

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

***Gestão da (In)disciplina em contexto de
Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino
Básico***

Cátia Sofia Ramos Martins

Doutora Brigitte Carvalho de Silva

Mestre Maria dos Reis Gomes

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

Porto

2014/2015

RESUMO

O presente relatório reflete a intervenção da estagiária em duas instituições, uma IPSS, na valência da educação do pré-escolar, com crianças de três anos, e a outra de caráter público na valência de 1º CEB, com alunos entre 8 e 10 anos.

Deste modo, o estudo desenvolvido teve como enfoque as perspetivas teóricas das valências em questão, começando pela conceção do perfil do professor generalista, sendo especificado o perfil do educador e do professor do 1º CEB. Ainda neste contexto focamos a disciplina e indisciplina, sendo uma preocupação que mantivemos ao longo do trabalho, o modelo pedagógico do MEM, os métodos pedagógicos (expositivo, demonstrativo e interrogativo), bem como a gestão da sala de aula.

Após estes temas será pertinente descrever as metodologias de investigação utilizadas – amostra, instrumentos, técnicas e procedimentos da recolha de dados.

Um ponto fundamental deste relatório foi a leitura dos documentos das instituições e dos grupos em questão, o que permitiu as suas caracterizações. Será ainda referido a prática da estagiária evidenciando as diferentes etapas do processo: observação, planificação, intervenção e avaliação nos diferentes contextos.

Por fim, serão realizadas as considerações finais, referindo a ação pedagógica da estagiária, a sua evolução a nível pessoal e profissional, relacionando a sua ação com as aprendizagens das crianças/alunos, assim como será indicado a importância do perfil escolhido para a nossa formação.

Palavras-chave: Disciplina, indisciplina, estilos parentais, MEM, métodos pedagógicos e gestão da sala de aula.

ABSTRACT

The present report reflects the intervention of the intern in two institutions, an IPSS in Pre School Education with three years old children and another of public character in First Cycle of Basic Education, with students between 8 and 10 years.

Therefore, the study had as focus the theoretical perspectives of the fields in question, starting with the design profile of generalist teacher being a specified teacher and educator profile. Also in this context we focus the discipline and indiscipline, being a concern we've kept over work. The pedagogical model MEM, and educational methods: expositive, statement and questioning, as well as a classroom management were also important to the work we've done.

After these themes it will be relevant to describe how research methodologies were used – sample, instruments, techniques and procedures of data collection.

A key point of this report was the reading of the documents' institutions and of the groups in analysis, which had allowed their descriptions. It will also be referred the intern practice showing different process steps: observation, planning, intervention and evaluation in different contexts.

Finally, the final considerations will be made, referring the intern's pedagogical action, her personal and professional development, linking her action with the children/students learning, as well as it will be shown the importance of the profile chosen for her training.

Keywords: discipline, indiscipline, parenting styles, MEM, educational methods and classroom management.

DEDICATÓRIA

“Tu consegues. Eu acredito em ti.”

A ti, André, que és tão especial, te dedico este percurso.

Obrigada por não te cansares de me dizeres esta frase. Esta não é uma vitória só minha, mas nossa, pois ambos lutamos por este sonho, com muitos obstáculos, mas que serviram de aprendizagem.

Obrigada por acreditares em mim, nas minhas capacidades, por me transmitires o teu positivismo, pelo apoio, pela força, incentivo, companheirismo e amizade.

Termino agradecendo-te a paciência, dedicação, amor e luta neste percurso.

“Dedicação, Persistência e Coragem.”

AGRADECIMENTOS

A vida é feita de amor, sonhos, alegria e obstáculos. Foram alguns obstáculos que me fizeram embarcar neste sonho. E agora chegou o momento de agradecer a quem contribuiu para a realização deste sonho repleto de alegrias e aprendizagens.

À Doutora Brigitte Carvalho Silva e à Mestre Maria dos Reis Gomes, pela paciência, apoio, persistência e partilha de vivências durante este pequeno percurso.

A toda a minha família que direta ou indiretamente me fez crescer neste processo de aprendizagem e me fez ver o quanto o apoio deles é importante para realizar um sonho.

Em especial, aos meus meninos, Joana e Gonçalo, que para mim vão ser sempre pequenos... Aproveito para vos pedir desculpa pelo tempo que não consegui estar convosco, mas vocês entendem... adoro-vos.

À minha amiga Susana,

“Os bons amigos são como as estrelas: nem sempre podemos ver, mas temos a certeza que estão sempre lá.”

Obrigada pela preocupação e apoio durante esta fase final, senti a tua falta...

À Sara, que me acompanhou apenas na fase final deste processo, mas ajudou-me sempre, principalmente naqueles momentos mais desesperados.

Ao meu par pedagógico, que remou este barco comigo nos momentos fundamentais.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a minha evolução pessoal e profissional e que através disso foi possível a realização deste sonho.

Beijinhos para todos e vejam sempre o lado positivo em tudo.

Muito obrigada a todos.

Índice

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1.1. Conceção do Professor Generalista	10
1.1.1. Perfil do educador e do professor do Ensino do 1º CEB	11
1.2. Disciplina e indisciplina	14
1.2.1. Estratégias de disciplina desde o nascimento	14
1.2.2. Indisciplina e os estilos parentais	16
1.3. O papel do educador e professor do 1º CEB para prevenir a indisciplina	18
1.3.1. Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna	19
1.3.2. Métodos pedagógicos - expositivo, demonstrativo e interrogativo	21
1.3.3. Gestão da sala de aula	23
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	24
2.1. Tipo de Estudo	25
2.2. Participantes do estudo	25
2.3. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados	26
CAPÍTULO 3 - INTERVENÇÃO EDUCATIVA	29
3.1. Caracterização das Instituições	29
3.1.1. Caracterização da Instituição no contexto da E.P.E.	29
3.1.2. Caracterização da Instituição contexto do 1º CEB	30
3.2. Caracterização dos grupos	32
3.2.1. Caracterização do grupo no contexto da E.P.E.	32
3.2.2. Caracterização do grupo no contexto do Ensino do 1º CEB	35
3.3. Intervenção no contexto de E.P.E. e no Ensino do 1º CEB	37
3.3.1. Observar:	37
3.3.2. Planificar:	39
3.3.3. Intervir:	41
3.3.4. Avaliar:	45
CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
BIBLIOGRAFIA	53

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Estilos de Educação Parental

Anexo II – Grelha de observação do espaço e materiais da E.P.E.

Anexo III – Grelha de dificuldades do Ensino do 1º CEB

Anexo IV – Grelha de Leitura do Ensino do 1º CEB

Anexo V – Portefólio reflexivo

Anexo VI – Gráficos

Anexo VII – Registos de observação

Anexo VIII – Registos fotográficos

Anexo IX – Planificações

Anexo X - Instrumentos de organização social

Anexo XI – Projeto “A Selva”

Anexo XII – Jogos

Anexo XIII – Canções e lengalengas

Anexo XIV – Histórias

Anexo XV - Avaliações semanais

LISTA DE ABREVIATURAS

AEBA – Associação Empresarial do Baixo Ave

CEB – Ciclo do Ensino Básico

M.E. – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

O.C.E.P.E. – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

P.A.A. – Plano Anual de Atividades

P.C.E. – Projeto Curricular de Escola

P.C.G. – Projeto Curricular de Grupo

P.E. – Projeto Educativo

PT – Plano de Turma

R.C. – Reuniões de Conselho

R.I. – Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico foi proposto a realização de um relatório que visa a finalização dos estágios em Educação Pré-Escolar (E.P.E.) e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Com o intuito de obter o grau de Mestre, sendo o mesmo apresentado à Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

O estágio de E.P.E. decorreu entre fevereiro e junho de 2014 sob a orientação da Doutora Brigitte Carvalho de Silva, numa sala com vinte e seis crianças de três anos, acompanhadas pela educadora e uma assistente operacional. O estágio de 1º CEB, sob a orientação da Mestre Maria dos Reis Gomes, foi realizado entre setembro de 2014 e janeiro de 2015, numa sala do 4º ano constituída por 23 alunos, sendo acompanhados pelo professor tutor e outra estagiária. As duas instituições situam-se no distrito do Porto.

Com este relatório pretende-se realizar uma reflexão do desempenho da estagiária relativamente ao nível da sua intervenção nas instituições e nos diferentes contextos, permitindo refletir sobre a indisciplina das crianças/alunos, sendo este o tema do presente relatório, uma vez que os comportamentos inadequados foram preocupantes ao longo das intervenções. Também nos permite refletir sobre o domínio dos métodos e técnicas utilizadas, a concretização da planificação e avaliação, assim como o nível do envolvimento parental e as metodologias de investigação utilizadas e de que forma estas são benéficas para a sua intervenção perante a indisciplina. Neste sentido, a utilização de técnicas e instrumentos de observação foram fundamentais de forma a conhecer melhor os grupos em questão, permitindo planificar de acordo com o interesses e necessidades dos mesmos, prevenindo de alguma forma a indisciplina.

Ser um profissional investigador e reflexivo é fundamental para o educador/professor, na medida que avalia o seu papel e ao mesmo tempo permite que este aperfeiçoe a sua prática pedagógica. Deste modo, este documento encontra-se dividido em quatro capítulos, mencionando os respetivos subcapítulos. O primeiro capítulo pertence ao enquadramento teórico, que menciona as perspetivas teóricas sobre o contexto da E.P.E. e do 1º CEB, começando por referir a conceção do perfil do professor generalista, especificando seguidamente o perfil do educador e do professor do 1º CEB. De seguida, serão abordadas estratégias que o educador/professor deve implementar para prevenir a indisciplina. Aqui iremos abordar os conceitos de disciplina

e indisciplina, focando-nos nas estratégias de disciplina por parte dos pais desde do nascimento da criança, assim como de que forma os estilos parentais podem influenciar na indisciplina das crianças.

Ainda neste mesmo capítulo podemos encontrar referenciado o modelo pedagógico do MEM, visando os instrumentos de organização social mais frequentemente utilizados neste modelo pedagógico, mencionando ainda alguns métodos pedagógicos, tais como: expositivo, demonstrativo e interrogativo, para assim ser executada uma boa gestão de sala por parte do professor.

No segundo capítulo é referida a metodologia de investigação utilizada durante as observações e intervenções nos diferentes contextos, focando os participantes do estudo, os instrumentos, técnicas e procedimentos utilizados na recolha e análise de dados, permitindo refletir sobre a importância da observação e dos registos da mesma. Sendo que ao mesmo tempo será focado a vantagem da utilização de cada registo de observação mencionado.

Já no terceiro capítulo mencionamos a intervenção, começando pela caracterização alargada sobre as instituições onde decorreram os estágios e dos diferentes grupos de crianças/alunos e das respetivas famílias. Ainda neste capítulo abordamos as diferentes etapas que caracterizam a intervenção profissional do educador/professor, fazendo referência à observação, planificação, intervenção e avaliação, descrevendo a intervenção da estagiária em cada uma das etapas, sendo de salientar que todas estão interligadas.

No quarto capítulo serão apresentadas as considerações finais, focando a ação pedagógica da estagiária, a sua evolução, tanto a nível pessoal como profissional, sendo relacionada a sua ação com as aprendizagens das crianças/alunos, bem como será referida a importância do professor generalista para a evolução e aprendizagem das crianças.

Por último, será apresentada a bibliografia que sustentou toda a parte teórica do relatório, assim como os anexos, que permitem uma melhor visualização das práticas pedagógicas. Para o enriquecimento deste relatório durante os estágios foram realizadas reflexões, avaliações, registos de observação, planificações, descrição das atividades/operacionalização, análise dos documentos das instituições e dos grupos em questão, sendo que estes instrumentos permitiram uma melhor intervenção, bem como a construção deste documento.

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo iremos apresentar um conjunto de conceitos que nos pareceram fundamentais para o presente relatório. Neste sentido, pareceu ser elementar referir a conceção do professor generalista, especificando o perfil do educador e do professor do 1º CEB.

Seguidamente serão abordados os conceitos de disciplina e indisciplina, focando-nos na disciplina que os pais podem ensinar desde a nascença da criança, bem como nos estilos parentais demonstrando de que forma estes influenciam a indisciplina.

Por fim, e como esta temática também influencia e preocupa de alguma forma os profissionais da educação, será descrito o papel do educador/professor na prevenção da indisciplina. Será ainda referido o modelo pedagógico do MEM, assim como os métodos pedagógicos - expositivo, demonstrativo e interrogativo. Também iremos focar a gestão da sala de aula, uma vez que esta condiciona a ação do professor.

1.1. Conceção do Professor Generalista

Cada vez se torna mais evidente a necessidade de uma maior e melhor qualificação em qualquer profissional. Deste modo, será pertinente fazer uma pequena abordagem ao professor generalista, que o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro refere afirmando que “ o desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores.”

Sendo necessário um corpo docente mais qualificado, empenhado, e que dê garantias de continuidade ao ensino das nossas crianças, parece-nos pertinente esta habilitação que o Decreto-lei referido preconiza. Assim, é referido como principal objetivo “ (...) promover o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico (...). ” (Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro). Entende-se assim a necessidade de um melhor desempenho por parte dos profissionais, uma vez que abrange diversas áreas curriculares, tal como também “ (...)

exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência” (Decreto-lei 43/2007, de 22 de fevereiro).

A importância de um professor generalista deve-se à valorização da profissão de docente, onde o Decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro defende que “ (...) o desempenho dos educadores e professores (...) [deve ser] cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais”.

Deste modo será agora descrito o perfil do educador e do professor do 1º CEB de forma a compreender a importância destes nas aprendizagens das crianças, bem como o papel fundamental das atividades propostas.

1.1.1. Perfil do educador e do professor do Ensino do 1º CEB

A E.P.E. e o 1º CEB são etapas suportadas e orientadas por vários adultos que ajudam as crianças nas suas dificuldades e na evolução das suas aprendizagens, sendo que alguns têm um papel mais importante e essencial no dia-a-dia das mesmas. Um destes adultos de referência é o educador, por ser um dos primeiros profissionais da educação a ter contacto com as crianças, sendo que o professor do 1º CEB deve dar continuidade a este papel, já que também tem uma grande responsabilidade na formação dos novos cidadãos.

Quanto à E.P.E., é referido nas O.C.E.P.E. (1997) que nesta fase as crianças socializam-se com outras crianças, adquirem o conhecimento mais profundo de alguns conceitos - partilha, amizade, respeito e cooperação. Estes conceitos são trabalhados de forma cuidada e atenta para que todas as crianças evoluam nos seus conhecimentos, assim como na socialização com outras pessoas, sejam adultos ou crianças. Neste sentido, o educador deve demonstrar evidências do quanto é benéfico para o desenvolvimento das crianças o facto de frequentarem a E.P.E., uma vez que “ a educação pré-escolar (...) é um processo de educação ao longo da vida, (...) tendo em vista a (...) plena inserção [da criança] na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei-quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro).

Deste modo, o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto refere-nos que “ (...) foi definido o perfil geral de desempenho profissional do educador e do professor dos ensinos básicos (...) ”. Através do mesmo Decreto-Lei conseguimos perceber que este orienta o educador e o professor na sua prática e nos objetivos relativos às aprendizagens das crianças/alunos.

Neste seguimento, o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto refere-nos que “ o professor de 1º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”.

Assim, será importante definir o que é essencial para os professores no ato de ensinar. Maria do Céu Roldão (2009:14) indica que compete aos professores “ (...) explicar aos alunos conteúdos, factos, teorias que fazem parte da cultura que deve ser passada a outra geração; ensinar é facilitar o trabalho de aprender que os alunos devem desenvolver autonomamente; ensinar é organizar a apresentação dos conteúdos; ensinar é colocar questões que levem os alunos a pensar”. Com isto, resumimos que ensinar é procurar os interesses, as necessidades e compreender o meio envolvente dos alunos, bem como organizar os conteúdos a trabalhar, consoante os conhecimentos previamente adquiridos, sendo que assim as aprendizagens tornar-se-ão mais significativas e coerentes para os alunos, uma vez que têm uma aprendizagem gradual.

Para que tudo o que foi referido anteriormente seja colocado em prática, ambos os profissionais da educação têm de recorrer a estratégias de ensino. Este termo é definido como sendo “ (...) uma organização ou arranjo sequencial de acções ou actividades de ensino que são utilizadas durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os alunos [crianças] a realizarem determinadas aprendizagens.” (Cruz, 1989; Heintschel, 1986; cit in Vieira & Vieira, 2005:16). Estas estratégias são mencionadas “ (...) nas próprias planificações que as escolas produzem regularmente nos respectivos departamentos, são tipos genéricos de actividades (...) ” (Roldão, 2009:29). Mesmo com a implementação destas estratégias, o educador/professor terá que ter em atenção o ritmo, as necessidades e interesses dos alunos.

Sendo que este conceito de estratégias está associado ao currículo que “ (...) refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver.” (Roldão, 2009:32). Neste sentido “ o que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, estruturação coerente e sequência organizadora.” (Idem, 2009:32), sendo que para isto o educador/professor terá de adequar as estratégias com vista a desenvolver as aprendizagens dos alunos tendo sempre uma finalidade educativa, cumprindo desta forma os objetivos estipulados, bem como consegue criar atividades lúdicas com o objetivo principal das aprendizagens serem mais significativas.

Deste modo, o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto refere-nos que o educador e o professor do 1º CEB “ (...) concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”

Relativamente à organização do ambiente educativo, ambos os profissionais da educação devem se focar no espaço-sala e nos materiais que a constituem, pois é neste espaço que se desenvolvem as interações entre criança-criança e adulto-criança, sendo estas importantes para o potenciar de situações de aprendizagem. A sala deve ser um espaço acolhedor e proporcionar aprendizagens significativas de modo a que as crianças/alunos aprendam com o desenvolvimento das suas próprias ações. O material deverá ser diversificado para que seja possível concretizar novas aprendizagens. A forma como o mobiliário está disposto deve proporcionar a autonomia de cada criança/aluno dentro da sala, influenciando positivamente aquilo que pode fazer e aprender. O essencial é a sala ter materiais de acordo com os interesses e necessidades de cada criança/aluno, bem como permitir a estimulação da sua criatividade. Consequentemente, o educador/professor deve ter em atenção a organização do tempo, pois esta organização é gerida de forma a oferecer momentos de múltiplas aprendizagens. Como verificaremos no capítulo relativo à intervenção, para a elaboração de uma boa planificação, execução das tarefas e respetiva avaliação o educador/professor tem de ter um bom conhecimento da turma, o cuidado de observar individualmente cada criança/aluno, em pequenos grupos e em grandes grupos. Deverá ter os objetivos definidos para a idade em questão, assim como adequar os mesmos aos interesses das crianças/alunos e aos conhecimentos já adquiridos. Com isto facilitará a avaliação das atividades individualmente de cada criança/aluno. Neste seguimento, o educador/professor “ (...) d) planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;” assim como “ (...) e) avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Decreto de Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, 2001:2).

Concluimos que o educador orienta a sua prática através das O.C.E.P.E. e das metas de aprendizagem enquanto o professor terá programas e as metas curriculares para se orientar, sendo estes “ (...) apenas instrumentos do currículo.” (Roldão, 2009:33). Apesar do professor ter de seguir os programas estipulados pelo M.E. em

todas as áreas curriculares, o importante “ (...) é que os programas (...) alcancem as finalidades curriculares que lhes deram origem.” (Idem, 2009:33), sendo que o professor deverá seguir os programas, mas apresentar de forma lúdica e compreensível para os alunos os conteúdos a desenvolver. As atividades propostas pelo professor deverão ser diversificadas e organizadas de modo a que os alunos se sintam motivados e interessados no conteúdo, pois “ fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente.” (Idem, 2009:47).

1.2. Disciplina e indisciplina

Ouvimos muitas vezes falar em disciplina das crianças, mas será que a disciplina tem uma idade correta para ser ensinada? Esta questão é colocada por muitas pessoas, inclusive pais, que muitas vezes não têm noção deste conceito e de que forma o podem incentivar.

Neste sentido iremos compreender que os pais têm a oportunidade de prevenir a indisciplina, para isto é benéfico que as crianças compreendam a disciplina ensinada, sendo possível refletirem sobre os seus comportamentos. Para que isto seja de alguma forma possível efetuar, precisamos de compreender de que forma a disciplina poderá ser ensinada desde a nascença da criança, assim como a importância dos estilos parentais contribuem para esta temática.

Desta forma iremos abordar algumas estratégias de disciplina desde o nascimento, mostrando de que forma os castigos podem contribuir para a indisciplina, assim como algumas formas dos pais disciplinarem os seus filhos, refletindo sobre os comportamentos desde que a criança nasce até à ida para a escola e ao mesmo tempo de que forma é que os estilos parentais contribuem para a indisciplina das crianças.

1.2.1. Estratégias de disciplina desde o nascimento

Para tentarmos responder à questão colocada anteriormente será pertinente começar por definir disciplina, que segundo Estrela (1994) é uma regra de conduta para reinar a ordem numa coletividade e obediência a essa regra.

Por este facto é que a disciplina deve começar desde que a criança nasce, pois esta começa a ter noção do bem e do mal, começando a testar os limites dos adultos a

partir dos 8 meses. Como nos indica Brazelton e Sparrow (2004:13) “ uma criança que se tenha desenvolvido segundo o padrão usual, irá demonstrar que sabe muito bem que está a fazer mal e que é capaz de não o fazer.” Por este facto, a disciplina tem de ser dada à criança desde que nasce, mostrar que existem limites em tudo o que faz, regras que tem de cumprir, pois estes aspetos fazem com que a criança forme “ (...) padrões internos de que irá necessitar ao longo da vida.” (Brazelton e Sparrow, 2004:13).

A forma de disciplinar uma criança depende essencialmente da sua personalidade, uma vez que existem crianças mais ativas e sensíveis do que outras. Ou seja, “ a personalidade da criança pode afectar aquilo que ela é capaz de fazer com facilidade e aquilo que lhe dará maiores problemas.” (Brazelton e Sparrow, 2004:45). Assim é essencial que os pais conheçam a personalidade dos seus filhos, adaptando a disciplina à mesma, ensinando assim a criança a controlar os seus comportamentos, autonomamente.

Existem várias formas de disciplina que produzem diferentes resultados. Brazelton e Sparrow (2004) organiza as estratégias da disciplina em três categorias: as que vale a pena experimentar, as que são úteis e as que são inúteis. Deste modo, os mesmos autores enunciam algumas das estratégias que vale a pena experimentar:

- ✓ Avisos – ajudam a preparar a criança para alguma mudança que tenha de fazer e ao mesmo tempo estabelecer os seus limites;
- ✓ Silêncio – através do silêncio efetuado pelo adulto a criança consegue perceber que o que fez é mesmo grave e assim o adulto tem a capacidade de captar a atenção da criança;
- ✓ Reparar as asneiras – existem asneiras que a criança poderá reparar após as fazer através de um pedido de desculpas ou repetir a ação de forma correta, assim a criança reconhece o erro, as consequências do mesmo e desenvolve a sua capacidade de resolver problemas;

Quanto às estratégias de disciplina que são úteis, referem:

- ✓ Retirar os brinquedos, cancelar brincadeiras com outras crianças, proibir de ver televisão e de jogar – permite que a criança reflita sobre o seu comportamento indesejado e assim pedir desculpas; é importante que a criança compreenda sempre que é uma consequência do seu mau comportamento;

Por fim, as estratégias de disciplina que são inúteis:

- ✓ Castigos corporais, vergonha, humilhação, lavar a boca com sabão, comparar crianças umas com as outras, suprimir comida ou usá-la

como recompensa e retirar o afeto ou ameaçar com o abandono – podem não ter mais esse comportamento, mas estas estratégias não ensinam nada à criança, podem causar danos à sua autoestima, assim como a criança pode-se sentir revoltada e piorar os seus comportamentos.

Todas estas estratégias são referidas essencialmente para os pais, pois são eles que têm o primeiro contacto com a criança. Sendo que para alguns pais é desconhecido disciplinar os filhos desde que nascem, uma vez que “ as oportunidades para disciplinar uma criança começam muito mais cedo do que os pais possam pensar – exactamente no primeiro dia de vida do bebé. (...) os pais dificilmente imaginam que haverá uma altura em que terão de dizer «não» (...)” (Brazelton e Sparrow, 2004:13).

Neste sentido a disciplina ensinada pelos pais desde a nascença e compreendida pelas crianças, será benéfica para ambas as partes, tendo ao mesmo tempo a criança um maior controle sobre os seus comportamentos.

1.2.2. Indisciplina e os estilos parentais

Temos que ter a noção que através da disciplina desde a nascença, os pais podem prevenir a indisciplina, mas para isso têm de ter em atenção os estilos parentais que utilizam, pois estes irão influenciar nos comportamentos inadequados. Neste sentido será necessário definir o conceito de indisciplina, que nos parece bastante complexo e que de alguma forma afeta a maioria das nossas escolas. Então,

“ a noção de «indisciplina» em contexto escolar envolve os comportamentos do aluno (ou alunos) que perturbam as actividades que o professor pretende desenvolver na sala de aula, tais como: fazer barulho, bocejar, sair do lugar sem autorização, participar fora da sua vez, agredir verbalmente ou fisicamente os colegas, dizer asneiras, discutir com o professor, recusar sair da aula quando «convidado» a fazê-lo, etc. (cf. Jesus, S. 1996:22).” (Delgado e Caeiro, 2005:15).

Concordando com a definição anterior, Espelage e Lopes (2013:53) acrescentam que “ a indisciplina constitui (...) uma quebra de acções de gestão que o professor implementou previamente e que tinham como objetivo permitir aprendizagem dos alunos. No mesmo sentido a autora Maria Teresa Estrela (1994) refere que a indisciplina no 1º ciclo é quando os alunos têm comportamentos onde quebram as regras estipuladas para uma boa gestão da sala de aula, assim como perturbam a comunicação do adulto ou dos colegas.

Com isto, podemos perceber que este conceito descrito anteriormente envolve sentimentos, atitudes e valores das pessoas, por estes factos é que a família tem um papel crucial na prevenção da indisciplina.

Neste seguimento, relativamente à família, para além do que já foi referido no capítulo 1.2.1. relativo à disciplina que os pais devem ensinar desde que a criança nasce, também existem muitos professores que

“ (...) atribuem directamente às famílias a responsabilidade pela indisciplina nas suas salas de aula, já que, (...) as famílias não ensinam aos filhos os comportamentos a adoptar nas salas de aula nem o respeito devido à figura do professor.” (Espelage e Lopes, 2013:53).

Neste sentido é essencial referirmos os estilos de educação parental, onde podemos analisar os mesmos através do quadro (Anexo I – Estilos de Educação Parental). Segundo Cardoso (2013) pode-se resumir em quatro estilos de educação parental: negligente, autoritário, permissivo e persuasivo, a sua classificação varia entre o envolvimento e exigência. Seguidamente, será pertinente fazer uma breve descrição de cada estilo parental.

Começamos pelo estilo negligente, onde os pais têm um envolvimento baixo, assim como a sua exigência também o é. A criança terá sempre o egocentrismo ativo, na medida em que não se importará com os sentimentos dos outros, nem compreenderá o ponto de vista dos mesmos, influenciando o desrespeito pelos outros.

O estilo autoritário indica-nos que os pais dão bastante importância à exigência em termos de respeito pelos outros, mas o seu envolvimento é muito baixo, afetando a autoestima da criança, assim como o seu afastamento das outras crianças.

Caracterizando agora o estilo permissivo compreendemos que os pais têm um bom envolvimento, mas não exigem muito da criança, o que prejudica o futuro da mesma, assim como a torna mais irresponsável, insegura e dependente.

Por fim, o estilo persuasivo em que os pais são totalmente compreensivos, mais envolvidos e exigentes, ensinam a disciplina, permitindo assim que a criança seja mais autónoma e responsável pelas suas ações/comportamentos, refletindo sobre os mesmos quando estes são inadequados.

Este último estilo de educação parental é equilibrado, sendo que Cardoso (2013:322) refere ser um modelo onde “ (...) os pais se envolvam sem se demitirem de ser exigentes (...) [contribuindo assim] para a formação das crianças/jovens, quer no que concerne o seu desenvolvimento, quer no que diz respeito à sua integração social.”

1.3. O papel do educador e professor do 1º CEB para prevenir a indisciplina

Continuando no mesmo sentido da temática da indisciplina, Espelage e Lopes (2013:53) defendem que “ o que potencia os maus comportamentos é o desfasamento significativo do aluno relativamente à matéria que está a ser lecionada e a sua percepção de que já não conseguirá voltar a acompanhá-la.” Concluindo assim que este não acompanhamento por parte do aluno provocará comportamentos perturbadores, sendo essencial uma boa intervenção do educador/professor.

Deste modo, sabemos que por vezes são utilizadas estratégias de disciplina que não servem para a aprendizagem da criança/aluno, como os castigos que não permitem que a criança/aluno reflita sobre o seu comportamento e muitas vezes fica sem saber porque teve aquele castigo. Cardoso (2013) descreve-nos que a disciplina faz parte do processo de ensino e educação, indicando alguns pontos que referem de que forma o educador/professor consegue ensinar a disciplina aos alunos. Espelage e Lopes (2013:42) acrescentam que “ (...) a disciplina (...) refere-se às acções que o professor desencadeia no sentido de pôr termo à indisciplina e de repor ordem. (...) embora os alunos sejam de longe a mais frequente fonte de indisciplina, não são a única, podendo esta ter origem no próprio professor (...)”.

Deste modo, e uma vez que as crianças/alunos “ (...) aprendem mais com aquilo que vêem os adultos fazer do que com aquilo que os adultos lhes dizem para fazer.” (Cardoso, 2013:113), bem como o educador/professor “ (...) é sempre um modelo para o aluno (...) é muito importante não haver qualquer contradição entre o que se faz e o que se manda fazer.” (Cardoso, 2013:113). A forma como o professor se organiza partindo do conhecimento dos seus alunos, pode, de alguma forma, minimizar os efeitos de insucesso que, muitas vezes produzem a revolta e comportamentos indesejáveis.

Neste sentido iremos abordar o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, assim como alguns métodos que o educador/professor poderá implementar e utilizar na sua sala. Também iremos refletir sobre a gestão da sala de aula, uma vez que o educador/professor é o principal responsável por esta área. Sendo o principal foco destes temas proporcionar a aprendizagens mais significativas para as crianças e prevenir a indisciplina.

1.3.1. Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna

Tal como foi referido inicialmente, será abordado o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), uma vez que a filosofia do Modelo centra-se mais na criança e no modo como esta aprende. Folque (2012:37) refere-nos que “ (...) a educação se deve centrar mais no desenvolvimento daquele que aprende, porque é o que aprende que garante a capacidade de continuar a aprender ao longo da vida, em diversos contextos (...) ” acrescenta ainda “ (...) que deve haver a preocupação de desenvolver o cidadão, para que aprenda a participar na sociedade democrática (...) ” (Folque, 2012:37).

No MEM as práticas são refletidas através de um processo de partilha e de aprendizagem mútua.: “ O MEM tem três grandes finalidades formativas:

- iniciação a práticas democráticas;
- a reinstituição dos valores e das significações sociais;
- a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1992 cit. in Folque, 2012:51).

Sérgio Niza, um dos fundadores do MEM em Portugal, refere que muitas vezes o professor esquece-se de que, quando a criança entra na escola, já sabe muitas coisas. Muitas vezes o professor pressupõe que a criança nada sabe. É isto que queremos evitar. O professor deve aproveitar tudo o que a criança sabe (experiências da vida real fora da escola) e usá-lo como ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos conhecimentos. (Folque, 2012).

A gestão cooperativa do currículo é programada nas Reuniões de Conselho (RC), estas servem para tomada de decisões, assim como para fazer o planeamento e avaliação, sendo estes momentos considerados “ (...) como fazendo parte do processo de aprendizagem, em que as crianças participam ativamente através da negociação de contratos de aprendizagem.” (Folque, 2012:54).

Para apoiar as aprendizagens e a responsabilidade das crianças, o MEM criou os instrumentos de pilotagem, que “ (...) ajudam o educador [professor] e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como “informantes da regulação formativa” (...). ” (Folque, 2012:55).

Iremos abordar alguns instrumentos de pilotagem, sendo estes:

Mapa de Presenças – que é uma tabela de dupla entrada, onde contém o dia da semana na horizontal e as fotografias com os nomes ou apenas os nomes (isto depende da idade das crianças) na vertical, em que todas as manhãs ou nas RC, no final da manhã, as crianças marcam as presenças;

Mapa das Atividades – serve para as crianças registarem qual a atividade que irão realizar, sendo que inicialmente realizarão o plano do dia, onde escrevem o que vão fazer e quem vai fazer e posteriormente cada criança faz um círculo nas atividades que planeou. Este mapa também é uma tabela de dupla entrada, onde o nome ou as fotografias com o nome estão na vertical do lado esquerdo e as áreas de atividades estão na horizontal na parte superior. Segundo Folque (2012:55) “ este plano de actividades é usado como um processo de auto-reflexão sobre a acção. Ao olhar para o quadro e vendo o que acabaram (ou não), as crianças aprendem progressivamente a antecipar as actividades, a realizar planos e a auto-regular o seu trabalho.” Este mapa é também utilizado para avaliar o trabalho do grupo. Na medida em que se terminarem a atividade preenchem o círculo com a cor verde, se ainda não terminaram preenchem com a cor amarela e caso não tenham realizado a atividade preenchem com a cor vermelha. O papel fundamental deste mapa é que a utilização do mesmo facilita a ligação entre o planejar e o avaliar.

Diário de Grupo – é constituído por quatro colunas “Gostamos”; “Não Gostamos”; “Fizemos”; “Queremos fazer” e qualquer criança pode fazer o registo durante a semana. Segundo Folque (2012:56) “ as crianças podem desenhar ou pedir ao adulto ou a uma criança mais velha para escrever e posteriormente ilustrar.” Sendo que à sexta-feira, o que foi escrito, desenhado no “Diário” é analisado por todo o grupo.

Mapa das regras da sala – é onde estão expostas as regras que foram estabelecidas pelo grupo para resolver algum problema. As regras são decididas pelas crianças e realizadas por elas através de desenhos.

Segundo Folque (2012:56) “ todos estes instrumentos fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo.”

Para que o modelo seja bem concretizado, não basta apenas a utilização dos instrumentos, sendo que o adulto tem um papel importante neste aspeto, pois “ (...) têm de conhecer a criança e de trabalhar na sua Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), proporcionando os “andaimes” necessários para que a criança progride.” (Folque, 2012:56). É essencial o educador/professor encorajar as crianças para comunicar e partilhar as suas experiências com as outras crianças/alunos.

Relativamente à organização do tempo, esta tem uma organização específica, que permite às crianças realizem a sua rotina de forma coerente.

“ a manhã começa com o planeamento em Reunião de Conselho (RC), seguido de uma hora de “Actividades e Projectos” (A&P). Depois de um intervalo, o grupo reúne-se para o “Tempo de Comunicação” (TC) em que algumas crianças

apresentam o seu trabalho a todo o grupo. A tarde é dedicada a actividades culturais: narração de histórias e dramatização, cozinhar (...).” (Folque,2012:58).

O dia termina com a Reunião de Conselho, onde realizam a avaliação. Esta rotina é flexível, pois pode ser necessário ser alterada devido às necessidades e interesses das crianças.

As atividades e projetos são realizadas de amanhã, consoante os interesses das crianças sendo que podem “ (...) trabalhar sozinhas ou em pequenos grupos, conforme determinaram nos planos que anteriormente fizeram na RC.” (Folque,2012:59). Nestes momentos, as crianças são estimuladas para refletir sobre as atividades e as intencionalidades das mesmas.

À sexta-feira é feita a leitura do “Diário” para realizarem a análise dos aspetos mais significativos que escreveram durante a semana. Quinzenalmente o grupo avalia o Mapa de Atividades “ (...) tendo a oportunidade de avaliar o tipo de actividades a que cada criança se dedicou e de analisar porque razão algumas actividades são pouco escolhidos (...).” (Folque,2012:59).

O papel da comunicação tem uma dupla função cognitiva, onde o adulto pede às crianças que falem das suas experiências e a outra função social, porque partilham a informação com os outros.

O MEM é caracterizado por utilizar aprendizagem cooperativa, onde esta “ (...) implica o envolvimento de um grupo de crianças numa actividade com uma finalidade comum.” (Folque,2012: 61).

O educador/professor tem como função proporcionar novas aprendizagens e estimular a participação de todas as crianças, sempre com uma postura crítica e reflexiva.

1.3.2. Métodos pedagógicos - expositivo, demonstrativo e interrogativo

Para além dos modelos pedagógicos não podemos deixar de referir os métodos que o educador/professor utiliza e que são essenciais para uma boa gestão de sala.

Desta forma, e como já foi referido, é importante o modo como o educador/professor transmite os conceitos que pretende que as crianças adquiram, pois “ o objetivo (...) da aprendizagem é fazer com que os alunos aprendam, de forma consequente, [os conceitos] (...).” (Cardoso, 2013:161), mas o professor tem de

conhecer bem os alunos em questão e adotar as matérias aos interesses e necessidades deles.

Deste modo, os métodos pedagógicos utilizados pelo educador/professor são importantes, sendo que os mesmos poderão ser alterados e ou adaptados sempre que acharem apropriado para que as aprendizagens dos alunos sejam significativas.

Sobre este assunto, Cardoso, (2013) refere três métodos pedagógicos: expositivo, demonstrativo e interrogativo, referindo que estes métodos devem ser utilizados consoante a faixa etária, o conhecimento que o educador/professor quer que os alunos adquiram e principalmente da intenção pedagógica. É de salientar que estes métodos se completam, isto é, existe uma sequência entre eles, que poderá ser alterada sempre que o educador/professor achar necessário.

Relativamente ao método expositivo é utilizado quando o professor quer transmitir conceitos novos e os alunos apenas participam para tirar dúvidas, logo este método é “ (...) baseado na exposição oral feita pelo professor.” (Cardoso, 2013:161). O professor deverá explicar no início das aulas o que vão aprender, para que assim os alunos consigam estar mais atentos, sendo esta a parte de motivar os alunos para estarem atentos à respetiva aula. Cardoso (2013:162) defende que “ os meios didáticos adequados serão importantes para tornar a exposição atractiva.”. Os recursos didáticos servem para manter o aluno mais atentos à aula. Alguns recursos que o professor poderá utilizar são: o PowerPoint, os jogos lúdicos, vídeos, entre outras “ (...) estratégias lúdicas para a motivação e ensino de conteúdos (...).” (Delgado e Caeiro, 2005:33).

Quanto ao método demonstrativo “ (...) pretende ir mais além da exposição (...) eventualmente, o complemento dela.” (Cardoso, 2013:162). Neste método o professor irá demonstrar os conceitos novos, para assim consolidar a matéria apreendida, por exemplo “ em disciplinas em que a matéria é dividida entre aulas teóricas e práticas, este tipo de método é utilizado sobretudo nas segundas.” (Cardoso, 2013:163). Este autor defende que “ (...) aproveitar o mais possível a máxima do «saber fazer», levando os estudantes a aproveitarem os tempos tutoriais, e as horas de contacto, para desenvolverem, eles próprios, a capacidade de análise e de síntese que lhes permitirá integrar os conhecimentos.” (Cardoso, 2013:163).

Por fim o método interrogativo, onde o professor irá colocar questões para perceber se os alunos apreenderam os conceitos e ao mesmo tempo consolidar a matéria nova, uma vez que “ a ideia principal é haver interacção com a turma, fazendo com que esta se sinta motivada.” (Cardoso, 2013:163). Uma atividade que o professor

poderá colocar em prática utilizando este método será o debate, já que “ (...) um dos objetivos deste método é precisamente fomentar o espírito crítico.” (Cardoso, 2013:163).

O método demonstrativo é aquele método que motiva mais o aluno para a aprendizagem, pelo facto de ser uma parte prática onde o aluno poderá experimentar alguns materiais didáticos, estando assim a adquirir conceitos novos e ao mesmo tempo o professor com estas aulas está a prevenir a indisciplina. Neste sentido, é essencial o professor saber que os alunos retêm mais informação daquilo que vêm do que daquilo que ouvem, por este facto é que estes métodos devem ser aplicados, mantendo assim a motivação do aluno pelas temáticas e ao mesmo tempo este sabe que terá de seguir uma sequência, isto é, terá de estar atento ao que o professor explica, para depois executar o que aprendeu e no final defender. Tudo isto faz com que o professor tenha uma maior gestão dos alunos, mantendo-os atentos à matéria, assim como previne comportamentos inadequados.

1.3.3. Gestão da sala de aula

O papel do professor neste tema é fulcral, uma vez que ele é o principal dinamizador da gestão da sala de aula. Deste modo, “ (...) a disciplina ou a ordem necessária às aprendizagens escolares surge em função da organização criada pelo professor (...).” (Delgado e Caeiro, 2005:36). Cardoso (2013:191) acrescenta que “ a gestão da sala de aula refere-se a todas as coisas que um professor faz para organizar os estudantes, o espaço, tempo e materiais para que a aprendizagem do aluno possa acontecer.” Como podemos verificar, a gestão da sala de aula está mais centrada no professor, mas este deve partilhar algumas tarefas com os alunos.

Neste sentido os professores devem saber o que vão fazer desde o primeiro momento, isto é, devem planear como vão gerir a sala de aula e também qual a relação pedagógica estabelecida com os alunos. A relação pedagógica com os alunos é um aspeto muito importante que o professor deverá ter em atenção, pois “ (...) a escola não se pode limitar a transmitir conteúdos (...) se queremos que os alunos aprendam conteúdos, devemos começar por trabalhar a relação com eles.” (Delgado e Caeiro, 2005:34). Através de um relacionamento simpático e de respeito, o professor consegue prevenir os comportamentos inadequados dos alunos.

Uma sala de aula deverá ser organizada, ter um bom ambiente e respeito entre todos. O respeito será inicialmente criado pelo professor através da criação das regras. Neste sentido, é importante as regras serem criadas pelos alunos para estes saberem

os comportamentos que devem ter dentro da sala de aula, assim como o respeito pelos outros, uma vez que “ (...) as regras são afirmações que especificam as coisas que se espera que os alunos façam e não façam.” (Arends, 1995:191). As regras devem ser escritas, pois assim “ (...) os alunos aprendem desde cedo a conviver num ambiente organizado.” (Cardoso, 2013:193).

O professor deve fazer com que os alunos compreendam que as regras existem e têm de ser cumpridas, porque “ (...) as regras são parte do dia-a-dia e existem, e vão existir, ao longo da sua vida.” (Cardoso, 2013:202).

Uma boa gestão dos alunos e da sala previne vários comportamentos indesejados, sendo que Cardoso (2013:203) defende que para prevenir a indisciplina na sala de aula é essencial “ (...) três passos:

1. Regras: o que se espera que seja o comportamento dos alunos;
2. Consequências: quais as sanções a que os alunos estão sujeitos quando prevaricam;
3. Recompensa: o que recebem os alunos se tiverem um comportamento adequado.”

Estas recompensas são uma forma de motivar os alunos para terem comportamentos adequados numa sala de aula, cumprindo as regras criadas pelos próprios e ao mesmo tempo respeitando os colegas e o professor.

Parece-nos assim, que a utilização de algumas regras pode evitar e reduzir as situações de indisciplina, já que “ (...) a indisciplina é algo que pode ser resolvido se o professor agir numa lógica antecipativa.” (Cardoso, 2013:202) e ao mesmo tempo, o professor previne a indisciplina quando partilha com o aluno o peso do poder, do controlo e da responsabilidade.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo será mencionado a importância da investigação que um profissional da educação deve realizar, bem como esta facilitará a sua prática. Neste sentido, foi pertinente descrever neste capítulo o tipo de estudo retratado neste relatório, assim como os participantes do mesmo. Para além disto foi essencial mencionar e

definir os instrumentos, técnicas e procedimentos utilizados nos dois contextos, sendo estes importantes para o início e decorrer da prática.

2.1. Tipo de Estudo

O profissional da educação reflexivo obriga-se, a uma permanente investigação, e no dizer do autor que citamos “ (...) um professor deverá ser igual a um investigador ou ainda que um professor, antes de o ser, deverá ser formado como investigador.” (Estrela,1994:26). Segundo o mesmo autor (1994:27) “ (...) as exigências de funcionamento do sistema educativo determinam que o professor desempenhe o papel de investigador, assim, deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação.” Neste sentido a investigação pode ser um processo para estabelecer uma síntese entre a teoria e a prática.

Inicialmente será pertinente definir o conceito de investigação, em que “ o termo “investigação” deriva do latim “Invetigatio” (in+vestigium), “in” significando uma acção de entrar e “vestigium” correspondendo a vestígios, marca, sinal. ” (Sousa,2005:11). Este autor acrescenta que investigar é procurar nos vestígios/sinais o conhecimento daquilo que pretendemos saber. A investigação educacional tem sido descrita como quantitativa ou qualitativa, sendo que cada uma tem as suas técnicas e métodos.

A abordagem investigativa apresentada no presente relatório é de natureza qualitativa. Segundo Bell (2004:19-20), os investigadores qualitativos “ estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística.”

2.2. Participantes do estudo

Este estudo foi realizado durante os estágios que ocorreram em duas instituições do distrito do Porto, sendo uma IPSS (Instituição A) e outra de carácter público (Instituição B), nos períodos mencionados inicialmente.

Na instituição A participaram crianças da sala dos três anos, a educadora cooperante e uma assistente operacional de uma instituição do distrito do Porto. O grupo era constituído por vinte e seis crianças, das quais doze são do sexo masculino e catorze do sexo feminino, sendo que dezasseis crianças iniciaram o ano letivo com dois anos e

nove meses e dez crianças com três anos e oito meses, é importante referir que várias crianças completaram quatro anos durante o período de estágio.

Dada a influência que os pais exercem na educação e desenvolvimento das crianças pareceu-nos importante caracterizar os pais dos sujeitos em estudo sobretudo no que diz respeito às habilitações dos mesmos, pois a maioria dos pais seguiu a escolaridade até ao ensino superior – licenciatura, este dados estão apresentados no capítulo 3.2.1. Neste mesmo capítulo podemos confirmar que o nível socioeconómico dos pais caracteriza-se num nível de classe média.

Relativamente à instituição B participaram crianças da sala do 4º ano do 1º CEB, um professor cooperante, uma estagiária (par pedagógico) e quatro assistentes operacionais. Esta turma era constituída por vinte e três alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, sendo que a aluna mais nova atingiu as metas superiores e passou do 2º ano diretamente para o 4º ano. Quanto à caracterização dos pais podemos referir que as suas habilitações encontram-se entre o 3º ano de escolaridade e a licenciatura, sendo de salientar que a maioria dos pais possui o 9º ano e o 12º ano de escolaridade como podemos verificar nos dados apresentados no capítulo 3.2.2. Mesmo assim será importante referir que alguns pais não conseguem ajudar os filhos nos trabalhos de casa, por falta de conceitos adquiridos. Com esta análise percebemos que o nível socioeconómico dos pais tem uma discrepância elevada, isto é, existem pais de classe baixa e outros pais com nível de classe alta.

2.3. Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados

Após a caracterização dos sujeitos do estudo, é-nos possível referir os instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados. Neste sentido, em investigação são muitas as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas.

Com o objetivo de proceder à caracterização da instituição e do grupo, a investigação teve como ponto de partida a análise documental, uma vez que, esta técnica assume um papel

“ [...] importante na investigação qualitativa – seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspectos sobre um tema ou problema. O trabalho de análise inicia-se com a recolha, pois, por

vezes, os documentos são as únicas fontes que registam princípios, objectivos e metas.” (Sousa & Baptista, 2011:89).

É de referir que, numa fase inicial, se efetuou uma análise dos documentos de autonomia, administração e gestão das instituições, permitindo sustentar a prática do observador. Neste sentido os documentos analisados foram o PE, RI, PAA, PCE e o PCG na valência de E.P.E., bem como o PT do ano anterior, os processos individuais e fichas dos alunos do 1º CEB. Estes permitiram a caracterização das instituições, assim como dos grupos. Para completar estas caracterizações, surgiu a necessidade de procurar bibliografia de apoio para sustentar a prática educativa.

Foi realizada uma observação direta, pois

“ a observação efectuada no contexto natural dos acontecimentos tem sido um dos procedimentos mais utilizados para recolher dados e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas. Na educação de infância, a observação directa desempenha mesmo um papel fundamental.” (Parente,2002:180).

Neste sentido, a observação é um acompanhamento de toda a prática, pois “ o professor para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas).” (Estrela, 1994:26).

Cristina Parente (2002) acrescenta que no âmbito da educação existem algumas formas de observação mais frequentes, sendo elas as descrições diárias, registos de incidentes críticos, registos contínuos, amostragem temporal e de acontecimentos. Deste modo recorreu-se aos diários de bordo, sendo assim possível a realização dos registos de incidentes críticos, descrições diárias, registos fotográficos e grelhas de observação. Os registos de incidentes críticos consistem em

“ (...) breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado. Apresentam os acontecimentos de forma factual e objectivo. Este registos permitem a observador captar e preservar alguma da essência do que está acontecer (...)”(Parente,2002:181).

As descrições diárias são

“ uma forma de observação narrativa que consiste em realizar registos diários que podem variar entre descrições mais ou menos breves e descrições mais detalhadas e compreensivas.” (Parente,2002:180).

Os registos fotográficos permitem ao educador/professor obter um registo e imagem mais precisa, refletindo sobre as necessidades das crianças/alunos, assim como lhe proporciona uma maior perceção das competências das mesmas. Neste sentido permite-lhe realizar a planificação de forma mais adequada refletindo sobre o

que as crianças/alunos fazem ou ainda não fazem, sendo também um instrumento para registar de forma mais persuasiva o processo de ensino/aprendizagem.

Relativamente às grelhas de observação foram utilizadas para avaliar o ambiente educativo na E.P.E., permitindo que o observador tivesse uma maior visualização e perceção das áreas que constituíam a sala, assim como os materiais que cada uma possuía (Anexo II – Grelha de observação do espaço e materiais na E.P.E.). Também surgiu a necessidade de avaliar as dificuldades dos alunos do 1º CEB, através de uma grelha de dificuldades, que podemos consultar no (Anexo III – Grelha de dificuldades do Ensino do 1º CEB), conseguindo assim perceber que a maior dificuldade será a nível comportamental. Também foi necessário utilizar grelhas de leitura, para percebermos o nível de leitura dos participantes de estudo em questão, (Anexo IV – Grelha de leitura do Ensino do 1º CEB).

Além destes instrumentos de observação/avaliação dos grupos, recorreu-se ao portefólio da criança no contexto de E.P.E. Deste modo, refletiu-se sobre o mesmo (Anexo V – Portefólio reflexivo, reflexões da Instituição A - nº 4 Portefólio da criança), permitindo concluir que este pressupõe uma avaliação qualitativa, retratando os progressos, conhecimentos, dificuldades ou facilidades, aprendizagens, pensamentos, interesses, esforços, conquistas, entre outros aspetos que fazem parte do desenvolvimento da criança. Neste âmbito, “ (...) Shores e Grace (2001) afirmam, [que] através do portefólio a criança é estimulada a conversar sobre as suas experiências, de dentro ou fora da escola, é estimulada a pensar sobre o seu próprio progresso e a tomar decisões sobre o que gostaria de aprender a seguir.” (Silva e Craveiro, 2014:39).

Acredita-se que a utilização deste conjunto de instrumentos garante um maior rigor e confere uma maior credibilidade numa investigação de carácter qualitativo. Surge aqui o conceito de triangulação dos dados, onde Robert Stake cit. in Barba (2013) explica que a triangulação é um procedimento complexo que era utilizado pelos marinheiros à noite, através da observação de uma estrela por diferentes perspetivas. Neste sentido, para que se faça uma triangulação dos dados numa investigação qualitativa, também é necessário olhar sob diferentes perspetivas, de forma a validar os dados recolhidos e obter uma visão mais globalizada, mais complexa e mais independente da realidade que se está a estudar. É, deste modo, que se torna essencial a utilização de múltiplos instrumentos de recolha de dados que validem esses mesmos dados através das informações recolhidas com os participantes do estudo, através da revisão de documentos sobre a realidade.

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Neste capítulo iremos mencionar os passos que foram seguidos em ambos os contextos. Para descrever os pontos fulcrais na intervenção dos contextos apresentados anteriormente, será pertinente realizar a caracterização de ambas as instituições, assim como os diferentes grupos de crianças.

Por fim iremos descrever a prática em ambos os contextos, ao nível da observação, planificação, intervenção e avaliação, percebendo desta forma a prática desenvolvida consoante o nível educativo em questão.

3.1. Caracterização das Instituições

3.1.1. Caracterização da Instituição do contexto da E.P.E.

“A Educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” e “ (...) destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar.” (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro). Neste sentido, a instituição onde foi realizada a intervenção pedagógica situa-se numa cidade que pertence ao distrito do Porto. E passaremos a designar por instituição A. O meio envolvente da cidade possui espaços culturais, desportivos, festas, romarias, feiras, museus, entre outros eventos que nos ilustram os tempos antigos e significativos desta cidade. Desta forma, e para benefício das crianças que frequentam esta instituição, é necessário referir que a instituição fica perto de uma Biblioteca, o que é benéfico para o desenvolvimento das crianças, na medida em que estas contactam com o material escrito, evoluem no manuseamento dos livros, na leitura das letras e das imagens, o que incentiva e desenvolve a sua imaginação e criatividade.

A instituição foi fundada em 1878, segundo os princípios de Paula Frassinetti (1809-1882), pertence a uma congregação religiosa, deste modo privilegia a formação cristã das crianças e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Segundo o Projeto Educativo (2010/2013) a missão desta Instituição é seguir o modelo da fundadora e educar “ com Firmeza, Suavidade, Simplicidade e Espírito de Família (...)” (P.E., 2010/2013:6) sendo os valores transmitidos de “ Verdade, Integridade, Relação: consigo mesmo, com os outros, com o mundo, com a natureza e com Deus.” (P.E., 2010/2013:6), o que nos faz concluir que a instituição pretende educar as crianças para a realidade do dia-a-dia e que seja responsável pela sua transformação, valorizando o trabalho contínuo, a participação familiar e a religião.

A instituição em questão integra três realidades sociais: Creche (inaugurada apenas em 2010), E.P.E. e ATL. Integrando na totalidade cerca de duzentas e trinta e sete crianças.

A Instituição também proporciona Atividades Extra Curriculares (AEC), como Baby ténis, Inglês, Música e dança, neste sentido estabeleceu protocolos com algumas instituições para um melhor desenvolvimento das crianças. Para além destas instituições, a Instituição também tem protocolos com outros parceiros educativos, como Câmara Municipal, Centro da juventude, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, bem como, também valoriza a cooperação da família, pois são “ dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança.” (M.E.,1997:43). Estes dois contextos têm um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois é “ mais fácil e satisfatório se [o educador] receber ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores [e educadores] se cooperarem com eles de forma positiva.” (Diez, 1989:39 cit. P.C.E., 2013/2014:34).

Neste sentido, a instituição recorre aos pais para intervirem em várias propostas pedagógicas, como participarem no P.C.G., reuniões, atendimentos individuais, participação nas atividades de sala ou instituição, informações sobre o progresso das crianças, assim como algumas situações necessárias no dia-a-dia, como pesquisas, criação de jogos, entre outras. Deste modo, as O.C.E.P.E. (1997:22-23) referem-nos que

“ sendo a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias, cabendo aos pais participando na elaboração do projecto educativo do estabelecimento.”

3.1.2. Caracterização da Instituição do contexto do 1º CEB

Relativamente à instituição onde decorreu o estágio do 1º CEB que passaremos a designar por B, situa-se numa aldeia do concelho da Trofa, distrito do

Porto, numa zona rural, é de carácter público e pertence a um agrupamento de escolas. Este agrupamento tem como objetivo principal “ (...) ser um espaço educativo e cultural que privilegie a formação do aluno, um local de trabalho e de valorização de todos os elementos, um veículo de progresso humano e social de toda a comunidade em que se insere.” (R.I., 2013/2017:3).

Este concelho segundo o P.E. (2009/2012) encontra-se em processo de expansão, tendo como base económica a construção civil e industrial, principalmente têxtil, assim como a agricultura para subsistência dos cidadãos.

A instituição em questão está em funcionamento das 7h30 até às 19h, integrando duas realidades educativas: E.P.E. e do 1º CEB, onde segundo o *website* do agrupamento, consultado 24-09-2014, frequentam na totalidade cento e vinte e quatro alunos, duas educadoras, quatro professores e seis assistentes operacionais.

A instituição também proporciona A.E.C., designadamente, o Ensino do Inglês, de Atividade Física e Desportiva e de Atividade Lúdico-Expressiva. Para além das A.E.C. a instituição dispõe de prolongamento das 7h30 às 9h e das 17h30 às 19h. Esta alternativa é benéfica para os pais e ao mesmo tempo para os alunos, pois neste espaço de tempo conseguem fazer os trabalhos de casa e ainda se socializam com outras crianças de idades diferentes.

Esta instituição também efetuou parcerias com outras instituições para potenciar a qualidade da mesma, assim como a aprendizagem dos alunos. Neste sentido existe parcerias com “ (...) com a Câmara Municipal, com a AEBA, com o Instituto de Emprego e Formação Profissional, instituições/entidades reconhecidas legalmente e cuja participação beneficiará a nível pedagógico e científico a população escolar.” (P.E. 2009/2012:10). Para além destas parcerias também mantém um bom contacto com os pais, onde reforçam a participação dos mesmos na vida escolar dos seus filhos. Neste sentido as atividades da instituição têm sempre a participação dos pais, direta ou indiretamente, isto é, foi realizada uma feira de outono, festa do magusto e a festa de natal. Todas estas festas têm um acolhimento participativo e especial de toda a comunidade envolvente, no sentido de serem atividades realizadas após a atividade letiva, mas com um empenho elevado de participação por parte dos familiares.

Para obter toda esta informação anteriormente referida, consultamos os documentos fornecidos pelas instituições, sendo eles o P.E., o P.C.E. e o P.A.A. no contexto da E.P.E., relativamente ao 1º CEB, apenas consultamos o P.E. (2009/2013) e o R.I. 2013/2017). O P.E. é descrito como sendo “ um instrumento consagrado na lei e que está no centro das estratégias de construção da autonomia da Escola” tendo “

(...) como principal finalidade definir princípios orientadores que promovam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.” Acrescenta ainda que “delinear um Projeto Educativo é traçar uma rota, é saber por e para onde se caminha, envolvendo toda a comunidade educativa.” (P.E.,2010/2013:6). Quanto ao P.C.E. “ este documento estabelece um compromisso com os vários intervenientes (crianças, equipa pedagógica, família, comunidade), funcionando como base da ação educativa.” (P.C.E., 2013/2014:2). Relativamente ao P.A.A. “ é um instrumento de planificação das escolas para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na precisão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.” (Costa cit. in P.C.E., 2013/2014:36). Neste sentido o P.A.A. é construído a pensar no desenvolvimento das crianças e para proporcionar divertimento e aprendizagens lúdicas.

3.2. Caracterização dos grupos

3.2.1. Caracterização do grupo no contexto da E.P.E.

Para a caracterização do grupo foi necessário consultar o P.C.G., fornecido pela educadora cooperante, referindo que “ (...) é um documento que deverá ser visto como uma proposta, passando da teoria curricular à prática educativa, surgindo como uma forma de orientar a educação dentro de uma perspetiva aberta e flexível, de modo a que a intervenção se reflita numa metodologia ativa e participativa.” (PCG, 2013/2014:S/P).

O grupo em questão encontra-se na faixa etária dos três anos, sendo constituído por vinte e seis crianças, das quais doze são do sexo masculino e catorze do sexo feminino (Anexo VI – Gráficos da Instituição A – Nº 1 Género das crianças). Dezasseis crianças iniciaram este ano letivo com dois anos e nove meses e dez crianças com três anos e oito meses (Anexo VI – Gráficos da Instituição A – Nº 2 Idade das crianças). Seis crianças são filhos únicos e as restantes têm irmãos mais velhos (Anexo VI – Gráficos da Instituição A – Nº 3 Número de irmãos), o que influencia nos comportamentos da sala e na forma como lidam com os conflitos.

Para caracterizar o grupo temos que ter em atenção algumas características da faixa etária em questão, como o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo.

O desenvolvimento cognitivo é o “ (...) que conduz [a criança] ao conhecimento, a que chamamos habitualmente pensamento, raciocínio, inteligência. Através do desenvolvimento da sua cognição, a criança constrói lentamente o seu saber e elabora o seu conhecimento do mundo.” (Ferland, 2006:141). O grupo encontra-se no “ (...) estágio pré-operatório (localizado entre os 2 e os 7 anos) (...)” (Tavares, et al 2007:52) que segundo Piaget se divide em dois subestádios: “ pré-conceptual/exercícios da função simbólica (entre os 2 e os 4 anos); Pensamento intuitivo (entre os 4 e os 7 anos).” (Tavares, et al 2007:53). No pensamento pré-operatório “ (...) destaca o egocentrismo intelectual (...). Assim o egocentrismo reflete a incapacidade da criança em compreender o ponto de vista do outro, já que esta se centra apenas no seu ponto de vista.” (Tavares, et al 2007:53). Podemos verificar que este grupo possui esta característica, uma vez que quando chega o momento de escolherem quem vai comunicar, normalmente, são sempre os mesmos a querer fazê-lo, não pensando que os outros também merecem a oportunidade de comunicar e partilhar os trabalhos que realizam com os outros colegas, apenas querem falar eles, pois nesta fase ainda não compreendem que esta ação pode afetar os sentimentos dos outros, como nos mostra o (Anexo VII - Registo de observação da Instituição A - nº 1).

Nesta fase as crianças entram no mundo simbólico, onde

“ (...) reconhecem as imagens que representam os objetos. Constatamos a existência desta capacidade ao descobrirmos o seu interesse pelos livros de imagens e, mais tarde, pelas histórias ilustradas.” (Tavares, et al 2007:53).

Este grupo demonstra muito interesse na área da biblioteca, o que reflete esta fase do mundo simbólico, pois as crianças, através das imagens, conseguem (re)contar a história (Anexo VII - Registo de observação da Instituição A - nº 2).

“ outra abordagem do desenvolvimento cognitivo, particularmente deste período etário [entre os 2 e os 7 anos] é a teoria de Vigotsky (1978). Tal como defendem os desenvolvimentistas, as crianças, desde cedo, envolvidas num mundo de desafios e fantasia, são ativos aprendizes dotados de uma curiosidade fascinante.” (Tavares, et al 2007:54).

Deste modo, as crianças imitam os adultos, brincando ao faz de conta, em que vão realizando experiências daquilo que vêem os adultos fazer, “ (...) a criança começa por utilizar os objetos para as funções apropriadas: finge que alimenta o ursinho com a colher (...)” (Ferland, 2006:146), como o adulto a escrever no Diário ou no Quadro de Investigação, durante as pesquisas (Anexo VII - Registo de observação da Instituição A - nº 3).

Relativamente ao desenvolvimento linguístico, sabemos que “ a primeira função da linguagem é permitir a comunicação com os outros. É o meio de interação

social por excelência.” (Ferland, 2006:121). Neste sentido o grupo têm um discurso compreensível para os adultos, apenas duas crianças ainda apresentam alguma linguagem pouco perceptível, mas diariamente as crianças são estimuladas a falar corretamente (Anexo VII - Registo de observação da Instituição A - nº 4).

A nível de motricidade global, nesta faixa etária, a criança cada vez é mais hábil, pois “ por volta dos 3 ou 4 anos, (...) pode subir ou descer escadas alternando os pés.” (Ferland,2006:87). Sendo que o grupo não apresenta qualquer dificuldade neste sentido, pois são capazes de correr, saltar, dançar, chutar uma bola, entre outros. Para além disto, é notório o interesse pelo desenho, modelagem e recorte, o que verificamos a forma correta de segurar no lápis, na tesoura e colocação de cola nas fotografias para identificar os trabalhos, apesar de ter algumas crianças que ainda apresentam alguma dificuldade.

Relativamente à autonomia do grupo, referimos que todas as crianças conseguem realizar a sua higiene pessoal, bem como vestir e despir roupa, apenas tem dificuldade em atar o calçado com cordões.

O desenvolvimento sócio afetivo faz referência aos momentos de interação que a criança tem com os adultos que a rodeiam, aprendendo a reagir aos sentimentos e emoções. Deste modo, o grupo é bastante participativo na socialização com o adulto e com outras crianças. Apesar deste facto, é importante salientar que algumas crianças ainda não respeitam certos adultos, sendo este uma preocupação durante toda a prática. As crianças, por vezes, têm comportamentos inadequados, mesmo aquando da realização das atividades, (Anexo VII - Registo de observação da Instituição A - nº 8), onde uma criança não respeita o adulto durante a RC. Neste sentido, Ferland (2006:195) refere que “ ao longo do período pré-escolar, a criança desenvolve as suas competências sociais: aprende as regras de comportamento e a arte de viver em sociedade.” (Anexo VII - Registo de observação da Instituição A - nº 6). Nesta faixa etária, as crianças ainda “ (...) têm dificuldades em esperar para obter o que pretende; quer fazer certas coisas por si mesma; [Anexo VII - Registo de observação da Instituição A - nº 5], sabe que é um rapaz ou uma menina [Anexo VII - Registo de observação da Instituição A - nº 7]” Ferland (2006:193).

3.2.2. Caracterização do grupo no contexto do Ensino do 1º CEB

No caso do contexto do 1º CEB para a caracterização do grupo foi necessário consultar o plano de turma do ano anterior, fornecido pelo professor cooperante, mas como os dados não estavam atualizados sentimos necessidade de consultar as fichas dos alunos atualizadas, assim como os processos dos mesmos. As fichas dos alunos servem para conhecer melhor os mesmos e o seu meio familiar.

Após a análise destes documentos verificamos que a turma é constituída por vinte e três elementos, sendo que onze são do género feminino e doze do género masculino (Anexo VI – Gráficos da Instituição B – Nº 1 Género dos alunos). Com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos (Anexo VI – Gráficos da Instituição B – Nº 2 Idade dos alunos), sendo de salientar que apenas uma não completará os 9 até ao final do presente ano civil, uma vez que por ter atingido metas superiores passou do 2º ano diretamente para o 4º ano. No que diz respeito às crianças que já completaram 10 anos, são alunos que já sofreram retenções em anos anteriores.

Dos elementos da turma apenas um não frequentou a educação pré-escolar (Anexo VI – Gráficos da Instituição B – Nº 3 Frequentaram a E.P.E.), sendo essencial referir que a maior parte dos alunos estão juntos desde então, pelo facto disto é que podemos verificar a complexidade dos alunos no seu comportamento, pois, é uma turma bastante unida, na medida em que quando um aluno diz alguma coisa que não seja adequada naquele momento todos se começam a rir. Sendo que este facto leva a comportamentos inadequados para com o adulto, sendo considerada uma turma com índices de indisciplina, pelo desrespeito que mantém com o adulto, falando por cima dele e ao mesmo tempo interrompendo as atividades e recusando mesmo a fazê-las.

Dos alunos da turma apenas três são filhos únicos e a maioria das crianças possui apenas um irmão (Anexo VI – Gráficos da Instituição B – nº 4 Número de irmãos). A maior parte dos irmãos é mais velho, sendo isto refletido no dia-a-dia dos alunos, mais nos trabalhos de casa que os alunos mencionam que fizeram os mesmos com os irmãos, trazendo respostas mais completas e abrangendo matérias mais amplas, como podemos verificar no (Anexo VII - Registo de observação da Instituição B – nº 1, onde a aluna nos descreve a sua resposta mais completa dizendo que foi ajudada pela irmã.)

No que diz respeito às habilitações dos pais dos alunos (Anexo VI – Gráficos da Instituição B – nº 5 Habilitações), estas encontram-se entre o 3º ano de escolaridade e a licenciatura. As habilitações dos pais refletem-se na aprendizagem e dificuldades

dos alunos, isto podemos verificar no (Anexo VII - Registo de observação da Instituição B – nº 2, onde o aluno indica que não fez o trabalho de casa relativo à divisão com dois algarismos porque não percebeu e ninguém o conseguiu ajudar em casa).

Para descrever melhor a turma em questão não nos podemos esquecer do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial, sendo estes desenvolvimentos bastante importantes para compreender melhor o próprio aluno e as suas atitudes. Neste sentido, o desenvolvimento físico é descrito por Tavares et al (2007) como sendo o período escolar com a faixa etária compreendida entre os 6 e 12 anos, acrescenta também que “ (...) é uma fase de crescimento lento, mas de aperfeiçoamento das capacidades físicas anteriormente adquiridas e de aprendizagem de novas habilidades (...)” (Tavares, et al, 2007:58). O grupo em questão encontra-se em crescimento, principalmente ao nível da descoberta do seu próprio corpo, pelo que o adulto terá de ter mais sensibilidade neste aspeto, pelo simples facto de algumas matérias relacionadas com este aspeto, provocar mais entusiasmo por parte dos alunos, como podemos verificar no (Anexo VII - Registo de observação da Instituição B – nº 3).

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, Tavares et al (2007:59) indica que “ para Piaget, a criança em idade escolar (entre os 6-7 e os 11-12 anos) encontra-se num período de desenvolvimento do pensamento concreto – estágio das operações concretas”. Acrescenta que “ (...) o pensamento torna-se menos intuitivo e egocêntrico e mais lógico, com a capacidade de realizar operações mentais.” Neste sentido, nota-se que a turma não demonstra ser muito egocentrista, uma vez que os alunos tentam ajudar-se uns aos outros, compreendendo que existem alunos com dificuldades que precisam de mais atenção por parte do adulto.

Por fim, o desenvolvimento psicossocial que é essencial em todo o crescimento da criança, pois naturalmente a criança quando nasce já interage com os familiares mais próximos e neste período tem de se socializar com as outras crianças e professores. Neste sentido, a criança descobre novas regras de convivência, amizades e bastantes oportunidades para se desenvolver a nível social. Existe também uma vertente negativa, que é o sentimento de inferioridade, isto é, quando a criança “ (...) não se sente segura nas suas capacidades ou por não se sentir reconhecida e confiante quanto ao seu papel social.” (Tavares et al, 2007:63). Este facto também se verifica na turma em questão de forma semelhante, isto é, as crianças acabam por ter comportamentos inadequados na sala de aula, por este motivo, mas também pela falta de acompanhamento familiar, pois todos estes aspetos influenciam para a indisciplina, como já referido no capítulo 1, por vezes os pais não têm noção que a disciplina inicia mal a criança nasce, deixando esta

responsabilidade para os educadores/professores. Para que esta prevenção fosse possível, assim como para atenuar a indisciplina da turma, tentamos envolver a família na vida escolar dos filhos, mas mesmo assim alguns pais não o fizeram e com isto acabam por provocar uma instabilidade na criança. O grupo em questão manifesta este fator através de comportamentos inadequados dentro da sala de aula, com as outras crianças no recreio, bem como com alguns elementos da comunidade educativa. Com isto conseguimos perceber que a indisciplina é uma preocupação neste grupo

3.3. Intervenção no contexto de E.P.E. e no Ensino do 1º CEB

As O.C.E.P.E. indicam-nos que a intencionalidade educativa “ (...) decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.” (M.E., 1997:14) deste modo, a nossa prática é inicialmente centrada na observação para posteriormente podermos planificar, agir e avaliar. Todos estes pontos foram importantes ao longo das intervenções e, assim serão aprofundados.

3.3.1. Observar:

Sendo a observação um processo contínuo e fulcral para o educador/professor, foi inevitável no início de ambas as intervenções a utilização da mesma, pois tivemos essa necessidade, não só para conhecer os diferentes grupos, mas também as suas rotinas, de forma a encaminhar a nossa intervenção e também os comportamentos das crianças/alunos. Relativamente aos comportamentos das crianças/alunos, através da observação foi necessário refletir sobre os mesmos, isto devido a algumas delas não conseguirem estar atentas, concentradas e em silêncio durante a realização das atividades propostas. Este facto aconteceu em ambos os contextos, onde foi necessário registar estes comportamentos através de uma reflexão e de registos de observação. Podemos verificar este facto no (Anexo VII - Registo de observação da Instituição A - nº 8, que nos descreve a situação onde estava a ser realizada a R.C. na valência de E.P.E. e uma criança não conseguia estar sentada à beira da estagiária, estando a mexer nas coisas da educadora, fazendo com que as outras crianças fizessem o mesmo e não conseguíssemos prosseguir a R.C.). Por este facto foi importante a reflexão sobre os

comportamentos, para conseguir compreender quais as estratégias que se podiam adequar aos diferentes comportamentos, sendo que “ (...) começaram a ser realizadas atividades em pequeno grupo (...) de forma a evitar problemas e a potenciar aprendizagens.” (Anexo V - Portefólio reflexivo, reflexões da Instituição A - nº 4 Comportamentos).

Na valência do 1º CEB este facto foi visível nas semanas de observação, como podemos verificar no (Anexo V - Portefólio reflexivo, reflexões da Instituição B - nº 1 Primeiras duas semanas de observação, que nos descreve o desrespeito do menino perante o professor cooperante, enquanto este está a lecionar, ficando desta forma a estagiária mais atenta ao respetivo aluno devido aos seus comportamentos inadequados).

Para observação criteriosa da organização do ambiente educativo, no contexto de E.P.E., foi necessário criar uma grelha de observação, que podemos consultar no (Anexo II – Grelha de observação do espaço e materiais na E.P.E.), que nos permitiu refletir sobre a organização da sala, as diferentes áreas, o material existente em cada área e a sua diversidade, assim como se seria necessário organizar de outra forma o ambiente educativo, sendo que após esta reflexão concluímos que não seria necessário reorganizar/modificar o ambiente educativo, nem dinamizar nenhuma área, como já foi refletido na reflexão sobre a organização do ambiente educativo (Anexo V – Portefólio reflexivo, reflexões da Instituição A - nº 3 Organização do espaço e materiais).

Através da observação conclui-se que os grupos eram bastante participativos e interessados nas atividades propostas, sendo que algumas crianças/alunos ainda apresentavam dificuldades na concentração e atenção. Por este facto é que foram pensadas estratégias para captar a atenção das crianças/alunos, principalmente aquelas que de alguma forma não respeitavam o adulto. Assim, no contexto de E.P.E. foram criadas atividades através de uma metodologia mais lúdica - criação do livro da Lagartinha comilona integrando o jogo, leitura da história em formato digital, a criação do livro do Elmer, leitura da história A Bruxa Mimi através do dispositivo da casa que podemos consultar no (Anexo VIII – Registos fotográficos - A casa da “ Bruxa Mimi”). No contexto do 1º CEB inicialmente, para prevenir a perturbação das aulas por parte do aluno, foi dada mais responsabilidade ao mesmo, de forma a manter-se ocupado e não perturbar a aula, assim como tentamos transmitir os conteúdos programáticos de forma lúdica, realizando registos para expor na sala de aula (Anexo VIII – Registos fotográficos – Gramática).

Todos os registos de observação são realizados através da observação atenta da prática quotidiana, pois “ o professor para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas).” (Estrela, 1994:26).

Após este variado leque de exemplos da intervenção pode-se verificar que a observação compõe “ (...) a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (M.E.,1997:25).

3.3.2.Planificar:

Após a observação conseguimos obter um conhecimento dos grupos mais específico para sustentar as planificações. Neste sentido, é necessário refletir sobre o que se vai planificar e de que forma o vamos fazer, sendo que estas

“ (...) questões remetem-nos para os objetivos das atividades que se planeiam, os recursos a utilizar para cumprir os objetivos e os meios de avaliação a usar para verificar se os objetivos foram atingidos, ou seja, estas questões são o pilar da construção de uma planificação e respetiva avaliação durante e após a ação.” (Anexo V – Portefólio reflexivo, reflexões da Instituição A - nº 5 Observar, planejar, agir e avaliar).

Deste modo, deve-se planificar de

“ (...) acordo com o que o educador [professor] sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social (...) [que] proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.” (M.E.,1997: 26).

Assim, durante as intervenções, foram realizadas planificações diferentes. Na valência de E.P.E. foram realizadas planificações em rede, como podemos verificar no (Anexo IX – Planificações – Planificação da Instituição A - nº 1), seguindo o modelo utilizado pela educadora cooperante, sendo realizada quinzenalmente. As planificações eram constituídas pelas atividades propostas pelo adulto e pelas crianças, as intenções pedagógicas, assim como as áreas de conteúdo associadas a cada atividade planificada, permitindo ter uma maior perceção das áreas de conteúdos abordadas, como pode ser analisado no (Anexo IX – Planificações - Planificação da Instituição A - nº 2). Também foram realizadas as descrições das atividades (Anexo IX - Planificação da Instituição A - Descrições das atividades), com intenções pedagógicas mais específicas para uma melhor aprendizagem das crianças, assim como mencionando os recursos materiais e humanos utilizados.

Quanto ao 1º CEB as planificações eram realizadas em tabela (Anexo IX – Planificações - Planificação da Instituição B - nº 1) e mencionavam as áreas curriculares, o domínio, os conteúdos, os objetivos, descritores de desempenho, as estratégias utilizadas, o tempo de cada atividade, os recursos utilizados, assim como a avaliação. Também era efetuada a operacionalização (Anexo IX – Planificações - Planificação da Instituição B – Operacionalização), onde realizávamos a descrição de todas as atividades da planificação, ajudando-nos assim a colocar em prática a mesma. Estas planificações eram realizadas diariamente, isto é, cada planificação mencionava as atividades realizadas durante todo o dia.

É de salientar que a planificação é flexível, pois pode ser necessário prolongar a atividade ou até mesmo não realizar uma atividade planeada, para ser possível responder às necessidades das crianças no momento. Isto foi aplicável nos dois contextos, pois ambos os grupos eram bastante participativos, curiosos e por vezes não era possível terminar a planificação estipulada. O cumprimento da planificação “ (...) dependerá do nível e da implicação [das crianças/alunos] (...), dos projetos implementados (...) [pois] ocasionalmente, é salutar interromper certas sequências e partir para um novo projeto.” (Zabalza,1994:63), assim

“ a planificação não deve ser rígida. Pelo contrário, deverá ser uma previsão do que se pretende fazer, tendo em conta as actividades, material de apoio e essencialmente o apoio [das crianças/alunos] (...). Privilegiando as relações pessoais entre todos os membros do grupo-turma, e fazendo com que os alunos se sintam como elementos no processo educativo.” (Alvarenga,2011:32).

A planificação tem um impacto benéfico na aprendizagem das crianças/alunos, permitindo uma melhor intervenção por parte do educador/professor, pois através da elaboração da mesma

“ (...) o docente torna-se mais competente em gerir a diversidade na sala (...) tanto em termos de estilos cognitivos [das crianças/alunos] (...) como em termos de comportamentos procurando satisfazer os seus anseios de filiação com os outros e de auto-realização, aspectos, esses, considerados de suma importância para o reforço da motivação na sala (...). ” (Alvarenga,2011:33).

Deste modo, foram implementados instrumentos de organização social, frequentemente usados no MEM. Na valência de E.P.E. implementou-se o diário, o plano do dia e o quadro de investigação (Anexo X – Instrumentos de organização social), sendo que estes instrumentos foram introduzidos para permitir uma maior participação das crianças na própria aprendizagem, assim como as motivar para aprender. Relativamente ao diário, as crianças refletiam no final da semana sobre o que gostaram ou não, o que fizeram e o que queriam ainda fazer. Através desta recolha de informação, as crianças planificavam de semana para semana. A planificação por parte das crianças era realizada diariamente através do plano do dia (Anexo X – Instrumentos de

organização social – nº 3 – Plano do dia), onde identificavam “o que vamos fazer”, “quem fez” (colocando a respetiva fotografia), e no final do dia, na reunião de conselho do final da tarde era efetuada a própria avaliação por parte das crianças, criando-se um momento de autoavaliação para cada uma. O quadro de investigação (Anexo X – Instrumentos de organização social – nº 1 – Quadro de investigação) foi outro instrumento explorado pelas crianças durante a realização das várias pesquisas relativamente ao projeto de sala. A participação das crianças era visível no momento em que lhes era perguntado “o que queriam fazer”, “o que já sabiam” e “o que aprenderam durante a pesquisa”.

Relativamente ao 1º CEB tentamos adaptar os instrumentos de pilotagem do MEM, onde criamos o mapa das regras (Anexo X – Instrumentos de organização social - nº 12 – Regras 1º CEB) com os alunos, sendo eles a decidirem as mesmas. No final de cada dia fazíamos uma R.C. que consistia em os alunos autoavaliarem-se, indicando os pontos que mereciam consoantes alguns itens, como por exemplo, comportamento na sala de aula, pontualidade, realização dos trabalhos de casa e das atividades propostas em aula. Todas estas estratégias foram implementadas durante a prática para conseguirmos, de alguma forma, controlar a indisciplina do aluno que perturbava as aulas.

Em termos de organização do ambiente educativo, na valência de E.P.E. não foram realizadas alterações, pois foi verificado através da grelha de observação da organização do ambiente educativo que não era necessário qualquer alteração, pois as áreas existentes respondiam às necessidades das crianças e possuíam os respetivos materiais. Quanto ao 1º CEB foram realizadas algumas alterações na sala de aula, para uma melhor gestão da mesma. Foi sugerido e efetuada a troca de lugar de um aluno, devido aos seus frequentes comportamentos inadequados. Os placares foram sendo reorganizados ao longo da prática pedagógica, em função de tornar visíveis, os registos realizados pelos alunos sobre os conceitos apreendidos e disponíveis para consultar.

3.3.3. Intervir:

Após planificar consoante as necessidades e interesses das crianças/alunos, foi necessário colocar em prática todo o processo, pois é essencial “ concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças [alunos] tirando partido das situações e oportunidades imprevistas.” (M.E.,1997:27). Neste sentido foi necessário, por vezes, improvisar, realizando atividades que não estavam

planificadas, por este facto é que a planificação deve ser flexível para responder às necessidades de cada criança/aluno, assim como aos imprevistos do dia-a-dia. Uma atividade onde se verificou este facto, na valência de E.P.E., foi a realização de um comboio com as figuras geométricas (Anexo XII – Jogos – Figuras geométricas). Esta atividade foi realizada após o acolhimento em grande grupo e devido ao mesmo ser bastante participativo foi necessário prolongar a atividade mais algum tempo para possibilitar a participação de todas as crianças.

No 1º CEB também existiram alguns momentos de improvisação, devido a avarias dos recursos didáticos. Um deste momento foi quando a estagiária estava a transmitir novos conceitos aos alunos, utilizando o quadro interativo e por um motivo não identificado, este deixou de funcionar, sendo que a estagiária inicialmente questionou o professor cooperante, mas logo de seguida progrediu com a aula, realizando o registo que estava a fazer em conjunto com os alunos no quadro de giz. Outro momento significativo de improvisação foi na explicação dos adjetivos, onde os alunos demonstraram grandes dificuldades e para os esclarecer foi realizado um esquema no quadro com os respetivos graus dos adjetivos e exemplos.

Ao nível da intervenção na E.P.E. foi baseada na metodologia de projeto seguindo a orientação do MEM, sendo que no início do estágio a sala já tinha iniciado o projeto lúdico – “A Selva”. A estagiária integrou-se no projeto dando continuidade ao trabalho anteriormente realizado pela equipa pedagógica e as crianças. O projeto “A Selva”, que podemos consultar no (Anexo XI - Projeto “A Selva”) surgiu a partir de uma questão colocada pela educadora cooperante no sentido de saber o que as crianças queriam ter na sala. Visto que o interesse de algumas crianças eram os animais, outras os veículos e também o sol, a educadora optou por registar todas as ideias, sendo que daqui surgiu uma teia, onde podemos analisar as escolhas das crianças no: (Anexo X - Instrumentos de organização social - Nº 2- Teia).

Este trabalho dentro da sala tinha uma estrutura simples, que era compreendida pelas crianças. No final do plano do dia cada adulto da sala ia com um pequeno grupo de crianças para a tarefa em questão. Um exemplo deste processo foi a construção do sol (Anexo XI - Projeto “A Selva”), onde as crianças interessadas dirigiram-se com a estagiária para a área do computador para realizar a pesquisa, sendo a mesma registada no quadro de investigação, que podemos consultar no (Anexo X - Instrumentos de organização social – Nº 1 - Quadro de investigação). Seguidamente foi realizado o registo do que aprenderam durante a pesquisa, sendo que as imagens da pesquisa estavam expostas na mesa, para as crianças as visualizarem. Terminada esta

tarefa, o grupo em questão, na reunião de conselho do final da manhã, apresentou a pesquisa e o respetivo registo ao restante grupo. Após esta transmissão de conhecimentos, as crianças construía as suas obras com material reciclável, recorrendo às técnicas de recorte, colagem, modelagem e posteriormente a pintura, tudo isto pode ser consultado no (Anexo XI - Projeto “A Selva”).

Relativamente às áreas de conteúdo, a mais contemplada foi a área do conhecimento do mundo, na medida em que exploraram principalmente o ciclo de vida dos respetivos animais, a alimentação e o habitat. Um exemplo disto é o dominó da tartaruga (Anexo XII – Jogos – Dominó da tartaruga) e o jogo da associação das crias (Anexo XII – Jogos – Associação das crias), em que através dos jogos as crianças reconheciam o ciclo de vida da tartaruga descrito nas imagens e identificavam as crias dos animais adultos. O domínio da linguagem oral e abordagem à leitura e à escrita foi realizada através das canções, lengalengas e histórias. Sendo as canções “a vaca leiteira” (Anexo XIII – Canções e Lengalengas – “A vaca leiteira”), “a caixinha das cores” (Anexo XIII – Canções e Lengalengas – “A caixinha das cores”), “o jardim da celeste”, a lengalenga “lá vai a vaca” (Anexo XIII – Canções e Lengalengas – “Lá vai a vaca”) e as histórias (Anexo XIV - Histórias) “Caracóis de ouro e os três ursinhos”, “O João e o pé de feijão”, “O papá e eu”, “a lagartinha comilona”, “A zebra camila”, “Elmer – o elefante xadrez”, “Quem quer casar com a carochinha”, “porque sou tão pequenino”, “a Bruxa Mimi”. Todas estas atividades contribuiriam para o desenvolvimento da linguagem, para o contacto de textos escritos, para potenciar um conjunto de competências que favorecem as crianças na entrada e sucesso do ciclo seguinte.

Quanto ao 1º CEB a área curricular mais abordada foi a Matemática, uma vez que a turma em questão apresentava bastantes dificuldades nesta área curricular e por este facto foram apresentadas diversas atividades para a mesma. Devido ao grupo em questão ser muito agitado e com alguns comportamentos inadequados, as intervenções tiveram que ser dirigidas de forma mais lúdica, proporcionando atividades motivadoras para os alunos. Em face dos comportamentos inadequados foram criadas regras pelos alunos, com a orientação das estagiárias, que podemos consultar no (Anexo X – Instrumentos de organização social – Nº 12 – Regras 1º CEB). As mesmas indicam algumas atitudes que são proibidas, outras obrigatórias, e outras que por vezes podemos adotar, sendo de destacar que as regras com maior preenchimento foram as proibidas, onde escreveram regras como não magoar os colegas, não atirar bicos de lápis ou borracha, não gozar com os colegas, entre outras. Com isto podemos verificar que as regras elegidas, todas contribuem para a prevenção da indisciplina, sendo que

as mesmas eram, por vezes e inicialmente, praticadas na sala. Todos os conceitos aprendidos foram registados em grande grupo, no quadro de giz, no caderno diário e alguns foram expostos na sala, na respetiva área curricular. A título de exemplo referimos o registo dos ângulos que podemos consultar no (Anexo VIII – Registos fotográficos - registo dos ângulos, que foi um trabalho realizado em grupos). Para a aula de estudo de meio relacionada com os sistemas reprodutores foram levados as imagens dos mesmos, juntamente com os respetivos nomes e a tarefa dos alunos era completar a imagem colocando os nomes no local correto, isto é evidenciado no (Anexo VIII – Registos fotográficos - os sistemas), sendo assim realizada a consolidação desta matéria. Foram também levados mapas e também um Globo Terrestre para os alunos localizarem a península Ibérica. Tentamos de todas as formas proporcionar e criar materiais diversificados e ao mesmo tempo que os alunos apreendessem os conceitos de forma lúdica. Deste modo, antes de serem introduzidos os conceitos de sólidos geométricos, realizamos uma atividade com os alunos (Anexo VIII – Registos fotográficos - sólidos geométricos), em que eles tinham que construir os sólidos geométricos distribuídos pela estagiária. Para além disto também tentamos incutir nos alunos a reciclagem, onde foram construídos instrumentos para acompanhar a canção de natal através de materiais reciclados, como podemos ver no (Anexo VIII – Registos fotográficos, instrumentos). É de salientar que a área de Português foi explorada em todas as atividades, uma vez que esta área curricular é transversal.

Após a implementação destas estratégias já referidas anteriormente no 1º CEB, foi necessário intervir com um aluno de forma mais específica. Neste sentido achamos que seria melhor utilizar a estratégia de colocar uma estagiária à beira do aluno que de alguma forma influenciava a perturbação das aulas, para assim motivá-lo nas aprendizagens, mantendo-o mais atento às aulas e ao mesmo tempo incentivá-lo para a realização as tarefas propostas.

Visto que “ a participação de outros adultos – (...) pais, outros membros da comunidade – na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo.” (M.E.,1997:27) foi pedido o envolvimento dos pais em algumas atividades. Deste modo, na valência de E.P.E. foram enviados os registos de canções e lengalengas para os pais, verificando-se uma maior motivação das crianças quando traziam os registos realizados de casa. Para um maior envolvimento dos pais nesta mesma valência foi construída uma árvore da família que podemos ver no (Anexo VIII – Registos fotográficos - Árvore da família), e seguidamente pedido a cada criança que

trouxesse a família representada numa folha de cartolina. Esta atividade teve bastante sucesso, na medida em que os pais foram bastante participativos e criativos na representação da respetiva família.

Já no 1º CEB foram realizadas atividades com toda a comunidade, como a feira de outono (Anexo VIII – Registos fotográficos - Feira de outono), onde cada aluno trazia legumes, frutas, animais e no final do dia eram vendidos a toda a comunidade, sendo que com isto, foi explorada a área curricular de matemática e estudo do meio, na medida em que os alunos tiveram o contacto com dinheiro de forma a darem o troco corretamente a cada cliente. Outra atividade em que participamos foi a festa de natal, onde pela instituição em questão ser localizada numa zona rural, a comunidade dá bastante ênfase a estas festas e neste sentido serem festas realizadas com bastante empenho e com uma preparação bastante antecipada. Para além destas atividades, onde participamos tanto na organização como no dia em si, também realizamos um atividade envolvendo os pais dos alunos. Uma vez que os alunos do 4º ano eram responsáveis pela decoração natalícia de toda a entrada da instituição, pedimos a colaboração dos pais para a realização do presépio de natal, que podemos ver no (Anexo VIII – Registos fotográficos - presépio). Para além do presépio, em sala os alunos fizeram as restantes decorações da árvore de natal e ainda realizaram postais de natal para oferecerem aos colegas da turma. Sendo estes postais também expostos na árvore de natal, como está visível no (Anexo VIII – Registos fotográficos - Árvore de natal).

No decorrer de toda a ação foram tidas em conta as motivações e interesses das crianças/alunos, assim como o envolvimento dos pais e outros membros da comunidade, uma vez que estes são aspetos importantes na ação do educador/professor, sendo que “ a participação [das crianças] (...) aumenta o seu interesse” e “ o diálogo entre [o educador/professor e as crianças/alunos] (...) é uma estratégia motivadora (...)” (Estanqueiro,2010:39), através disto conseguimos compreender os diferentes pontos de vistas das crianças/alunos e atuar de forma mais eficaz para as suas aprendizagens.

3.3.4.Avaliar:

Após a colocação da planificação em prática é necessário avaliar. Neste sentido, avaliar “ (...) em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos

adequados às suas especificidades.” (Circular nº.: 4/DGIDC/DSDC/2011). Deste modo, as O.C.E.P.E. referem que “ avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (M.E.,1997:27). É de salientar que em ambas as intervenções foram realizadas avaliações formativas, na medida em que as crianças/alunos tiveram sempre uma participação ativa ao longo de todo o processo, fazendo com que as mesmas reflitam sobre a sua aprendizagem, pois a avaliação formativa “ (...) pretende determinar a posição do aluno (...), no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.” (Ribeiro, 1999:84).

Sendo a avaliação um suporte da planificação, esta esteve sempre presente na intervenção, na medida em que eram realizadas avaliações semanais (Anexo XV - Avaliações semanais) por parte da estagiária, pois “ (...) é necessário que o professor assuma um processo de reflexão crítica sobre a sua prática (...).” (Nunes,2000:14). Deste modo, estas avaliações semanais permitiam uma melhor intervenção, pois era uma avaliação sobre as aprendizagens das crianças/alunos, as estratégias utilizadas e de que forma se poderia melhorar, assim como o que poderia melhorar na intervenção futura da estagiária e a sua evolução naquela semana.

Para avaliar é necessário refletir sobre a prática, o que implica refletir sobre os comportamentos das crianças/alunos. Para que fosse possível perceber quais as estratégias a utilizar para uma melhor intervenção, e tendo em ambos os contextos crianças/alunos com comportamentos menos adequados, e que na maior parte das vezes perturbavam as atividades que estávamos a realizar, foi necessário refletir sobre estes comportamentos, assim como realizar registos de observação. Neste sentido a reflexão relativamente aos comportamentos na valência de E.P.E., assim como os registo de incidentes críticos realizados no contexto de 1º CEB, fez com que a estagiária conseguisse entender que era necessário utilizar estratégias, começando por realizar as atividades em pequenos grupos na valência de E.P.E. e no 1º CEB a estratégia mais utilizada foi atribuir responsabilidades ao aluno que estava a perturbar a atividade, sendo que assim este sentia uma responsabilidade, fazendo-lhe pensar que era exemplo para os outros.

Para além das avaliações da prática da estagiária, as crianças na E.P.E. também realizavam a sua própria avaliação, pois no final da tarde as crianças realizavam a sua avaliação. A criança responsável daquele dia geria a avaliação, perguntando aos restantes colegas se realizaram a atividade e colocava a cor correspondente por baixo da fotografia da respetiva criança, como podemos ver no

(Anexo X - Instrumentos de organização social – Nº 3 - Plano do dia). Com este processo as crianças estavam mais envolvidas na avaliação da sua ação e ao mesmo tempo ajudavam na realização da avaliação da estagiária, podendo-se concluir, desta forma que “ a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa (...)” (M.E.,1997:27), sendo que esta atividade educativa é um processo que facilita a aprendizagem da criança, pelo facto de participar no mesmo.

No 1º CEB a avaliação também era realizada no final de cada dia pelos alunos, onde eles atribuíam os pontos que mereciam consoante alguns itens, como por exemplo, comportamento na sala de aula, pontualidade, realização dos trabalhos de casa e das atividades propostas em aula. Para além desta avaliação foi necessário criar uma grelha de leitura, onde podemos verificar no (Anexo Nº IV – Grelha de leitura do Ensino do 1º CEB), o nível das crianças. Outro instrumento que foi necessário criar e que nos permitiu um melhor planeamento das atividades foi uma grelha de dificuldades. Após a análise desta grelha (Anexo III – Grelha de dificuldades do Ensino do 1º CEB) podemos concluir que as maiores dificuldades da turma em questão são ao nível comportamental, tendo sido uma preocupação ao longo do estágio que tentamos melhorar.

A avaliação, para além de ajudar o educador/professor a intervir de forma mais correta consoante o grupo em questão, também contribui para uma melhor organização do ambiente educativo/gestão da sala de aula.

O portefólio da criança também é um instrumento de avaliação, onde tem um grande envolvimento da criança e é realizado de forma contínua. Este portefólio

“ (...) pressupõe uma avaliação qualitativa, assentando assim em amostras de desenhos das crianças, trabalhos realizados, registos fotográficos do seu crescimento físico, das suas habilidades sociais, a avaliação do educador, e a autoavaliação da criança. Retrata os seus progressos, os seus conhecimentos, dificuldades ou facilidades, aprendizagens, pensamentos, interesses, esforços, conquistas, entre outros aspetos que fazem parte do seu desenvolvimento, sendo que a menina com quem realizei o portefólio consegue identificar o seu progresso nos aspetos mais relevantes, como identificar e desenhar a figura humana completa. Consegui compreender que com o portefólio da criança pretende-se avaliar o desenvolvimento dos seus próprios saberes, conhecimentos e aprendizagens.” (Anexo V – Portefólio reflexivo, reflexões da Instituição A - nº 4 Portefólio da criança).

A avaliação permite ao educador/professor “ (...) ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças (...) (M.E.,1997:94), assim como a sua intencionalidade, promovendo a qualidade das aprendizagens.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste ponto pretende-se expor as conclusões finais, adjacentes aos processos de estágio efetuados, onde estiveram presentes aspetos positivos, alguns receios, obstáculos e dificuldades. Deste modo será feita uma autoavaliação e reflexão sobre tudo o que foi realizado, tendo consciência dos aspetos a melhorar para o futuro e relacionando os dois contextos onde decorreu a prática.

Primeiramente é necessário salientar que durante os dois estágios foram essenciais várias leituras para que a intervenção fosse realizada da melhor forma para a aprendizagem das crianças/alunos, recorrendo a bibliografia fornecida durante a licenciatura, bem como a outras pesquisas realizadas pela estagiária. Como se sabe, não existem fórmulas perfeitas para nenhuma prática e quando se iniciaram os percursos descritos anteriormente a estagiária estava com bastante medo, receios e dúvidas. Ao nível do estágio em educação pré-escolar estes aspetos eram mais revelantes, pois a estagiária apenas continha a experiência de alguns dias de contacto com a valência e conhecimentos construídos ao longo da formação que recebeu na licenciatura e no primeiro semestre do mestrado. Por este facto foi essencial a realização de uma reflexão antes do estágio, onde podemos verificar alguns aspetos de maior receio da estagiária, sendo que a mesma refere que o “ (...) maior receio é o grupo no qual me vou inserir (...)”, mas ao mesmo tempo o seu positivismo descrevendo que “ apesar dos receios tenho um pensamento positivo relativamente ao estágio e pretendo tirar o máximo de produtividade do mesmo.” (Anexo V – Portefólio reflexivo, reflexões da Instituição A - nº 1 Antes do início do estágio). Outro fator que a estagiária referiu antes do estágio foi a ansiedade em conhecer a educadora cooperante, isto é, tinha ansiedade/curiosidade de saber qual a “ (...) reação perante uma estagiária que lhe irá acompanhar e sugerir novas atividades para o seu grupo.” (Anexo I – Portefólio reflexivo, reflexão nº 1 Antes do início do estágio)., acrescentando que não era receio, mas sim ansiedade, uma vez que não tinha tido qualquer “ (...) experiência negativa, relativamente a este assunto.” (Anexo V – Portefólio reflexivo, reflexões da Instituição A - nº 1 Antes do início do estágio).

O processo de adaptação à prática não foi fácil, pois quando a estagiária chegou à sala em questão, encontrou-se um bocado perdida, na medida em que estava uma estagiária de ação educativa na sala, tendo a confiança das crianças conquistada

e por este motivo era mais uma estagiária na sala. Este receio foi entendido pela estagiária, mais tarde, como insegurança, isto é, devido aos medos que já tinham sido idealizados, a estagiária ia com alguma insegurança o que não lhe facilitou a integração na sala logo no início. Sendo que estas inseguranças deram lugar ao entusiasmo, empenho, curiosidade, à vontade de saber mais para assim adquirir as maiores competências específicas possíveis e o trabalho ser desenvolvido com mérito. Para a aquisição destas competências foi essencial o contacto com toda a equipa pedagógica da instituição, incluindo a educadora cooperante, assim como a assistente operacional da sala e a orientadora de estágio.

Relativamente ao percurso na valência do 1º CEB, a estagiária sentiu-se mais confiante, pois já tinha alguma experiência do estágio efetuado no semestre anterior, o que lhe permitiu ir com mais segurança. De qualquer forma e devido às idades serem distantes, a estagiária também sentiu receios, pois passou de crianças de três anos para alunos entre os 8 e 10 anos, havendo também o tempo de adaptação. Este aspeto também preocupou a estagiária, mas ao mesmo tempo sentiu-se de alguma forma preparada para avançar e aprender mais. Outro facto que deixou a estagiária mais confiante e segura para uma posterior intervenção foi devido a estar na sala com outra estagiária do mesmo ano, onde a partilha sobre toda a prática era essencial, procurando sempre articular os conteúdos de uma semana para a outra.

Quanto aos valores das instituições, este foram lidos nos inícios de cada estágio para que a estagiária fosse capaz de respeitá-los e ao mesmo tempo adequá-los durante a sua intervenção. A mesma também tentou sempre participar nas atividades propostas pelas instituições, na medida em que os dias comemorativos em que compareceu foram uma mais-valia para um maior contacto com os pais, mas principalmente com as crianças/alunos.

Ao longo de toda a intervenção foi essencial observar, planificar, agir e avaliar. Relativamente ao observar, sendo que “ a observação [...] supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo.” (Anexo I – Portefólio reflexivo, reflexões da Instituição A - nº 5 Observar, planejar, agir e avaliar), neste sentido a estagiária teve a preocupação de conhecer melhor os diferentes grupos em questão para conseguir planificar as atividades de acordo com os interesses e necessidades do mesmo, sendo que teve sempre em atenção os objetivos estipulados, bem como os conteúdos dos programas e das respetivas metas. Há a consciência de que os registos de observação deveriam ter uma maior atenção por parte da estagiária,

na medida em que serviam de confirmação para a intencionalidade da mesma nas atividades propostas.

Um aspecto positivo foi a participação da estagiária na reunião de pais na valência de E.P.E., onde conseguiu dar apoio à educadora cooperante na organização da mesma, percebendo todos os temas abordados, sentindo-se preparada para a sua intervenção perante os pais, que ainda não tinham o conhecimento formal da sua presença na sala. Visto a estagiária não ter qualquer experiência neste ponto, mesmo sentindo-se nervosa pela presença dos pais e da coordenadora da instituição, conseguiu ultrapassar o nervosismo e tirar o melhor da experiência. Neste sentido, a estagiária conseguiu compreender a preocupação dos pais em saber o que estes faziam durante o tempo que estavam na instituição, tirando apontamentos e dúvidas à educadora cooperante no sentido de dar continuidade em casa do trabalho realizado na instituição. Os pais mostraram curiosidade em saber os instrumentos de organização social que estavam implementados na sala, para conhecer mais sobre a vida escolar das crianças. Deste modo, refletiu-se que os pais depositam uma confiança sobre o educador, assim como lhe é atribuída uma responsabilidade na aprendizagem das crianças.

Através da reunião a estagiária conseguiu perceber que para conseguir o envolvimento dos pais durante a sua intervenção, as atividades propostas teriam que ser lúdicas e motivantes, tanto para as crianças como para os pais. Toda a prática da estagiária foi centrada nas motivações e interesses das crianças.

Em ambos os contextos a estagiária teve uma preocupação que se refletiu no tema do presente relatório, uma vez que teve na presença de crianças desafiadoras e que não a respeitavam, tendo comportamentos menos inadequados. Tendo a mesma consciência que a sua assertividade foi melhorando ao longo das práticas.

A estagiária também foi evoluindo e aprofundando os seus conhecimentos relativos aos instrumentos de avaliação como o portefólio da criança, na medida que permitiu perceber a importância do mesmo, tanto para a criança em questão, como para o educador, sendo que este consegue ter uma maior perceção individual dos progressos da criança. Também evoluiu no que diz respeito à elaboração de grelhas de avaliação, nomeadamente quando realizou a grelha de avaliação da leitura na valência de 1º CEB, permitindo assim adequar as atividades propostas, focando no nível de leitura da turma em questão.

Um ponto interessante na intervenção na valência de E.P.E. foi a metodologia de projeto, que desde o início do estágio acompanhou a estagiária, já estando na fase

da execução quando esta chegou à sala. Mesmo assim, foi importante a conversa com a educadora cooperante, com o objetivo de colocá-la a par do processo já realizado, mas essencialmente do processo posterior. Para além do conhecimento da parte teórica que a estagiária já continha sobre a metodologia de projeto, foi importante colocar em prática e aprofundar com as próprias crianças.

Relativamente às intervenções em questão, estas revelam-se da máxima importância em todo processo de formação das crianças/alunos, constituindo uma forte influência na futura aprendizagem dos mesmos, incluindo no que se refere às etapas académicas que se seguem. Foi possível observar que as crianças/alunos tiveram um percurso positivo ao longo de todo o estágio, sendo que isto pode ser interpretado como sinal de sucesso das intervenções educativas, postas em prática pela estagiária, tendo esta sempre uma preocupação se os mesmos tinham compreendido os conceitos.

Deste modo, falar desta duas valências é falar de um conjunto de princípios estruturadores da ação educativa, sendo importante destacar-se a importância da organização do espaço-sala, tanto na valência da E.P.E. como no 1º CEB, uma vez esta organização tem um valor crucial na prevenção da indisciplina, bem como no sucesso da realização das atividades.

Relativamente à necessidade da continuidade pedagógica, é de salientar que a mudança de idades foi um pouco drástica, pois inicialmente a estagiária teve com um grupo de 3 anos passando para um grupo entre os 8 e 10 anos. Mesmo assim a estagiária conseguiu compreender neste último estágio as diferenças que podemos obter em cada valência, tendo ambas um objetivo a atingir – o sucesso das aprendizagens das crianças. No entanto a estagiária reconhece a E.P.E. como uma mais-valia para a integração do 1º ciclo, pois as áreas de conteúdo abordadas a este nível são a base para o desenvolvimento dos grandes objetivos definidos para o 1º ciclo ao nível das diferentes áreas curriculares.

Ao longo das práticas as experiências foram diversas, todas elas contribuíram para uma evolução para a estagiária de conhecimentos, técnicas e métodos. Foi muito produtivo, na medida em que a estagiária conseguiu evoluir pessoalmente e profissionalmente, tendo sempre um feedback positivo por parte das crianças/alunos nas atividades realizadas. Através dos diferentes estágios, a estagiária conseguiu compreender que se deve refletir constantemente com vista a melhorar a prática, permitindo uma melhor aprendizagem das crianças/alunos.

As capacidades da estagiária foram colocadas em questão antes de cada início dos estágios, sendo que esta conseguiu superar-se a si mesma, pois conseguiu evoluir

a sua assertividade com as crianças, sendo uma mais-valia para o estágio de 1º CEB. Isto permitiu à estagiária um melhor autoconhecimento, assim como perceber a evolução das suas capacidades.

Por fim é importante refletir sobre a dupla habilitação do perfil em questão, pelo facto de ser um perfil misto, no sentido de obter grau de mestre para educação pré-escolar e ensino do 1º CEB. O benefício desta dupla habilitação é visível no presente relatório, pois a estagiária conseguiu perceber a importância de articulação da E.P.E. com o 1º CEB, pelo facto de estar em dois contextos diferentes e nas extremidades dos mesmos. Neste sentido esta dupla habilitação “ (...) permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado (...)” (Decreto-lei nº 43/2007, 22 de Fevereiro). Sendo que assim, as aprendizagens serão mais significativas, na medida em que o professor já conhece os alunos desde a E.P.E., tornando inexistente o tempo de adaptação no 1º CEB, sendo este facto benéfico para o professor como para os alunos. Devido ao acompanhamento alargado que este perfil proporciona permite-nos um maior e alargado conhecimento tanto dos alunos como dos seus familiares, permitindo de alguma forma a prevenção da indisciplina, trabalhando ao mesmo tempo em conjunto com os pais.

BIBLIOGRAFIA

- ALVARENGA, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Santiago: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- ARENDS, Ri. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- BARBA, J.J. (2013). *La Investigación Cualitativa en Educación en los Comienzos del Siglo XXI*, In M. Diaz, A. Giraldez (coord.), *Investigación Cualitativa en Educación Musical*, (23-35). Barcelona: Editorial Graó.
- BRAZELTON, T. B. & SPARROW, J. D. (2004). *O método Brazelton – a criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença;
- BELL, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- CARDOSO, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz;
- DELGADO, P. & CAEIRO, J. (2005). *Indisciplina em Contexto Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DOMINGUES, I. (1995). *Controlo Disciplinar na Escola – Processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora, Lda;
- ESPELAGE, D. & LOPES, J. (2013). *Indisciplina na Escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos;
- ESTANQUEIRO, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presenças.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora;
- FERLAND, F. (2006). *O Desenvolvimento da criança no dia-a-dia*. Climepsi Editores.
- FOLQUE, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa.

- NUNES, J. (2000). *O professor e acção reflexiva*. Porto: Edições ASA.
- PARENTE, C. (2002). *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*
In J. Oliveira-Formosinho (org.), A supervisão na formação de
professores I – Da sala à escola, (166-216). Porto: Porto Editora.
- Projeto Curricular de Escola da E.P.E. (2013/2014).
- Projeto Educativo da E.P.E. (2010/2013).
- Projeto Educativo Ensino do 1º CEB (2009/2012).
- Regulamento Interno do Ensino do 1º CEB(2013/2017).
- RIBEIRO, L. (1999). *Tipos de Avaliação: Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa:
Texto Editora (pp. 75-92).
- ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila
Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- VIEIRA, R. M. & VIEIRA, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*.
Lisboa: Instituto Piaget.
- SILVA, B. e CRAVEIRO, C. (2014). *O Portefólio como estratégia de avaliação*
das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a
sua prática. Revista Zero-a-seis. nº 29. pp. 33-53. jan./jun. ISSN 1980
- 4512 Florianópolis, Brasil.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*, Lisboa: Livros Horizontes.
- SOUSA, M. J. & BAPTISTA, C. S. (2011). *Como fazer Investigação,*
dissertações. teses e relatórios segundo Bolonha. Páctior - Edições de
Ciências Sociais e Política e Contemporânea, Lisboa.
- TAVARES, J., PEREIRA, A., GOMES, A., MONTEIRO, S. & GOMES, A. (2007).
Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Porto:
Porto Editora.
- ZABALZA, M. (1994), *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto:
Edições ASA.

LEGISLAÇÃO:

Decreto de lei nº 43/2007, 22 de Fevereiro, Lisboa.

Decreto de lei nº 240/2001, 30 de Agosto, Lisboa.

Decreto de lei nº 241/2001, 30 de Agosto, Lisboa.

Lei-quadro nº 5/97, 10 Fevereiro, Lisboa.

Avaliação na Educação Pré-Escolar, circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril.