

As paredes da sala também se destinam à afixação de trabalhos das várias áreas realizados em contexto de sala de aula, havendo também espaço para os colegas das Atividades de Enriquecimento Curricular exporem os trabalhos.

Todo o trabalho realizado com e pela turma pretende integrar as competências essenciais e transversais, tendo como objetivo encaminhar o aluno para uma vida responsável, harmoniosa e autónoma, dando resposta aos problemas detetados, numa tentativa de os minorar e/ou solucionar. Baseia-se nos princípios enunciados no relatório da UNESCO para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado “Educação, um tesouro a descobrir” (1996), coordenado por Jacques Delors, em que se exploram os quatro pilares da educação: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” e “aprender a ser”, abrangendo tanto o plano afetivo, como o cognitivo. Neste âmbito, tem vindo a ser desenvolvido um projeto, tendo como tema aglutinador: “Saber crescer... Sabendo comer.”. Este tema foi selecionado também pelo facto de se pretender uma maior articulação dos conteúdos, principalmente ao nível do estudo do meio, e também atendendo ao comportamento dos próprios alunos em situações de aniversários e outras.

Existem ainda 3 espaços que privilegiam a comunicação e estimulam as competências dos alunos, sendo eles a educação para a cidadania, formação cívica, o estudo acompanhado e a área de projeto.

- Educação para a cidadania

É um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, constituindo um espaço de diálogo e reflexão sobre

experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos e questões relativas à sua participação, individual e coletiva na vida da turma, da escola e da comunidade. Nele são definidas, com os alunos e a comunidade escolar, regras, valores e atitudes conducentes à formação de cidadãos autónomos e livres, numa cultura de corresponsabilização. Este espaço possibilita a realização de sessões de informação e de debate que, entre outros, podem assumir o formato de assembleia de turma.

- Estudo acompanhado

O estudo acompanhado visa essencialmente promover a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo, de trabalho e de organização, assim como o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma crescente autonomia na realização das suas próprias aprendizagens. Este espaço promove o desenvolvimento da capacidade de *aprender a aprender*, de acordo com o pressuposto de que aprender constitui um objetivo a assumir explicitamente pela escola e em correspondência com tarefas que nela se realizam.

- Área de projeto

O objetivo central da área de projeto é envolver os alunos na conceção, realização e avaliação de projetos, permitindo-lhes articular saberes de diversas áreas curriculares em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção.

A avaliação da turma constitui-se através de duas vertentes: a avaliação das aprendizagens e a avaliação do projeto anteriormente referido “Saber crescer... saber comer”.

Esta permite a reformulação de estratégias de ensino/aprendizagem, a responsabilização do aluno na sua própria aprendizagem, a detetação e a superação das suas dificuldades, o melhoramento das aprendizagens e a contribuição para o sucesso dos alunos. Realiza-se através da observação direta realizada nas áreas curriculares e não curriculares, de fichas formativas, de fichas de auto e heteroavaliação, de fichas de observação, de relatórios elaborados pelos alunos e pelos professores e de trabalhos finais que resultem de projetos interdisciplinares ou da Área de Projeto, em reuniões com os intervenientes da turma, sempre que necessário e no final da realização de qualquer atividade de enriquecimento do currículo.

Capítulo VI

Outras descobertas

1. Vamos descobrir, turma B?

A turma B foi um grupo que desde logo mostrou a sua curiosidade e vontade de saber mais. Mesmo ainda na fase de observação, pude reparar que este grupo gostava de saber mais sobre os assuntos, de desvendar mistérios e de satisfazer curiosidades. Chegaram mesmo a trazer de casa, textos e pesquisas que fizeram em casa sobre os conteúdos lecionados na aula, como, por exemplo, uma história intitulada “A Família Pontuação”, aquando a revisão e consolidação dos sinais de pontuação e auxiliares de escrita.

Perante a minha atitude pedagógica, de pretender que as crianças fossem os sujeitos principais da sua aprendizagem, os trabalhos de casa que lhes mandava eram desafios, desafios esses que pretendiam estimular ainda mais a sua sede de saber. Os desafios eram ultrapassados com êxito em casa e era com animação e gosto que no dia seguinte me vinham mostrar o que haviam feito.

Muitos foram os momentos que me demonstraram esta caraterísticas, porém não posso deixar de evidenciar a rapidez com que abriam o seu dicionário quando eu lhes pedia o significado de alguma palavra que tivesse surgido e da qual não soubessem o significado. Esta atitude por parte das crianças fez-me lembrar o espírito de querer descobrir tudo sobre tudo que se fazia sentir na instituição de Pré-Escolar que me aliciou. Por isso mesmo comecei a incentivar estes alunos a querer descobrir também, a serem também os detentores das suas próprias descobertas.

2. O que descobrimos?

2.1. Cartaz sobre a Exposição Solar

O cartaz sobre a Exposição Solar⁶ surgiu devido ao facto de, na área curricular de português, estarem a ser lecionados os tipos de texto. Anteriormente havia sido lecionado o folheto como um dos tipos de texto existentes e, além disso, havia também um conteúdo de estudo do meio a ser consolidado, a importância do sol para a vida humana.

Dando seguimento à aula anterior, em que leram um folheto informativo sobre os cuidados a ter com o sol, e em jeito de consolidação do tema, as crianças dialogaram, abertamente e em grupo, sobre os benefícios e malefícios da exposição solar. Dialogaram também sobre os cuidados a ter aquando uma queimadura solar.

À medida que o diálogo se foi desenrolando, fui registando no quadro as ideias, dividindo o mesmo em duas partes através de uma linha, e intitulando-as de benefícios e malefícios da exposição solar, tendo já definido com as crianças estes dois termos/títulos. Depois desta partilha de ideias e do respetivo registo, propus aos alunos a elaboração de um cartaz sobre os benefícios e malefícios da exposição solar e dos cuidados a ter com as queimaduras solares. Este cartaz foi feito com base numa cartolina e nos três aspetos anteriormente referidos. Cada criança ficou entregue de redigir uma pequena frase (de uma das três categorias) num suporte já preparado, que posteriormente colou na cartolina também já preparada.

⁶ Ver Apêndice 5

Ao recorrer à realização de um cartaz para rever e consolidar o conteúdo já lecionado consegui estabelecer a interdisciplinaridade entre o estudo do meio e o português. Nesta atuação prática consegui perceber que a articulação entre áreas é possível e até mesmo necessária. A interdisciplinaridade é uma forma de recorrer ao saber útil. É uma integração de saberes, que proporciona a compreensão de uma situação ao utilizar conhecimentos de várias disciplinas.

O facto desta atividade se basear no diálogo, na partilha e nalguma negociação, estando eu apenas a orientar o “rumo” das aprendizagens, ofereceu à atividade uma fluência natural que permitiu que as crianças se envolvessem nela e se implicassem na sua realização. As crianças tomaram a atividade como a construção de algo que era delas e concentraram-se em participar e em dar o melhor de si na mesma.

Apesar de, esteticamente, o cartaz poder ter ficado muito mais apelativo, este foi um trabalho realizado pelas crianças, enquanto eu como professora estagiária, apenas dava algumas orientações. Ao ser um fruto genuíno reporta e reproduz fielmente as capacidades técnicas e artísticas do grupo. Usurpar este cartaz, modificando-o ou impondo ideias, seria invalidar o trabalho feito e a genuinidade e veracidade do mesmo. Ainda neste âmbito, um ponto que não posso deixar de ressaltar é o facto de, numa próxima vez, deixar a construção ainda mais à responsabilidade das crianças não fornecendo qualquer suporte. Assim, terão uma autonomia completa e o trabalho realizado revelará verdadeiramente e irrefutavelmente as capacidades das crianças.

Esta atividade fez-me perceber que o que aprendi sobre o MEM está presente em mim. Realmente, foi um estágio em que aprendi muito e

em que comecei a dar valor à comunicação e à partilha de aprendizagens/conhecimentos. Não foi nada planeado, foi espontâneo e posso concluir que é uma mais-valia, sendo que nunca vi os alunos tão implicados e que nunca a minha atuação me correu tão bem.

2.2.Pintando o recreio com figuras geométricas⁷

Pintar o pátio do recreio com jogos como o “Jogo da macaca”, o “jogo dos quadrados”, o “Jogo das Damas”, etc., foi uma necessidade que senti que as crianças precisavam de ver correspondida. A escola onde estagiei tem um grande espaço exterior, porém não está totalmente aproveitado. Nos intervalos, a maioria das crianças joga futebol, muitas das vezes originando situações desagradáveis como agressões, óculos partidos e bastantes desentendimentos entre os alunos. Era então necessário dinamizar este espaço, de maneira a que as crianças tivessem outras atividades lúdicas para realizar nos intervalos. Além disso, um dos conteúdos destinados a serem consolidados em dezembro eram as formas geométricas. Porque não consolidar este conteúdo de uma forma concreta, significativa e útil? Porém, o espaço do recreio, pertence aos alunos e por isso mesmo, não poderia atuar de outra forma senão conversar com eles sobre a minha ideia e, se fosse aceite, serem eles mesmo a decidir o que realmente iria ser feito relativamente à minha proposta. A proposta foi aceite com agrado e entusiasmo.

Primeiramente, alertei os alunos para a necessidade de planificar o trabalho que iria desenvolvido. Assim sendo, a turma referiu os procedimentos e materiais necessários, envolvendo os conhecimentos

⁷ Ver Apêndice 6

adquiridos sobre o conteúdo, tal definiu como os grupos de trabalho. Depois de planificado o trabalho a ser desenvolvido, e já com as crianças agrupadas, foi distribuído o material necessário (tintas e pincéis). Depois do trabalho e dos grupos definidos e organizados, cada grupo, orientado por cada uma das professoras estagiárias, desenhou o jogo da macaca no chão do terraço, pintando os respetivos quadrados e números que constituem este jogo bastante tradicional.

Nesta atuação, as crianças usaram a matemática para valorizar ainda mais o potencial do espaço exterior da escola ao pintarem o “Jogo da Macaca” no chão do terraço. Ao identificarem o quadrado e o retângulo como figuras geométricas ligadas ao jogo, as crianças relembrouam e consolidaram conhecimentos que já haviam adquirido antes, como a planificação e as características das formas geométricas.

Por outro lado, uma das tarefas do professor é organizar os variados meios e ambientes de modo a que a aprendizagem não passe apenas pela lecionação na sala de aula, mas também aos desafios do quotidiano, tornando assim a matemática mais aliciante.

Esta atividade teve um feedback positivo, uma vez que as crianças gostaram bastante quer de pintar, quer de jogar os jogos agora presentes no espaço exterior. A participação das crianças, e a consequente partilha de ideias, permitiu que o trabalho realizado fosse ainda mais participativo e significativo. Penso que esta minha atitude em depositar alguma responsabilidade na turma foi uma boa estratégia, sendo que todas as crianças se mostram mais implicadas, o que permitiu uma maior fluidez na realização das atividades.

3. Investigação: Existirão benefícios na aprendizagem das crianças com a leção dos conteúdos por parte de estagiárias?

3.1.Introdução

No âmbito da disciplina de Prática Educativa II, unidade curricular integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB, surgiu a necessidade de realizar uma investigação que ampliasse capacidades e competências profissionais e nos preparasse enquanto futuros professores. Esta investigação foi desenvolvida no contexto de estágio, que ocorreu numa escola básica de 1º ciclo, numa turma de 2º e 3ºanos de escolaridade. Como tal, tem como população-alvo os alunos desta turma, a professora titular e também a representante dos encarregados de educação dos mesmos.

A investigação traduziu-se num estudo transversal, tendo sido abordado um grupo de sujeitos num tempo preciso. A metodologia usada nesta investigação centrou-se num método descritivo ou não-experimental do tipo qualitativo, dado que se realizou através da experiência e da vivência num contato prolongado, nomeadamente no período de estágio, recorrendo à observação, a inquéritos (por entrevista e questionário) e a revistas científicas sobre a problemática. O facto de ter conhecimento antecipado e a possibilidade de prever o sentido que os resultados poderiam vir a tomar faz com que este estudo se caracterize também como um estudo direcional.

3.2.A investigação

3.2.1. Objeto da Investigação

O tema da investigação centrou-se nos benefícios que a lecionação dos conteúdos pelas professoras estagiárias pode trazer ao nível das aprendizagens das crianças. Consequentemente, a problematização centrou-se na questão: “Existirão benefícios na aprendizagem das crianças com a lecionação dos conteúdos por parte de estagiárias?”.

A escolha deste tema prendeu-se com o facto de, quer como estagiária, quer como futura profissional, colocada na situação de ter que optar por formar também futuras profissionais, pretender saber qual o impacto da presença de estagiárias na sala de aula. Como tal, o objetivo deste estudo foi verificar se existem ou não benefícios que decorram da presença das estagiárias na sala de aula, nomeadamente ao nível cognitivo, ou seja, ao nível das aprendizagens dos alunos.

3.2.2. Limitações da investigação

Ao realizar esta investigação, deparei-me com um grande problema, o facto de não ter encontrado referências bibliográficas específicas sobre o tema. Não obstante, existem obras que vão ao encontro de uma das partes da minha problemática, isto é, os benefícios que as crianças poderão ter ao nível da aprendizagem, mais particularmente como proporcionar esses mesmos benefícios. Deste modo, a revisão bibliográfica que realizei vai ao encontro deste âmbito. Não se centrou na existência ou não, mas no modo de despoletar esses mesmos benefícios na aprendizagem.

Esta investigação levantou também algumas questões bastante pertinentes. Uma delas centrou-se no facto dos resultados permitirem a

sua generalização. Deste modo, tive sempre de valorizar a sua validade populacional e ecológica, ou seja, ter em conta os resultados na medida em que estes podem caracterizar igualmente outros sujeitos ou ser extensíveis a outros contextos. Para resolver esta questão, foquei-me unicamente no grupo-alvo e no contexto onde se desenvolveu a investigação de modo a não me dispersar; A outra baseou-se na existência de uma variável parasita⁸, a relação de proximidade existente entre as estagiárias e os alunos. Deste modo, a dinâmica da investigação considerou a sua existência, tal como a necessidade de a excluir e, para isso, aproveitei uma aula de português para apresentar o questionário à turma, definir os requisitos de preenchimento de um questionário, nomeadamente a imparcialidade e a sinceridade e, nesse seguimento, a análise das instruções do questionário que foi distribuído pelos alunos para fazer a recolha de dados da investigação.

3.2.3. Revisão da literatura

A iniciação à prática profissional é um domínio que levanta imensas questões, salientando-se a qualidade dos contextos de formação prática e as experiências de aprendizagem que estes mesmos contextos proporcionam aos alunos estagiários, entrando aqui também o papel dos educadores/professores cooperantes.

O estágio é um processo marcante que envolve partilha, interação e transformação quer do aluno estagiário, quer do educador/professor cooperante, quer das crianças com quem os alunos estagiários desenvolvem as suas práticas. E é neste âmbito que se procura identificar e compreender as estratégias que proporcionam esses mesmos benefícios.

⁸ Variável Parasita – variável, de inúmeras ordens (contextuais, afetivas, ...), que podem influenciar os resultados da investigação.

Levantar-se-ão, então, questões sobre: o que é aprender e ensinar? Qual a relação pedagógica docente – criança que se deverá estabelecer? Qual será o papel do docente? Em que contexto se desenvolverá a planificação da prática educativa? Qual a motivação que o educador/professor suscitará nas crianças e a sua influência no comportamento das mesmas? Como será a gestão do ambiente educativo onde desenvolve as suas práticas? De que modo se operacionalizará a supervisão dessa mesma prática pedagógica? Entre outras.

3.2.3.1. Conceito aprender e conceito ensinar

Antes de mais, é fundamental definir o que significa *aprender* e o que significa *ensinar*, dado que estes são, obviamente, os conceitos fulcrais, senão os processos constituintes, em que se alicerça a aprendizagem.

3.2.3.1.1. Conceito aprender

O significado da palavra *aprender* é bastante abrangente, não se encontrando uma definição única para a mesma. De um modo algo vulgar, aprender pode definir-se como o ato de adquirir conhecimento ou domínio de um assunto, através do estudo ou da prática. Traduz-se na instrução para a aquisição do “tornar-se capaz de...”. Segundo Bordenave e Pereira (1988, p. 25), aprender é “... um processo qualitativo, pelo qual a pessoa fica melhor preparada para novas aprendizagens. Não se trata, pois, de um argumento quantitativo de conhecimentos mas de uma transformação estrutural da inteligência de uma pessoa.”

Piaget refere-se à aprendizagem como um conjunto de mecanismos que o organismo movimenta para se adaptar ao meio

ambiente onde se insere, processando-se através de dois movimentos simultâneos e integrados: a assimilação e a acomodação. Na assimilação, o organismo explora o ambiente, tornando-se parte dele, transformando-o e integrando-o a si mesmo. Para que isto seja possível, a mente ativa “esquemas de assimilação”, ou seja, experiências já vividas e conceitos já aprendidos configuram-se de maneira a assimilar novos conceitos através da estimulação que o ambiente produz sobre o próprio organismo. Consequentemente, uma criança que cresce num ambiente rico em estímulos desenvolve de uma maneira mais ativa os seus esquemas de assimilação; Na acomodação, o organismo transforma-se a si mesmo de maneira a adequar-se aos conceitos que serão apreendidos, ou seja, a mente molda-se segundo certas imposições com que o ambiente a confronta. Para aprender, a criança necessita de assimilações realizadas anteriormente e, por isso mesmo, o funcionamento da inteligência está condicionado pelas etapas de desenvolvimento e também das experiências que ele mesmo vai vivenciando (Bordenave e Pereira, 1988, p. 28).

B.F. Skinner define a aprendizagem como uma consequência dos estímulos ambientais. Releva o papel da recompensa e do reforço, partindo do pressuposto de que todos os comportamentos que reproduzam satisfação serão repetidos e aprendidos. Neste âmbito, pode salientar-se o efeito positivo da motivação, um aspeto que posteriormente será evidenciado como promotor de aprendizagem nas crianças (*Ibidem*, p. 31).

3.2.3.1.2. Conceito ensinar

Deste modo, o conceito *ensinar*, e ainda que de uma forma algo grosseira, este termo poderá ser definido como o ato de transmitir

conhecimentos e competências. Segundo Bordenave e Pereira (1988, p.42), ensinar é realimentar as estruturas cognitivas das experiências pelas quais o aluno já passou.

Apoiando-se na Psicologia Behaviorista de Skinner, que ressalva a influência dos reforços positivos das respostas, ou seja, o fornecimento de uma recompensa pelo esforço do aluno em aprender, Samuel Pfromm Netto, referido por Bordenave e Pereira (1988, p.43), enumera algumas etapas do processo de ensino-aprendizagem, sendo elas, a organização da situação estimuladora, a importância da resposta adequada à situação estimuladora, a realimentação e o reforço das respostas adequadas, a retenção versus esquecimento do que foi aprendido e a transversalidade e aplicabilidade da aprendizagem. No seu conjunto, todas as fases evidenciam a importância do conhecimento e da atuação pedagógica do professor, que deverá ter em conta aspetos temporais e espaciais, aspetos de reforço, confirmação e de recapitulação e aspetos de transversalidade (*Ibidem*, pp. 43 e 44).

James H. Mosel, referenciado por Bordenave e Pereira (1988, p. 44), ressalva a importância da organização dos conteúdos, afirmando que existem modelos de organização que tornam a aprendizagem mais fácil e prolongam a sua retenção. Formula e apresenta algumas regras para a estratégia do docente, sendo elas, a especificação do que deve ser aprendido, a distinção entre o “núcleo” e as “transformações”, reconhecendo que não há necessidade de ensinar tudo mas sim o núcleo do conhecimento e as possíveis regras de transformação, a decomposição de cada conteúdo, a escolha da ordem de apresentação, a facilitação da retenção e da memória, o envolvimento ativo dos alunos e a realimentação do conhecimento (*Ibidem*, pp. 44 e 45).

Enquanto Skinner e Mosel consideram o ensino como um processo de “moldagem”, Carl Roger, afirma que ensinar no sentido de transmitir conhecimentos apenas tem sentido numa sociedade imutável e estagnada. Para este autor, a função da educação não deveria ser a de ensinar, mas sim a de facilitar a mudança e a aprendizagem. Para ele, um indivíduo educado é aquele que aprendeu como aprender e como se adaptar à mudança. Rogers defende que o ato de ensinar não deveria focar-se tanto no que se ensina, mas sim em aspetos como, o porquê e quando aprendem os alunos, como vivem eles a aprendizagem, e quais as consequências dessa mesma aprendizagem na vida futurodo aluno (Bordenave e Pereira, 1988, p. 47).

3.2.3.2. A relação pedagógica

Outro aspeto decisivo nesta reflexão é a relação pedagógica existente em qualquer ambiente educativo pois, este ao estabelecer-se entre as crianças e o educador/professor, os sujeitos principais do contexto educativo, é um dos aspetos mais determinantes na aprendizagem das crianças. Tal como acontece com o profissional, também com o educador/ professor estagiário se estabelece uma relação igualmente importante. É um fenómeno que acontece num único espaço, o mesmo espaço em que se encontra o ato educativo. Esta relação estabelece-se a partir da situação pedagógica e é condicionada pela relação existente entre o educador/professor e as crianças, não esquecendo que qualquer um deles desempenha funções de tutor para com as crianças. É uma estrutura complexa que resulta da relação da educação, formação e cultura que cada um dos intervenientes adquiriu, adquire e adquirirá (Barbosa, 2000).

A sua estrutura constrói-se através da dependência de vários e diferentes fatores (biológicos, fisiológicos, psicológicos, económicos,...) que não só a determinam como tal mas também que determinam o desenvolvimento dos indivíduos que nela interagem. Deste modo, a relação pedagógica não permite que possam ser valorizadas apenas questões de índole metodológica e/ou tecnológica. Considera que há sempre uma finalidade que orienta o educador/professor. A relação pedagógica considera também que, independentemente por maior ou mais pequena que seja, existe sempre o outro como referência e que só existe se for construída com base na compreensão, na tolerância, no respeito e na aceitação. É então uma relação bidirecional, influenciada pelo grupo, formal, sendo que é regulada por códigos legais, e substitutiva, já que aparece como substituto da família. Traduz-se numa rede de comunicação de ideias e interesses, bipolar e tensional que poderá ter a finalidade informativa, instrutiva e/ou formativa. Para que se consiga estabelecer e manter terá de ter como base um diálogo simultaneamente institucional e organizacional. Está também subordinada a uma dimensão sociológica e psicológica, além da dimensão comunicativa, referenciada anteriormente (Barbosa, 2000).

Na relação pedagógica existe o estatuto de quem ensina, o educador/professor, e o de quem aprende, a criança, que a partir do 1º ano de escolaridade se designa também como aluno. Como relação multidirecional que é, enfrenta duas dimensões: a dimensão relativa aos comportamentos e atitudes manifestadas pelos dependentes da interação que se estabelece e a dimensão relativa aos constrangimentos impostos pelos determinantes sociais. Perante isto, o educador/ professor, não se manifestando como superior, deverá fazer-se respeitar na sua

singularidade, enquanto docente, porém dando à criança a “mesma ajuda que se dá a um igual”, tal como referido por Postic citando Consinet, citados ambos por Barbosa (2000).

O estatuto do docente permanece mesmo no caso de métodos progressistas, mas em vez de ser imposto do exterior, exclusivamente por delegações administrativas, é reconhecido como tal pelos alunos e as qualidades “técnicas” do docente estão intimamente associadas às suas qualidades humanas.

Postic, citado por Barbosa (2000, p. 76).

Não se pretende que o educador/professor deixe de ter o seu estatuto, mas sim que esteja presente com toda a sua valência de mestre, mas também humana, não impondo as suas capacidades intelectuais e a sua autoridade aos alunos, mas sim utilizando essas mesmas características para os envolver e implicar.

A relação pedagógica é também determinada pela comunicação existente entre o educador/professor e as crianças. Sabe-se que o diálogo educativo/pedagógico é assimétrico, ou seja, encontra-se em diferentes níveis quer ao nível do conhecimento, quer ao nível da descoberta dos factos. Por isso mesmo, o educador/professor deverá sempre orientar o diálogo, levando a criança a atingir a sua funcionalidade. Deste modo, ao invés de unidirecional e muitas vezes influenciado pelo adulto, abre-se o diálogo, minimizando assim a já referida assimetria. A criança, tendo como mediador o docente, direta ou indiretamente, atinge o seu objetivo, a aquisição do conhecimento, desenvolvendo-se pessoal e socialmente (Barbosa, 2000).

A comunicação existente nesta relação não é tão linear como se apresenta. Existe um fenómeno comunicacional, ao qual se dá no nome de “comunicação inconsciente” da relação pedagógica. Este fenómeno pode ser analisado segundo indicadores como a transferência, a contratransferência pedagógica no docente e o desejo e a sedução.

A transferência trata-se das manifestações afetivas das crianças em relação ao educador/professor, sob uma forma afetuosa ou hostil (forma positiva ou negativa). Para que o educador/professor comece a compreendê-la terá de observar as atitudes e os comportamentos das crianças perante a comunicação verbal e, mais importante, não-verbal que o mesmo realiza, não esquecendo que, por detrás da relação educador/professor – criança, está a relação pais – criança, e que ele mesmo funciona como um substituto ou um complemento dessa mesma relação (Barbosa, 2000).

A contratransferência centra-se basicamente na comunicação não-verbal e na demonstração de afetos. Se o docente não conhecer a existência dos mecanismos de deslocação do afeto arrisca-se a menosprezar as crianças e os seus sentimentos. O educador/ professor terá de fazer um esforço para se conhecer a si mesmo, para dominar as suas contradições e os seus conflitos e para se distanciar dos seus próprios afetos.

Para Jacques Lacan, citado por Barbosa (2000), o desejo é a “mola da relação pedagógica”. As perguntas, as respostas e as intervenções espontâneas escondem desejos e as crianças procuram que o docente se aperceba desses mesmos desejos e os concretize. Face a este desejo o educador/professor deve situar a criança face a esse mesmo

desejo, levar a criança a reconhecer as expetativas que se escondem por detrás desse desejo e ajustar-se a esse mesmo desejo. Na relação com o outro, qualquer indivíduo oscila entre o amor e o ódio ou destruição. São estes dois sentimentos que o levam a seduzir ou a atacar (quer o indivíduo seja o educador/professor, quer seja o aluno). Qualquer um dos sentimentos terão de ser considerados pelo profissional, de maneira a não provocar qualquer dependência, deixando-o assim efetuar o seu próprio caminho da aprendizagem (Barbosa, 2000).

3.2.3.3.O papel do educador/professor

O papel do educador/professor é outro aspeto primordial para o sucesso na aprendizagem das crianças. A ele pertence o conhecimento dos princípios essenciais da pedagogia, ou seja, o conhecimento da criança e do seu meio, e é a ele que cabe a escolha do meio mais favorável à sua educação e a aplicação dos programas de ensino em função dos seus interesses (Simão, 2002, p. 140).

O estudo da criança deve sempre ter em conta a individualidade e a originalidade própria. Deve também considerar as necessidades das crianças segundo a sua idade e interesses, mediando a sua prática entre as necessidades mais importantes a favorecer. Neste âmbito é necessário evidenciar a importância da motivação e da participação da ativa das crianças.

Em qualquer situação de ensino-aprendizagem intervém dois agentes, o educador/professor e a criança, e, por isso mesmo, os docentes têm de estar conscientes de que a sua forma de lecionar e ou de orientar as aprendizagens influencia decisivamente os alunos e que esta influência ocorre através de fatores cognitivos e também emocionais. Ou seja, segundo Monereo et al, citado por Ana Simão (2002), “os docentes têm

de ter em conta s variáveis do contexto interativo que se produz a aprendizagem, nomeadamente os fatores pessoais (...) e os fatores relativos à tarefa...”.

3.2.3.4. A planificação dos conteúdos

A planificação dos conteúdos a lecionar é também uma questão importante relativamente ao sucesso das crianças relativamente à aquisição das aprendizagens. Segundo Housner e Griffey, citados por Arends (1995), os educadores/professores estagiários dedicam grande parte do tempo a planificar o tipo de instruções verbais que deverão utilizar nas suas atuações práticas. Não sendo completamente errado e tendo mesmo a sua importância, esta preocupação dirigida ao que irá ser feito deve ser substituída pela possibilidade de realizar adaptações necessárias à medida que a sua prática decorre, estabelecendo algumas regras para que a sequencialidade não seja de todo interrompida. Outro aspeto em que os estagiários deveriam ter mais em conta ao planificar é o desempenho que cada criança terá na realização das tarefas e o esforço que fará para atingir os objetivos que o levarão ao sucesso, ao invés de dar maior relevo ao tempo de concentração das crianças. Além destas considerações, devem também ter em conta duas vertentes: a escolha dos conteúdos curriculares e a escolha da estrutura das atividades (Arends, 1995, p. 47 e 48).

A escolha dos conteúdos curriculares, principalmente pelos estagiários, deve ser feita através dos manuais (apesar de este ser apenas mais um recurso) e dos guias curriculares. Segundo Arends (1995), desde que cuidadosamente selecionados e planificados e preparados com perícia, estes materiais constituem valiosos instrumentos para planificar a prática pedagógica. Ao planificar, o aluno estagiário tem de se certificar

da compreensão que têm do âmbito e sequência do conteúdo e das suas formas de interpretação e de ensino eficaz relativamente ao grupo de alunos com quem vai trabalhar, acrescentando ou retirando materiais conforme a sua necessidade. O papel do educador/professor cooperante é fundamental para que este processo tenha sucesso e que as crianças assistam e participem numa prática pedagógica eficaz e coerente.

A estrutura da atividade refere-se aos padrões de comportamentos dos educadores/ professores têm à medida que ensinam ou que orientam a aprendizagem e das crianças que se envolvem nessa mesma aprendizagem. Esses padrões podem ir de passos específicos a passos gerais que caracterizam quer a turma, quer o docente, ou até mesmo um grupo de alunos. Esta estrutura envolve também decisões como a realização da aprendizagem em pequeno ou grande grupo, o uso de materiais audiovisuais, o trabalho individual, a leitura silenciosa ou a aprendizagem participada (Arends, 1995, p. 65).

Yinger, citado por Arends (1995, p. 65), refere que “as atividades são unidades estruturais básicas de planificação na sala de aula e que quase toda a ação e interação da sala de aula ocorre durante as atividades”. Segundo este autor, o educador/professor estagiário deverá incluir na sua planificação atividades de realização de rotinas, de construção da coesão moral do grupo e de execução de instruções.

3.2.3.5. A motivação

A motivação que a aprendizagem, ou a maneira como esta é orientada, suscita nos alunos é um aspeto a ter em consideração na planificação da prática pedagógica. A motivação, uma das forças mais importantes que orientam as ações das crianças, suscitam o seu interesse

e o seu envolvimento na aprendizagem, o que consequentemente, as beneficia em termos da aquisição dos conhecimentos.

É verdade que alguns alunos são mais persistentes que outros, tal como existem atividades mais interessantes que outras, porém, ambientes educativos caracterizados pelo respeito mútuo, padrões elevados e uma atitude atenta levam a uma maior persistência dos alunos, ou seja, a uma maior motivação. A contextualização do conteúdo a ser apreendido, a utilização de materiais aliciantes e uma atitude cativante são fatores fulcrais para que as crianças se motivem e persistam na realização das tarefas, citando Arends (1995, p. 117),

A persistência de um aluno numa tarefa não é simplesmente uma função do autocontrolo ou do interesse da criança, mas pode ser influenciada pelo contexto e por aspetos do ambiente que o professor pode controlar: a decoração da sala e o seu humor.

E tal como a motivação é influenciada pelo ambiente da sala de aula e pela contextualização dos conteúdos, o comportamento das crianças é também influenciados pelo comportamento dos educadores/professores, sendo também este um ponto que determina o sucesso das crianças relativamente à aprendizagem. O próprio ato de ensinar é, por definição, uma influência sobre o comportamento e sobre a aprendizagem. Por isso mesmo, o professor deve ter uma atitude democrática, demonstrando às crianças valores sociais mais vastos sobre a interação pessoal. Não se mantendo à distância nem sendo apenas um observador, o educador/professor poderá dar aos alunos o poder de sugerir assuntos a serem trabalhados, dando atenção à precisão e eficácia com que esses mesmos temas são desenvolvidos. Deste modo, o docente proporciona a participação e a partilha numa atividade que surgiu das

necessidades das próprias crianças. Nestas atividades o professor deixa de ser o sujeito principal, passando a ser apenas um orientador. Passa esse papel às crianças, que partilham o conhecimento, valorizando e consciencializando-se dos processos de comunicação.

Qualquer educador/ professor procuram fazer uma boa gestão do ambiente educativo onde estão a trabalhar, principalmente os estagiários que procuram que esse seja o menor dos seus problemas ao lecionar e/ou orientar as aprendizagens das crianças com quem estão a trabalhar. Existe uma dimensão de liderança na gestão da sala de aula e esta dimensão liga-se diretamente à personalidade do docente e até mesmo à sua força interior. O sucesso na gestão do seu grupo depende do grau de confiança que é exibido pelo docente e do grau de influência interpessoal que consegue exercer. O educador/ professor tem de sentir seguro, o seu tom de voz tem de ser suficiente para serem ouvidas e expressarem as suas ideias e desejos com convicção. Têm de olhar as suas crianças nos olhos e acreditar neles mesmos, de maneira a que, a partir desse mesmo olhar e dessa mesma postura, consigam acreditar e fazer acreditar nas suas ideias e decisões.

3.2.3.6. A supervisão da prática pedagógica dos educadores/professores estagiários

Por último, mas não menos importante, é necessário refletir acerca da supervisão da prática pedagógica dos educadores/professores estagiários. Apesar de ser um conceito bastante polissémico, a supervisão das práticas pedagógicas de um estagiário contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O professor supervisor, ao supervisionar as intervenções do estagiário, orientando-o na maioria das vezes, tem como função o aperfeiçoamento da prática onde são necessários conhecimentos pedagógicos e cognitivos referentes à aprendizagem. Segundo Alarcão, citado por Neves (2007, p. 86), “a supervisão exerce uma ação direta na prática pedagógica que, por sua vez, atua sobre o processo de ensino/aprendizagem promovendo assim o desenvolvimento do aluno e do professor em formação.”

A supervisão acaba por transmitir aos professores em formação alguns modelos e estratégias de atuação, porém cabe ao estagiário utilizá-lo e adaptá-lo de modo a que se expanda e se adeque ao contexto em que é exercida a prática.

Conjuntamente com o trabalho do professor cooperante, a supervisão deve “promover e orientar a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente” (Formosinho, 2005, citado por Neves, p. 91), transformando os saberes disciplinares em saberes profissionais.

3.2.4. Procedimentos

Como já foi referido, esta investigação pretendeu encontrar benefícios que decorrem da lecionação dos conteúdos por parte das estagiárias e, como tal, centrou-se na observação e no estudo dos principais sujeitos do grupo-alvo onde esta decorre, a turma de 2º e 3º anos de uma escola básica de 1.º ciclo, sendo eles os alunos, a professora titular e a representante dos encarregados de educação dos mesmos.

A metodologia utilizada para fazer a recolha de dados e a consequente análise foram os inquéritos por questionário e por entrevista. Tal como é definido por Carmo e Ferreira (2008, p. 139), o inquérito,

seja por entrevista ou por questionário, consiste numa recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema. A sistematicidade caraterizante do mesmo foi um dos fatores que determinou a escolha deste instrumento de recolha de dados, tal como as caraterísticas que o mesmo possui, como a flexibilidade quanto ao tempo de duração, a adaptação a novas situações e a diversos tipos de entrevistados, a profundidade do mesmo (que permite observar o inquirido e colher informações mais intimas ou de tipo confidencial), a maior simplicidade de análise e a maior rapidez na recolha de dados (Carmo e Ferreira, 2008, p. 164).

Foi aplicado um questionário⁹ aos alunos para que estes expressassem a sua opinião sobre a temática que envolve tópicos como:

- A sua opinião sobre a presença de professoras estagiárias sala de aula;
- A aprendizagem realizada através da leção dos conteúdos pelas professoras estagiárias;
- A dinâmica que as professoras estagiárias utilizam na leção dos conteúdos.

Foram também feitas entrevistas à professora cooperante e à representante dos encarregados de educação¹⁰ que contemplavam questões sobre:

- A presença das professoras estagiárias na sala de aula;

⁹ Ver Apêndice n.º7, alínea a

¹⁰ Ver Apêndice 7, alínea b e c

- Os benefícios que a lecionação dos conteúdos pode proporcionar aos alunos relativamente à sua aprendizagem;
- A dinâmica (diversidade de metodologias e recursos utilizados) proposta pelas professoras estagiárias e os possíveis benefícios que esta pode proporcionar às crianças;
- A sua opinião relativamente à motivação que as professoras estagiárias podem incutir nos alunos para que estas tenham bons resultados na aprendizagem.

Foi também utilizada a avaliação diária¹¹ que a turma faz das atuações das professoras estagiárias, para poder tirar conclusões sobre a opinião dos alunos relativamente a estas mesmas atuações, e também as respostas de um trabalho de casa, que consistiu na identificação de aspetos positivos e negativos da presença das professoras estagiárias na sala de aula.

3.2.5. Resultados

3.2.5.1. Questionário

O questionário aplicado na turma de 2º e 3º anos da escola básica de 1.º ciclo, abrangeu as 13 crianças da mesma, sendo esta composta por 4 elementos do sexo feminino e 9 elementos do sexo masculino. Dentro deste grupo existem 3 elementos com 7 anos de idade, 8 elementos com 8 anos e 2 elementos com 9 anos de idade.

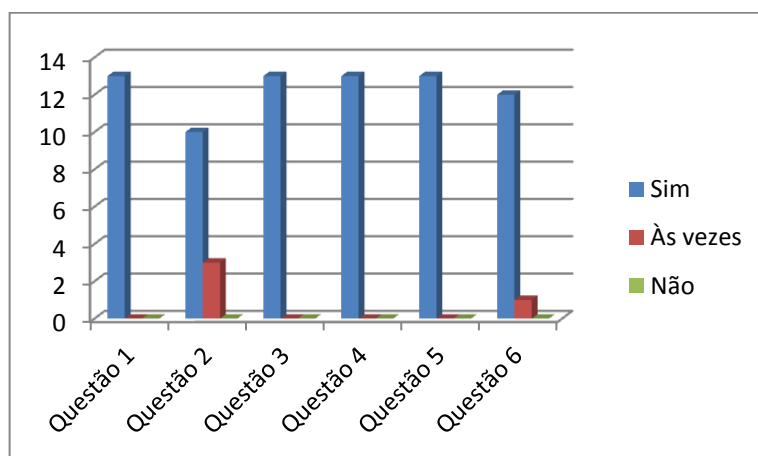
¹¹ Ver Apêndice n.º7, alínea c

A primeira parte do questionário consistiu no preenchimento de uma tabela, constituída por questões diretas, com uma escala gráfica que abarcou as categorias SIM, NÃO e ÀS VEZES. De seguida, apresentou-se uma lista das questões feitas aos alunos e o respetivo gráfico de respostas:

Questões:

1. Gostas de ter professoras estagiárias na tua turma?
2. A maneira como as professoras estagiárias dão as aulas motiva-te a querer aprender ainda mais?
3. Gostas da maneira como as professoras estagiárias dão as aulas?
4. A maneira como as estagiárias dão as aulas ajuda-te a perceber e a aprender melhor?
5. E quando não estás a compreender o que está a ser dado, as professoras estagiárias conseguem voltar a explicar de modo a que passes a entender melhor a matéria?
6. Achas que aprendes quando são as professoras estagiárias a dar as aulas?

Quadro 1: respostas diretas do questionário aplicado



A segunda parte do questionário consistiu em questões de resposta indireta, às quais os alunos responderam, segundo a opinião que possuíam sobre o tema. No final do mesmo, existia ainda um espaço para que, se fosse essa a sua intenção, os alunos deixassem algum comentário sobre o tema que ainda não tivessem tido oportunidade de o fazer. As questões foram as seguintes:

- Gostarias de ter professoras estagiárias na tua sala de aula no próximo ano letivo? Porquê?
- Até agora qual foi a atividade que gostaste mais de fazer com as professoras estagiárias? Porquê?
- E qual foi a que gostaste menos? Porquê?
- Se quiseses, deixa neste espaço a tua opinião sobre este assunto.

Todos os alunos responderam positivamente à 1.ª questão, justificando a sua resposta com as seguintes afirmações: “... porque me ajudam a aprender melhor.”; “... porque me fazem saber mais do que já sei.”; “... porque podemos jogar jogos, pintar o chão e aprender coisas novas.”; “... porque posso aprender ainda mais e posso perceber a matemática.”; “... porque fazem muitas coisas divertidas e aprendemos bastante sobre as matérias.”.

Relativamente à 2.ª questão, as respostas foram algo diversificadas, havendo 3 alunos que gostaram de pintar o Jogo da Macaca no chão do recreio, 2 que gostaram de todas as atividades, 2 que preferiram as atividades onde reproduziram os símbolos da freguesia, do concelho, do distrito e do país, e que como justificação deram o facto de gostarem de aprender história, 2 que tiveram prazer em dramatizar os

diferentes sons do “R” no recreio, e 1 aluno que gostou de cantar os bolinhos e bolinhos pela aldeia.

A 3.^a questão interrogava os alunos sobre qual a atividade que gostaram menos de realizar. Nesta, a maioria dos alunos (5) responderam “... não houve nenhuma que não gostei”. Todavia, 2 alunos não responderam e os restantes identificaram como atividade que menos gostaram a pintura do Jogo da Macaca, tendo como justificação “... porque me sujei.” e “...porque não podemos jogar.”, o ir cantar os bolinhos e bolinhós, justificando que “... andámos muito!”, e também a construção de sólidos geométricos com palhinhas, justificando que “... o meu sólido estava sempre torto e a cair.”.

No espaço reservado para o comentário livre, 9 dos alunos não responderam e os 4 que responderam centraram a sua resposta na opinião pessoal que tinham sobre nós e não sobre a nossa estadia, não podendo tirar conclusões válidas deste mesmo espaço.

3.2.5.2.As entrevistas

Outro método de recolha de dados que utilizei foi o inquérito por entrevista, fazendo uma à professora titular e outra à representante dos encarregados de educação da turma. As duas entrevistas contemplaram questões que pediram a sua opinião sobre:

- A presença das estagiárias na sala de aula;
- Os benefícios que a leção dos conteúdos pode proporcionar aos alunos relativamente à sua aprendizagem;

- A dinâmica (diversidade de metodologias e recursos utilizados) proposta pelas estagiárias e os possíveis benefícios que esta pode proporcionar às crianças;
- A sua opinião relativamente à motivação que as estagiárias podem incutir nos alunos para que estas tenham bons resultados na aprendizagem.

Curiosamente, as respostas das duas entrevistadas foram semelhantes, expressando e apresentando os aspetos positivos da leção dos conteúdos pelas estagiárias, relativamente aos benefícios que essa mesma leção pode ter ao nível das aprendizagens.

Ambas as entrevistadas caracterizaram a leção feita pelas estagiárias como uma mais-valia, sendo que pessoas diferentes na sala de aula a lecionar os conteúdos traz novas personalidades e diferentes formas de observação, análise e experimentação das situações de aprendizagem. Além disso, acrescentaram o facto de se estabelecerem novas teias intercomunicacionais quer entre os adultos, quer entre os adultos e as crianças e vice-versa. Uma das entrevistadas igualou esta leção a uma lufada de ar fresco, na medida em que além da inovação e motivação que despoleta nos alunos, torna a atmosfera educativa mais apelativa e aliciante para os mesmos.

Tanto uma como a outra entrevistada afirmou que a leção dos conteúdos por parte de professores estagiários permite o sucesso na aprendizagem feita pelos alunos. Porém, ambas apresentam aspetos necessários para que isso aconteça, sendo eles, o conhecimento dos conteúdos e das abordagens didáticas e metodológicas, a colaboração quer dos professores orientadores, quer dos professores cooperantes,

relativamente à seleção de conteúdos e à operacionalização das estratégias de leção, e a preparação prévia dos conteúdos a lecionar, que, com a consequente tentativa de apresentação de novas atividades, motivam os alunos e levam a que estes tenham sucesso na aprendizagem.

As duas entrevistadas defenderam que a leção dos conteúdos por parte das estagiárias motiva os alunos e faz com que estes se impliquem, na medida em que apresentam rotinas e atividades diferentes e mais apelativas e até mesmo a sua própria motivação acaba por “contagiar” os alunos a demonstrarem maiores níveis de envolvimento na realização das atividades.

Uma das questões de uma das entrevistas interrogou a entrevistada sobre a influência da formação académica no sucesso da aprendizagem das crianças, questionando-a sobre o facto dessa mesma formação propiciar esse mesmo sucesso. A entrevistada afirmou que sim, embora declarasse que é necessário um trabalho mais profundo ao nível dos conhecimentos, nomeadamente, nas áreas do português e da matemática, atendendo às alterações que se verificaram com a implementação dos novos programas do 1.º ciclo. Declarou também que acha extremamente necessário e obrigatório um estágio no 1.º ano de escolaridade, para que os professores estagiários tenham uma verdadeira preparação ao nível da iniciação da leitura e da escrita na área do português, bem como na iniciação na área da matemática, defendendo que uma boa iniciação, quer na leitura e na escrita no domínio do português, quer nos números e numeração no domínio da matemática é fundamental para o sucesso ao longo da vida de um estudante. A entrevistada não pode deixar de dar a sua opinião neste sentido, sendo que pensa que a formação inicial de professores carece da vertente

prática e pedagógica, particularmente, da iniciação de qualquer um dos domínios num 1.º ano de escolaridade.

Neste seguimento, outra questão incidiu no facto de os estagiários não terem experiência poder influenciar negativamente as aprendizagens das crianças. Ao serem interrogadas, ambas as entrevistadas referiram que a inexistência de experiência não influencia negativamente as aprendizagens dos alunos. Referiram que existe sempre alguma inexperiência por parte dos professores perante os imprevistos que os desafiam e que esta se colmata experimentando. As várias metodologias que os estagiários implementam são sempre as mais adequadas desde que estejam direcionadas para os diferentes ritmos de aprendizagem dos próprios alunos, que também não aprendem todos ao mesmo tempo nem da mesma forma. Se as várias metodologias utilizadas não registarem incoerências ao nível dos conhecimentos a lecionar, a implementação de várias estratégias de ensino será sempre uma mais-valia.

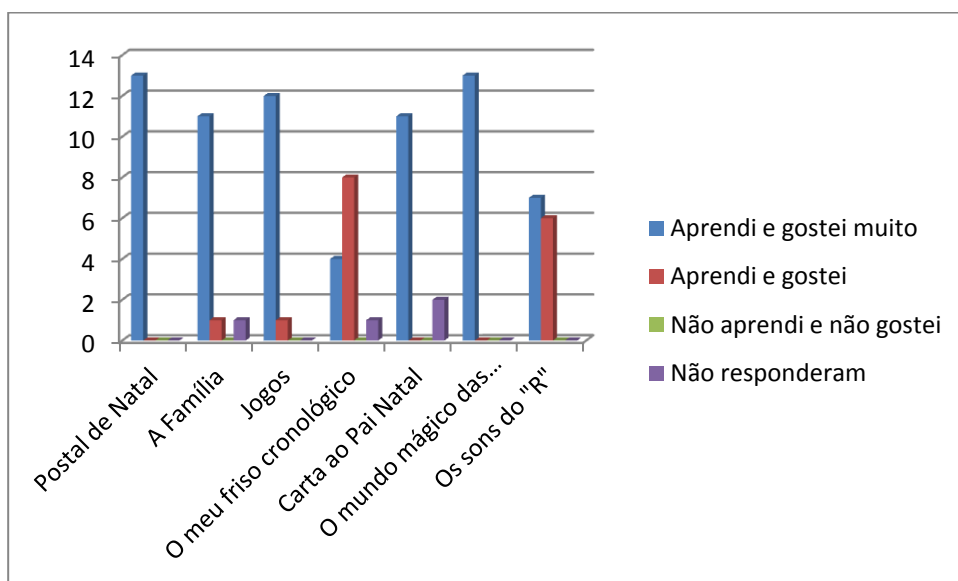
Por último, mas não menos importante, uma questão interrogou a entrevistada sobre o “feedback” apresentado pelos pais e/ou encarregados de educação sobre os benefícios que a leção dos conteúdos pelas professoras estagiárias pode trazer. A resposta evidenciou que não houve qualquer manifestação de desagrado ou entrave e que os alunos relatam com gosto as atividades que fazem durante o dia com as estagiárias, o que, sendo uma resposta positiva, me deu uma resposta positiva, e, obviamente, alguma satisfação

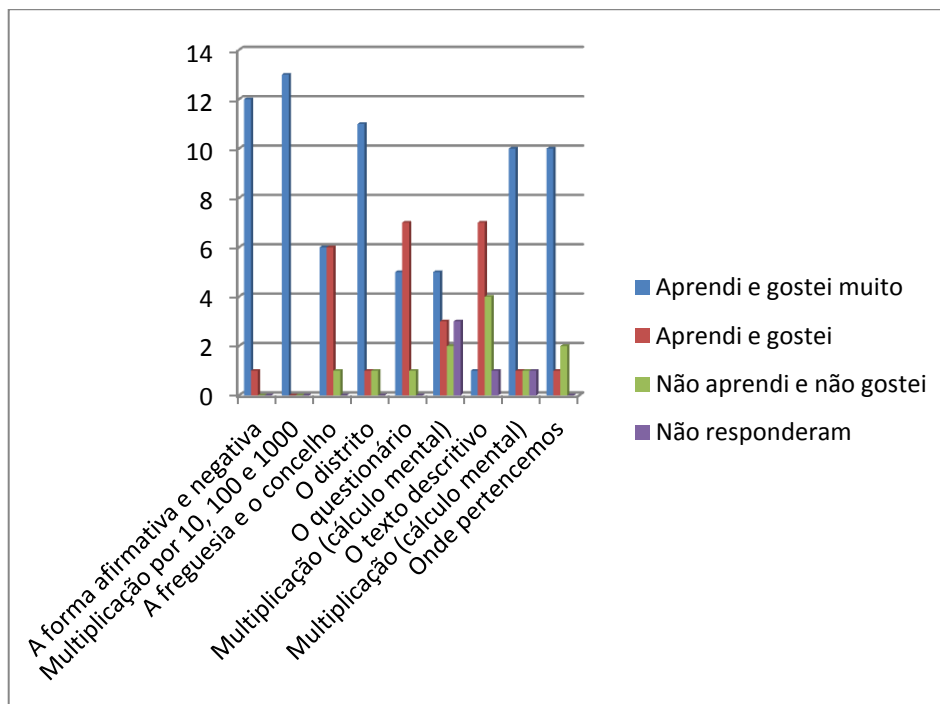
3.2.5.3. As avaliações diárias

Outro método de recolha de dados da investigação foi avaliação diária, realizada pela turma no final de cada período letivo, sobre as

atividades desenvolvidas. É de referir que os critérios de avaliação foram escolhidos pelos alunos, sendo eles APRENDI E GOSTEI BASTANTE, APRENDI E GOSTEI MAS ACHO QUE PODERIA TER APRENDIDO MAIS e NÃO APRENDI E NÃO GOSTEI, critérios esses representados através de um “smile” contente, um “smile” indiferente e de um “smile” triste respetivamente, e que o título dado às atividades era também enunciado pelos mesmos. Apesar de ter sido mais prolongada, e devido a ter partido de uma sugestão da professora cooperante, a avaliação representada decorreu no período de tempo de 3 de dezembro a 9 de janeiro de 2013, excetuando o período de férias.

Quadro2: avaliação diária dos dias 3, 4 e 5 de dezembro



Quadro 3: avaliação diária dos dias 7,8 e 9 de janeiro

3.2.5.4. Trabalho de casa

Para complementar e validar as conclusões, e também por sugestão da professora cooperante, os alunos foram desafiados para que, em casa, refletissem e registassem os aspetos positivos e negativos da presença das professoras estagiárias na sala de aula. Os registos foram os seguintes:

- “As professoras estagiárias ajudam-me a fazer os trabalhos;
- “Eu aprendo muito com elas e são sinceras, simpáticas e muito atenciosas e fazem aulas divertidas e interessantes e são ótimas professoras. Não tenho nenhum aspeto negativo para dizer.”;

- “Gosto de ter estagiárias porque podemos jogar jogos, aprender coisas novas e ver filmes no quadro interativo, mas às vezes trabalhamos imenso.”;
- Eu gostei das professoras estagiárias na sala de aula porque aprendemos muito com elas. Elas explicam-nos muito bem os exercícios. Quando nós não ouvimos a professora, levantamos o dedo à espera e elas vinham-nos ajudar. Para mim o aspeto negativo é as professoras estagiárias irem embora, porque eu gostava que elas ficassem cá pelo menos até ao final do ano.”;
- “A presença das professoras estagiárias na sala de aula tem sido positivo porque explicam bem os temas de trabalho das aulas e não tenho aspetos negativos a dizer.”;
- “Eu gosto muito das professoras estagiárias porque aprendo mais.”.

3.3.Conclusões

Com esta investigação e consequente reflexão podemos concluir que a leção dos conteúdos por parte das educadoras/ professoras estagiárias traz, efetivamente, benefícios na aprendizagem das crianças.

A leção feita pelas professoras estagiárias pode tornar-se uma mais-valia, na medida em que o facto de serem pessoas diferentes faz com que haja novas personalidades e diversas formas de observação, análise e experimentação das situações de aprendizagem. Estabelecem-se novas teias comunicacionais entre adultos e crianças, havendo assim uma renovação do contexto educativo, quer ao nível da inovação, quer ao nível da motivação que despoleta nos alunos, tornando a atmosfera educativa mais apelativa e aliciante para os mesmos.

Todavia, há aspetos indispensáveis que têm de ser considerados para que isso aconteça, tal como o conhecimento dos conteúdos e das abordagens didáticas e metodológicas e um trabalho mais profundo ao nível dos conhecimentos, nomeadamente, nas áreas do português e da matemática.

Para além destes dois aspetos de suma importância existem outras questões a serem tomadas em conta para uma boa prática pedagógica por parte dos educadores/professores estagiários e, consequentemente, para o sucesso das crianças face às suas aprendizagens.

A relação pedagógica que se estabelece entre o futuro docente e as crianças, além de valorizar questões metodológicas, terá de ter necessariamente o outro como referência e, por isso mesmo, construída numa base de compreensão, tolerância, respeito e de aceitação. Terá de se estabelecer através de uma rede de comunicação de ideias e interesses com finalidades formativas, informativas e instrutivas. Além desta dimensão comunicativa, devem também considerar-se as dimensões sociológicas e psicológicas que abarca, nunca desvalorizando os comportamentos e atitudes dos dependentes desta mesma interação e também os constrangimentos impostos pelos determinantes sociais.

O educador/professor estagiário, não se mostrando superior, deverá fazer-se respeitar, porém, deve também disponibilizar-se inteiramente para a criança. Deve apresentar a sua sabedoria e autoridade mas de uma forma humana, não impondo as suas capacidades intelectuais mas sim utilizando essas mesmas características para envolver e implicar as crianças no seu trabalho. Não deverá deixar de ter em conta a comunicação que se realiza, comunicação essa que, se não for algo

cuidada, poderá passar mensagens desintencionais, levando assim ao aparecimento de conflitos.

O papel do educador/professor é também um aspeto primordial para o sucesso na aprendizagem pois é ele que faz as escolhas decisivas e determinantes do comportamento das crianças. Deverá estudar e perceber a criança de modo a considerar as suas necessidades, tendo em conta a individualidade, a idade, a originalidade e os interesses de cada uma delas e a mediação entre essas mesmas necessidades e a importância de as favorecer, motivando assim a participação ativa das crianças. O estagiário nunca poderá esquecer que a sua forma de lecionar e/ou de orientar as aprendizagens influencia e determina as ações e os comportamentos da criança, quer ao nível cognitivo, quer ao nível emocional.

A planificação das práticas pedagógicas é outro aspeto que o educador/professor estagiário não pode, de forma alguma, minimizar. Ao planificar, deverá ponderar a possibilidade de adaptar o que planeou à sequencialidade que a prática pedagógica vai tomando e aos seus imprevistos, estabelecendo apenas algumas regras para não perder a sua coerência e fluência. Deve também considerar o desempenho e o esforço que a criança fará para atingir os objetivos propostos, ao invés de dar tanta importância ao tempo de concentração que determinada atividade desperta nas crianças.

A escolha dos conteúdos curriculares a planificar deverá ser feita através do recurso aos guias curriculares (programas, currículos, planificações,...) e aos manuais escolares, tendo sempre o apoio do professor cooperante. Nesta escolha, terá de examinar o conhecimento

que tem do conteúdo e da sequência e formas de interpretação e ensino eficaz relativamente ao grupo com quem trabalha. A escolha das estruturas das atividades deverá incluir tarefas de realização de rotinas, de construção da coesão moral do grupo e de execução de instruções.

Sendo a motivação uma das forças mais importantes que orientam as ações das crianças, este terá de ser um aspeto a ser valorizado nas práticas do educador/professor estagiário. É a motivação que suscita o interesse e o desenvolvimento da aprendizagem, beneficiando as crianças em termos de aquisição de conhecimentos. A contextualização dos conteúdos, a utilização de materiais pedagógicos aliciantes e uma atitude envolvente e cativante são ações fulcrais para que as crianças se motivem e persistam na realização das atividades que irão promover a aquisição de conhecimentos, a aprendizagem.

Tal como a motivação dos alunos é bastante determinada pela ação do educador/professor, seja ele estagiário ou já docente profissionalizado, o comportamento das crianças também o é e, consequentemente, o sucesso na aprendizagem. O estagiário deverá adotar uma atitude democrática, demonstrando valores sociais mais vastos relativamente às interações sociais. Deve também proporcionar a participação, a partilha e até mesmo a sugestão de assuntos a serem trabalhados, dando atenção à precisão e eficácia com que esses trabalhos são desenvolvidos. Assim, sendo apenas um orientador, passa o papel principal às crianças, que partilham o conhecimento, valorizando e consciencializando-se dos processos de comunicação.

A gestão do ambiente educativo é outra competência que o educador/professor estagiário tem de possuir. Para fazer uma gestão

eficaz do mesmo, deverá ser confiante e seguro. Deverá exprimir-se num tom de voz audível na sala de aula, sem ser demasiado baixo ou alto, para que possa ser ouvido e que consiga expressar as suas ideias e desejos com convicção. O olhar direto com que deve olhar as crianças terá de conseguir que estas acreditem nelas próprias e nas ideias e decisões do estagiário que com elas trabalha.

Por último, ressalva-se a importância de uma boa supervisão das práticas pedagógicas do futuro profissional. A orientação prestada, além de melhorar a prática pedagógica em si, permite que o futuro docente se desenvolva pessoal e profissionalmente. Todavia, e apesar da mais-valia existente na supervisão, sendo que são fornecidos ao estagiário modelos e estratégias de atuação, o educador/professor estagiário deverá adaptar essas mesmas ferramentas de modo a expandir e adequar a sua prática pedagógica ao contexto educativo onde se insere.

Mais uma vez confirma-se que a lecionação dos conteúdos por parte de educadores /professores estagiários proporcionam a existência de benefícios na aprendizagem das crianças, porém, as práticas pedagógicas dos mesmos terão de ser constantemente reguladas, tendo em conta todos os aspetos acima referidos e também a valiosa supervisão dos professores de formação.

Capítulo VII

O fim das descobertas

Refletindo sobre mais uma experiência

Mais um estágio que termina e, mais uma vez, a sensação de dever cumprido. O dever de ter partilhado o saber, o dever de ter aprendido, o dever de regular as minhas práticas, o dever de crescer enquanto pessoa e enquanto professora.

Este estágio representou para mim uma grande jornada. Esta teve como ponto de partida certezas absolutas e como chegada um ponto em que as verdades foram desmistificadas e em que a minha formação é uma aspeto em que terei de apostar para ser mais e melhor profissional.

As aprendizagens que fiz durante todo este período de tempo não foram apenas ao nível técnico. Foram sobretudo ao nível cognitivo e ao nível da atitude profissional. A formação inicial que a ESEC nos oferece enquanto alunos é, infelizmente, muito vaga, não nos oferecendo ferramentas indispensáveis para uma boa lecionação. Relativamente à atitude profissional, reconheço-a agora como fator importante para o sucesso na profissão. O professor é um modelo e, como tal, tem de ter uma postura correta, uma postura que consiga levar a que os alunos se esforcem para ser não só bons alunos mas também membros de um grupo, membros de uma sociedade.

O facto de a turma em que estagiei ter alunos de 2 anos de escolaridade, sendo eles o 2º e o 3º ano de escolaridade, fez com que tivesse de adaptar os vários conteúdos programáticos a esta realidade educativa. No atual país, onde reformas e cortes são feitos todos os dias pelas entidades governamentais, é necessário que o professor se prepare para lecionar em turmas com mais de um ano de escolaridade. A

adaptação é essencial, quer dos conteúdos, quer da atuação do professor, quer dos alunos para os diferentes ritmos de trabalho.

Neste estágio pude observar, analisar e compreender a rotina do ambiente educativo. As áreas “principais” que o novo programa evidencia têm de abarcar as outras áreas, de modo a que estas estejam também presentes. A isto junta-se a necessidade da existência de transdisciplinaridade, um conceito sobre o qual aprendi e, finalmente, soube valorizar e pôr em prática. Os conteúdos não podem surgir porque o programa assim o exige, têm de ser justificados e contextualizados, proporcionando assim uma sequencialidade lógica entre as matérias dadas. Neste âmbito, é necessário recorrer às experiências dos alunos, recorrer ao seu quotidiano. A introdução de conteúdos através de aspetos concretos e significativos para as crianças, envolvê-los-á nas atividades realizadas, implicando-se muito mais nas mesmas. Para além do mais, existem momentos na própria rotina educativa que permitem essa mesma contextualização e há que saber aproveitá-los para estimular as crianças, envolvendo-as naquilo que pretendemos fazer.

As aprendizagens significativas não são importantes apenas para os alunos, são igualmente importantes para o professor, neste caso, para o professor “aprendiz”. Durante este período, entre tantas outras coisas, houve três aspetos que eu nunca vou esquecer, de tão significativos serem para mim.

O primeiro aspeto relaciona-se com os tempos de trabalho que caracterizam o dia-a-dia de uma turma. A partir do erro, da experiência e das sugestões da professora consegui compreender a importância dos diversos tempos de trabalho. Reconheci não só as diferenças como a

importância de cada um deles e aprendi a posicionar-me e a agir perante os mesmos.

Outro aspeto ao longo do tempo se tornou bastante significativo para mim centra-se na necessidade da existência de um plano B, C ou até mesmo de um plano D. Nas primeiras atuações práticas, a estratégia que utilizei quando sobrava algum tempo foi a realização de um desenho ou de um jogo alusivo ao tema lecionado. Apesar das atividades até se tornarem interessantes, penso que poderiam ser ainda mais proveitosas se fossem mais pensadas e melhor trabalhadas. Por isso mesmo, a professor deverá sempre contar com imprevistos, regulando sempre a sua prática de modo a fazer face a esses imprevistos.

Por último, mas não menos importante, o aspeto que determinou a regulação das minhas práticas e que se tornou bastante significativo para mim foi a contextualização dos conteúdos. Depois de valorizar a contextualização dos conteúdos como elemento importante da sua leção, consegui envolver os alunos nas atividades que tinha preparado. A contextualização do conteúdo releva a importância que o quotidiano tem para aluno, mostrando que aquilo que aprende na sala de aula é exequível e praticável na sua vida. A contextualização permite que o aluno reconheça que o saber não é apenas um conjunto de conhecimentos técnico-científicos, mas sim uma ferramenta que os prepara para enfrentar o mundo, permitindo-lhe resolver situações até então desconhecidas.

A distância entre os conteúdos gera desinteresse pela aprendizagem, só pelo fato de esta não ser significativa. A contextualização ocorre imediatamente no momento em que existe

alguma relação entre o aluno e o que ele aprende, considerando-o como o centro da aprendizagem, sendo ele o sujeito ativo da mesma. O contexto dá significado ao conteúdo e deve basear-se na vida social, nos fatos do quotidiano e na convivência do aluno. Isto porque o aluno vive num mundo regido pela natureza, pelas relações sociais, estando então exposto à informação e a vários tipos de comunicação. Portando, o quotidiano, o ambiente físico e social devem fazer a ponte entre o que se vive e o que se aprende na escola. Aproveitando-se do conhecimento prévio do aluno, o professor deverá planear "indução", fazendo com que o conceito a ser aprendido parta do próprio aluno.

Durante todo o estágio, uma aprendizagem, ou um conjunto de aprendizagens, que havia anteriormente realizado, aprendizagem essa também bastante significativa, guiou toda a minha atuação. O facto das aulas em que lecionei se basearem no diálogo, na partilha e nalguma negociação, estando eu apenas a orientar o “rumo” das aprendizagens, fez-me perceber que a metodologia vigente na instituição de ensino pré-escolar onde realizei o último estágio, o MEM, está presente em mim. Realmente, foi um estágio em que aprendi muito e em que comecei a dar valor à comunicação e à partilha de aprendizagens/conhecimentos. Não foi nada planeado, foi espontâneo e posso concluir que é uma mais-valia, sendo que os alunos se demonstravam bastante implicados nas atuações em que trabalhei de acordo com o movimento e que essas foram as sessões em que obti os melhores resultados, quer ao nível da aquisição de conteúdos, quer ao nível do cumprimento dos objetivos enunciados nas planificações.

Foi sem dúvida um estágio que me fez crescer. Cresci enquanto profissional, enquanto pessoa e enquanto o futuro modelo que quero ser

para os meus alunos, formando-os com uma atitude democrata, crítica e sensível perante a sociedade onde estão inseridos. As verdades que trazia como certas desapareceram e a necessidade de adquirir formação é uma aposta que quero assumir, para poder ser cada vez mais e melhor naquilo que fizer. Esta foi a maior aprendizagem que fiz neste período de tempo e, agradecendo à professora cooperante, agora sei que estarei sempre a aprender enquanto profissional e pessoa. As dicas, as sugestões, as chamadas de atenção que me fez, enquanto minha avaliadora, professora e amiga foram de grande valor para mim. Fez com que repensasse a minha postura e que reconhecesse que a vontade e o gosto de ensinar não é tudo, é necessário ser o modelo, é necessário ser rigorosa na mensagem que estamos a transmitir aos alunos, alunos esses que serão o futuro do nosso país, do nosso mundo.

O 1.º CEB é o meu palco e a sala onde desenvolvi o meu estágio foram os bastidores que me permitiram tornar-me uma melhor atriz! Obrigada à escola que serviu de palco, obrigada “meninos e meninas” que comigo contracenaram e obrigada aos professores que se tornaram os produtores e realizadores desta linda peça, a minha futura profissão!

Considerações finais

Refletindo sobre uma viagem de descobertas

Chegou ao fim mais uma grande etapa da minha formação e, também da minha vida, a realização do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB, que me habilita à docência, o meu grande sonho.

Nesta fase, vários foram os momentos de formação e de enriquecimento profissional e também pessoal. As aulas teóricas reforçaram e renovaram os conhecimentos que havíamos apreendido na licenciatura e os estágios... Os estágios são o que nos prepara para um mundo educacional. É onde pomos em prática o que aprendemos, é onde observamos, aprendemos ainda mais e praticamos saberes que nunca mais nos vão deixar, saberes que vamos levar para toda a vida.

O estágio permite-nos compreender como organizar a nossa prática. Aprendemos a considerar o tempo e o espaço, tomando-o a nosso favor, de modo a que as aprendizagens que tentamos proporcionar às crianças sejam lógicas, contextualizadas, diversificadas e possíveis. É no estágio que observamos os benefícios de uma boa relação com todos os intervenientes da realidade educativa, desde as crianças aos pais.

O mais importante e que mais me marcou neste mestrado foi a descoberta de uma atitude diferente perante o ensino, foi a descoberta de uma nova e diferente metodologia, o MEM. Tentando resumir aquilo que tanto me fascina e me incita a querer descobrir mais sobre a metodologia, o espírito crítico e argumentativo, de autonomia mas de simultânea cooperação com o outro e de descoberta, a partilha do conhecimento e a satisfação das verdadeiras necessidades cativa-me a fazer isso da minha

prática. Foi sem dúvida uma aprendizagem que fiz para a vida, uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Contudo necessito de ressaltar um aspeto que, para mim, é bastante importante. Na minha opinião, a formação de professores e ou educadores deveria ser mais concreta. O facto do curso de Educação Básica ter de, em três anos, abranger 3 ciclos de educação, sendo eles a Educação Pré-Escolar e o 1.º e 2.º ciclo, faz com que os conteúdos sejam lecionados de modo muito vago e de forma algo ineficaz. Se o curso estivesse organizado como havia sido no período pós-Bolonha, a formação seria mais centrada e muito mais concreta. Porém, este é apenas um reparo de quem apenas vive a dinâmica do curso, não tendo qualquer conhecimento sobre organização de cursos e do ensino superior.

Sendo este o termo, não só do mestrado mas também de um ciclo que se iniciou há quase 5 anos atrás, ao entrar na licenciatura em Educação Básica, reflito num aspeto que tanto se transformou ao longo de todo este tempo. Quando ingressei no ensino superior, pensei que quando terminasse ia ser educadora e professora e que o meu sonho estaria concretizado. Hoje penso de forma diferente! mesmo tendo esse estatuto, o meu sonho não está de todo concretizado. Há muito por fazer, muito para aprender... só assim poderei ser sempre mais e melhor. E sobretudo, poderei dar o melhor de mim às minhas crianças.

Referências bibliográficas

- Arends, R.I. (1995). *Aprender a ensinar*. Editora McGraw-Hill de Portugal. Amadora;
- Bairrão, J. e Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na união europeia*. IIE. Lisboa
- Bairrão, J. e Vasconcelos, T. (1997). *A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica*. Acedido a 17 de Julho de 2012, em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54987/2/72849.pdf>.
- Barbosa, L.M. (2000). *Da relação educativa à relação pedagógica*. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa;
- Bordenave, J.D. Pereira, A.M., (1988). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Vozes. Petrópoles.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Coleção Infância, nº3. Porto Editora. Porto;
- Carmo, H.D.A., Ferreira, M.M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa;

Damas, M.J., De Ketele, J.P. (1985), *Observar para avaliar*. Livraria Almedina. Coimbra;

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto Editora. Porto

Folque, M.A., (1999), *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna 5: 5-12.

Formosinho, et all. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora. Porto;

Gonçalves, M.F., (2011). *A transição do pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico na perspetiva da construção de uma escola inconclusiva e promotora do sucesso*. Trabalho de Investigação/Inovação Pedagógica apresentado no âmbito do Curso de Estudos Especializados em Educação Especial. Instituto Politécnico de Coimbra. Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra.

ME. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Departamento da Educação Básica. Lisboa;

ME. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Departamento da Educação Básica. Lisboa;

Neves, I. (2007). *A formação da prática e a supervisão da formação – Saber e educar* **12**: 79-95. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto;

Portugal, G. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento de crianças*. Porto Editora. Porto

Simão, A.M.V. (2002). *Aprendizagem estratégica – Uma Nova Aposta na Auto-Regulação*. Ministério da Educação. Lisboa;

Vasconcelos, T. et al (2000) *A educação pré-escolar e os cuidados para a Infância*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Lisboa.

Guias curriculares

Projeto educativo (2010-2013) da instituição de Educação Pré-Escolar

Projeto educativo (2010-2013) da Escola Básica de 1.º Ciclo

Projeto curricular de grupo da turma B da Escola Básica de 1.º Ciclo

Apêndices

Apêndice n.º1

Espaços orientadores do ambiente educativo (sala dos bibes verdes)



Figura 1: área da pintura



Figura 2: área das TIC



Figura 3: área da matemática



Figura 4: área dos jogos de mesa



Figura 5 e 6: área da escrita



Figura 7: área das ciências



Figura 8: Área Polivalente



Figura 9: “faz-de-conta”



Figura 10 e 11: biblioteca

Apêndice n.º2

Recursos orientadores do ambiente educativo (sala dos bibes verdes)



Figura 12: calendário



Figura 13: agenda semanal



Figura 14: mapa de atividades



Figura 15: mapa de tarefas



Figura 16: diário



Figura 17: regras da sala



Figura 18: mapa de presenças

Apêndice n.º3

Experiência-chave: Padralógicos

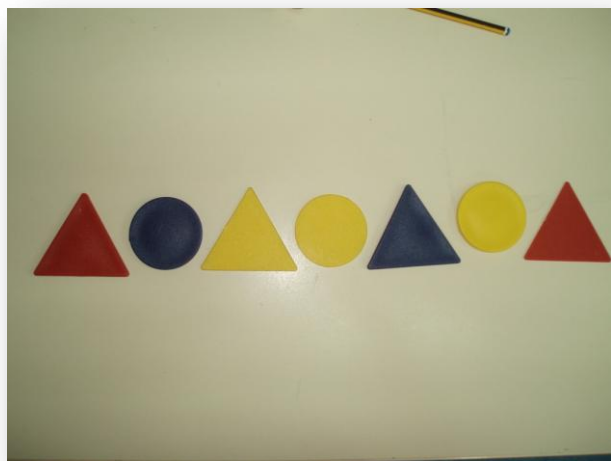


Figura 19: padrão de repetição



Figura 20: criança a continuar o padrão



Figura 21 e 22: registo dos padrões realizados

Apêndice n.º4

Experiência-chave: Podemos fazer novas cores?



Figura 23: registo das previsões sobre a experiência



Figura 24: resultados da experiência

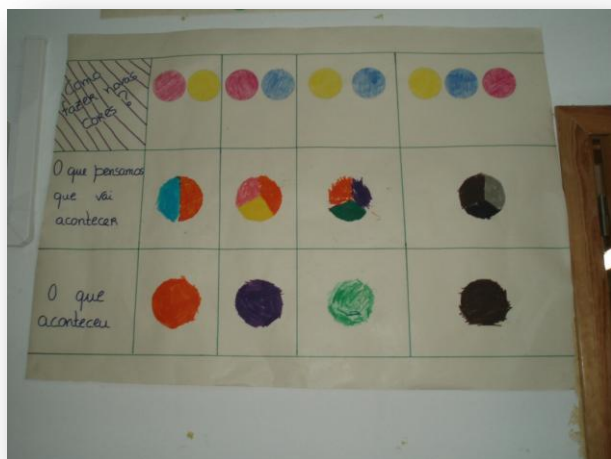


Figura 25: registo das conclusões retiradas (confronto com as previsões feitas)

Apêndice n.º5

Experiência-chave: Cartaz sobre a Exposição Solar



Figura 26: símbolos escolhidos para ilustrar o cartaz

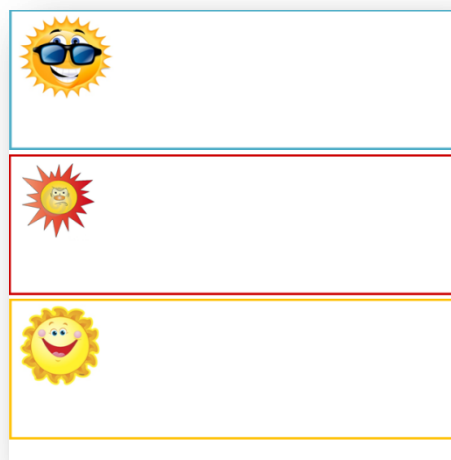


Figura 27: suportes de escrita de informações sobre o tema



Figura 28: cartaz "Informações sobre o Sol"

Apêndice n.º6

Experiência-chave: Pintando o recreio com figuras geométricas



Figura 29: preparação do espaço



Figura 30 e 31: pintura do “Jogo da Macaca



Figura 32 e 33: “Jogo da Macaca” –
resultado final



Figura 33: “Jogo do Quadrado”

Apêndice n.º7

Instrumentos de recolha de dados da investigação

a. Questionário realizado aos alunos

Questionário

Este questionário servirá para a professora Patrícia compreender se aprendes, ou não, quando são as professoras estagiárias a dar as aulas.

Em cada afirmação coloca uma cruz na categoria que melhor representa a tua opinião.

Notas:

- ✓ Como podes perceber, este questionário não tem espaço para colocares o teu nome, isto quer dizer que é anónimo. É também um questionário individual, ou seja, cada um faz o seu!
- ✓ Leva o tempo que precisares para decidir a categoria que vais assinalar com a cruz. O que interessa é que sejas o mais sincero possível.

A professora Patrícia agradece!

Idade: ____ anos Sexo: F ____ M ____

	Não	Às vezes	Sim
Gostas de ter professoras estagiárias na tua turma?			
Achas que aprendes quando são as professoras estagiárias a dar as aulas?			
Gostas da maneira de como as professoras estagiárias dão as aulas?			
A maneira como as estagiárias dão as aulas ajuda-te a perceber e a aprender melhor?			
E quando não estás a compreender o que está a ser dado, as professoras estagiárias conseguem voltar a explicar de modo a que passes a entender melhor a matéria?			
A maneira como as professoras estagiárias dão as aulas motiva-te a querer aprender ainda mais?			

Gostarias de ter professoras estagiárias na tua sala de aula no próximo ano letivo? Porquê?

Até agora qual foi a atividade que gostaste mais de fazer com as professoras estagiárias? Porquê?

E qual foi a que gostaste menos? Porquê?

Se quiseres, deixa neste espaço a tua opinião sobre este assunto

Obrigada Meninos,
Professora Patrícia Santos.

b. Entrevista à professora cooperante

Entrevista

No âmbito da unidade curricular Prática Educativa II, integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB, surge a necessidade de realizar uma investigação que desenvolva capacidades e competências profissionais que nos prepare os enquanto futuros professores.

Esta investigação centra-se na questão da existência, ou inexistência, de benefícios na aprendizagem das crianças com a leção dos conteúdos por parte das professoras estagiárias.

Peço então à entrevistada que, como professora cooperante, observadora, avaliadora e, muitas vezes, orientadora do meu trabalho enquanto futura profissional, responda às questões colocadas de modo a que possa retirar conclusões que me auxiliem na realização da já referida investigação.

Note: A resposta às questões não tem de ser linear (questão a questão). Poderá responder de forma aleatória, uma vez que estas são apenas questões orientadoras de um diálogo em que a entrevistadora pede a sua opinião à entrevistada sobre o referido tema.

1. O que pensa da presença de professores estagiários numa sala de aula?
2. Acha que a leção dos conteúdos por parte de professores estagiários permite o sucesso na aprendizagem feita pelos alunos?
3. A formação académica dos professores estagiários propicia esse mesmo sucesso?
4. E a inexistência de experiência, e a consequente utilização de várias metodologias, propiciam o sucesso das crianças?
5. A motivação e a implicação das crianças nas atividades decorrentes são fatores bastante importantes que influenciam e determinam a aquisição dos conteúdos. Acha que os professores estagiários conseguem motivar e implicar as crianças de maneira a que, efetivamente, estas aprendam?

c. Entrevista à representante dos encarregados de educação

Entrevista

No âmbito da unidade curricular Prática Educativa II, integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB, surge a necessidade de realizar uma investigação que desenvolva capacidades e competências profissionais que nos prepare os enquanto futuros professores.

Esta investigação centra-se na questão da existência, ou inexistência, de benefícios na aprendizagem das crianças com a leção dos conteúdos por parte das professoras estagiárias.

Peço então à entrevistada que, como mãe, encarregada de educação, representante dos encarregados de educação e, também, como docente, responda às questões colocadas, de modo a que possa retirar conclusões que me auxiliem na realização da já referida investigação.

Note: A resposta às questões não tem de ser linear (questão a questão). Poderá responder de forma aleatória, uma vez que estas são apenas questões orientadoras de um diálogo em que a entrevistadora pede a sua opinião à entrevistada sobre o referido tema.

1. O que pensa da presença de professores estagiários numa sala de aula?
2. Acha que a leção dos conteúdos por parte de professores estagiários permite o sucesso na aprendizagem feita pelos alunos?
3. A motivação e a implicação das crianças nas atividades decorrentes são fatores bastante importantes que influenciam e determinam a aquisição dos conteúdos. Acha que os professores estagiários conseguem motivar e implicar as crianças de maneira a que, efetivamente, estas aprendam?
4. Acha que a inexistência de experiência por parte dos professores estagiários pode influenciar negativamente as aprendizagens das crianças?
5. Qual o feedback que, possivelmente, tem dos pais que representa e também das crianças da turma relativamente à presença das estagiárias?

d. Avaliações diárias



Figura 34: diapositivo introdutivo da avaliação semanal



Figura 35: diapositivo da avaliação do dia 3 de dezembro



Figura 36: diapositivo da avaliação
do dia 4 de dezembro



Figura 37: diapositivo da avaliação
do dia 5 de dezembro



Figura 38: diapositivo introdutivo da avaliação semanal



Segunda-Feira
Dia 7 de janeiro

	Forma negativa e afirmativa	Multiplicação por 10, 100 e 1000	Frequência e Concelho (símbolos)
	12	13	6
	1	0	6
	0	0	1

Figura 39: diapositivo da avaliação do dia 7 de janeiro

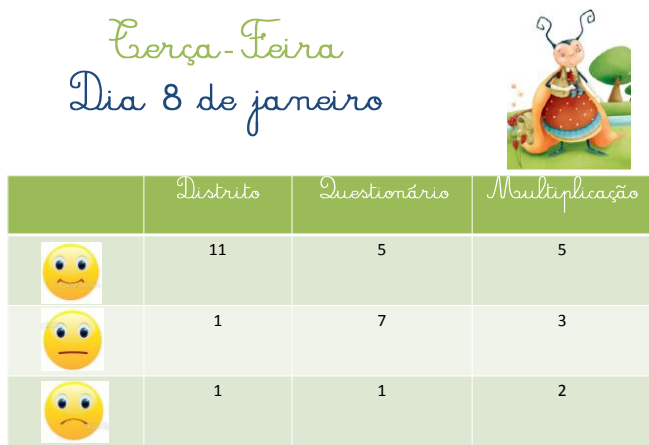


Figura 40: diapositivo da avaliação
do dia 8 de janeiro



Figura 41: diapositivo da avaliação
do dia 9 de janeiro