

Adequar a ação pedagógica: explorando modos de organização diferenciada do trabalho educativo

**Relatório Final apresentado para a obtenção do grau
de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º
ciclo do Ensino Básico**

Liliana Gonçalves Dinis

Orientadora:

Professora Mestre Helena Luís

Coorientadora:

Professora Doutora Gracinda Hamido

2013, abril

*“Puxa por mim! Vê quão longe posso chegar!
Faz-me trabalhar até cair. Depois levanta-me do chão.
Abre uma porta e faz-me correr até ela antes que se feche.
Ensina-me para que possa aprender,
Depois deixa que entre no túnel das experiências sozinha.
E quando, próximo do fim,
Me voltar para te ver ajudar outro a embarcar nesta aventura,
Ver-me-ás sorrir”*

Kathleen (sd, citado por Tomlinson, 2008, p.152)

Agradecimentos

Este será um espaço restrito para todos os agradecimentos que teria de dirigir. Pois, todo este percurso tem sido acompanhado de sucessos e fracassos, que me fizeram recuar e avançar de forma constante. Agradeço a todos os que possibilitaram alcançar este resultado.

Em primeiro lugar, à minha família, que me apoiou em todos os momentos e principalmente me ajudou a erguer depois de todos os fracassos. Destaco em especial os meus pais e o meu irmão que sempre acreditaram em mim e me deram força para continuar a seguir os meus sonhos.

De seguida, à minha orientadora, a Professora Mestre Helena Luís e à coorientadora a Professora Doutora Gracinda Hamido, por terem sido incansáveis, atenciosas e disponibilizando o seu tempo. Reconheço todas as críticas e sugestões que tanto me ensinaram e me fizeram repensar em todo o meu trabalho. Para mim foi um orgulho poder trabalhar como uma equipa com duas das professoras que fizeram parte do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Às professoras que supervisionaram os meus estágios, nomeadamente a Professora Doutora Maria João Cardona e a Professora Doutora Leonor Santos, por terem feito parte desta caminhada. Ao longo da mesma, as professoras, leram atentadamente os meus diários de bordo que surgiram da prática, observaram cuidadosamente a minha intervenção e questionaram as minhas convicções. Guardo como um exemplo, a dedicação à profissão e aos alunos que ambas as professoras demonstraram ter durante todo este percurso académico.

Às educadoras cooperantes e ao professor cooperante por toda a disponibilidade, pela tolerância, pelo amparo e essencialmente por toda a confiança que depositaram em mim.

Às crianças dos vários contextos, que me ensinaram e que me ajudaram a reconhecer-me, a brincar e tantas outras coisas que tinham para me ensinar.

Às colegas que me acompanharam neste percurso, em especial à minha colega que foi o meu par de estágio durante os três semestres, Joana Loureiro. A ti agradeço todas as críticas, a partilha, a segurança que me transmitiste, a atenção e a amizade que tanto me ajudaram a crescer. Em especial também à Soraia Cardoso, pela amizade, também. Pela partilha de conhecimentos e experiências, pelo apoio e por todo o acompanhamento.

Ao meu namorado, Filipe, pela paciência, compreensão, força, confiança e orgulho que demonstras ter em mim a cada dia que passa.

A todos me resta dizer,

Muito obrigada!

Resumo

O trabalho desenvolvido contempla os estágios nos diferentes contextos (jardim de infância, 1º ciclo do ensino básico e creche) dos quais emergiu a questão investigativa, cuja temática está centrada na organização do trabalho educativo relacionando a mesma com a diferenciação pedagógica.

No desenvolvimento desta problemática optei por duas técnicas de recolha: as narrativas (construídas durante os estágios) e as entrevistas semiestruturadas a dois cooperantes (um professor do 1º ciclo do Ensino Básico e uma educadora de infância).

A análise permitiu a recolha de vários exemplos de adequação e, assim, refletir sobre a organização do trabalho educativo. Bem como, compreender as conceções dos profissionais de educação sobre os conceitos de adequação e diferenciação, e de que forma se revelavam na prática.

Após o confronto com a fundamentação teórica, saliento o conceito de adequação que surge intimamente relacionado com os instrumentos concebidos na gestão do currículo e na organização do trabalho educativo.

Palavras-chave: gestão, adequação, diferenciação, currículo

Abstract

The developed work gathers the internships in their different contexts (Kindergarten, Primary School and Daycare center) from which the research question emerged, its theme is focused on the organization of the educational work related to the learning differentiation.

In the problem development I chose between two information gathering techniques: the narrative (built during the internships) and the semi-structured interviews to two collaborating people (a Primary School teacher and a Kindergarten teacher).

The analysis allowed the gathering of multiple adaptation examples, therefor, helping to reflect over the organization of the educational work. As well as understand the education professionals' conceptions about the adaptation and differentiation concepts, and in what way they reveal themselves in practice.

After the confrontation with the theoretical foundation, I highlight the adaptation concept that comes up closely related to the instruments conceived in the curriculum management and in the organization of educational work.

Key-words: management, adaptation, differentiation, curriculum

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – O estágio.....	3
Prática em Contexto de Jardim de Infância (grupo multietário)	3
Caraterização da instituição	3
Caraterização da sala	3
Caraterização do grupo de crianças.....	3
Projetos desenvolvidos na instituição.....	4
Projeto de intervenção	5
Avaliação do projeto	6
Percurso de desenvolvimento profissional/investigativo	6
Autoavaliação/autodiagnóstico	6
Percurso investigativo.....	9
Prática em Contexto de 1º Ciclo (2º ano de escolaridade)	13
Caraterização da instituição	13
Caraterização da sala	13
Caraterização do grupo de crianças.....	13
Projetos desenvolvidos na instituição.....	14
Projeto de intervenção.....	16
Avaliação do projeto	16
Percurso de desenvolvimento profissional/investigativo	17
Autoavaliação/autodiagnóstico	17
Percurso investigativo.....	19
Prática em Contexto de Creche (sala de 2/3 anos).....	21
Caraterização da instituição	21
Caraterização da sala	21
Caraterização grupo.....	22
Projetos desenvolvidos na instituição.....	22
Projeto de intervenção.....	23
Avaliação do projeto	24
Percurso de desenvolvimento profissional/investigativo	25
Autoavaliação/autodiagnóstico	25
Percurso investigativo.....	27
Capítulo II – Questão de investigação	28
Fundamentação teórica	29
Metodologia	32

Métodos e técnicas de recolha de dados	32
Diários de bordo	32
Entrevistas.....	33
Entrevistas semiestruturadas	33
Guião da entrevista.....	34
Análise e tratamento de dados	34
Síntese das entrevistas.....	34
Bloco 1 – Identificação dos entrevistados.....	34
Bloco 2 – O conceito de adequação curricular	34
Bloco 3 – Dimensões e modos de organização do trabalho educativo	37
Síntese dos diários de bordo	39
Triangulação dos dados recolhidos e principais conclusões.....	43
Reflexão Final.....	47
Referências Bibliográficas	50
Anexos	52
Anexo A – Guião da entrevista	52
Anexo B – Análise das entrevistas (tabela).....	54
Anexo C – Análise dos diários de bordo (tabela)	67

Introdução

Este relatório final contempla o meu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional inerente à prática, nos contextos de jardim de infância, 1º ciclo do ensino básico e creche. Estas intervenções pedagógicas estiveram subjacentes às unidades curriculares que foram desenvolvidas durante os três semestres. Cada contexto envolveu os processos de observação, intervenção, reflexão e investigação.

Todo este processo de aprendizagem permitiu relacionar e tornar possível a relação entre a teoria e a prática, bem como avaliar o meu próprio desempenho enquanto futura profissional.

Saliento como momento crucial, o estágio no qual as competências desenvolvidas ao longo do percurso académico foram colocadas em evidência. No estágio tive o exemplo do educador/professor cooperante que me ajudou em todos os momentos, possibilitando imensas experiências através das quais consegui repensar a minha prática. No âmbito dessa experimentação foi proposto o desenvolvimento de um projeto de intervenção, bem como as suas planificações que foram colocadas em prática durante o período de estágio. Esta construção teve de relacionar os projetos já desenvolvidos pela instituição, a caracterização do ambiente educativo e do grupo de crianças. Só assim consegui proceder à conceção dos objetivos que esperava que as crianças atingissem, sendo as crianças o foco principal e o seu desenvolvimento a minha meta. Nessa elaboração foram consideradas, as normas e as orientações oficiais, disponibilizadas pelo Ministério da Educação, nomeadamente, as Orientações Curriculares da Educação pré-escolar, Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico e as Metas de Aprendizagem. Assim foi possível conhecer como estava pensado o desenvolvimento curricular nos diferentes contextos. Salientando que apesar da organização destes documentos estar feita por áreas curriculares, na prática as atividades que propomos e os conteúdos desenvolvidos devem manter a sua característica transversal.

A investigação emergiu da prática, pois foi no primeiro contexto de estágio que surgiu a primeira questão que me foi suscitando interesse quando percebi que não iria encontrar uma resposta concreta. Essa questão relacionava-se com a diferenciação pedagógica, nomeadamente na adequação do ensino e no modo de organização do trabalho docente.

A estrutura deste relatório encontra-se dividida em dois capítulos que se relacionam, pois na sua génese está subjacente o mesmo objetivo. No capítulo I serão referidos os estágios em pré-escolar, 1º ciclo e creche. Está distribuído por esta ordem devido à sequência temporal em que surgiram no nosso percurso académico neste mestrado. Para cada um dos contextos será realizada uma pequena caracterização da instituição, sala e grupo; uma síntese dos projetos desenvolvidos; uma abordagem ao projeto de intervenção que o par de estágio construiu; a autoavaliação e como se foi desenvolvendo o percurso investigativo.

No capítulo II surge o desenvolvimento da questão investigativa delineando as metodologias utilizadas, a fundamentação teórica, a recolha e análise de dados.

Por último será apresentada uma reflexão final que irá fazer uma avaliação global de todo este processo e como o mesmo foi útil e imprescindível na minha formação, bem como as principais conclusões da investigação.

Capítulo I – O estágio

Prática em Contexto de Jardim de Infância (grupo multietário)

Caraterização da instituição

O primeiro contexto foi em jardim de infância, no qual fiz estágio num estabelecimento da rede pública que está sob a tutela do Ministério da Educação. O mesmo está situado numa zona rural pertencente ao concelho de Santarém.

O calendário escolar foi determinado anualmente e o horário de funcionamento era das 8.30h às 17.30h, funcionando a componente letiva das 9.00h às 12.00h e das 13.15h às 15.15h.

A instituição contemplava duas salas que funcionavam “em aberto”, ou seja, mantinham o seu funcionamento de forma a articularem as atividades em ambas as salas, havendo no entanto momentos específicos de cada sala. O grupo de crianças foi distribuído aleatoriamente pelas mesmas em grupos multietários. No total existiam 36 crianças, sendo que estavam 16 e 20 crianças em cada sala. Quase todas as crianças almoçavam na instituição, 11 necessitavam de transporte e o número de meninos que precisavam do apoio de prolongamento de horário tinha vindo a decrescer em reação a anos anteriores.

Caraterização da sala

As duas salas do jardim de infância eram simétricas, deste modo a organização do seu espaço educativo era igual em ambas. O mesmo estava dividido em oito áreas de atividade: área da casa; área da pintura; área do computador; área de construções e garagem; área da biblioteca; área de reunião (acolhimento); área do recorte; colagem e modelagem; área dos jogos de mesa e do desenho. Todos estes espaços poderiam ser frequentados por qualquer criança, os recursos existentes estavam em bom estado e as crianças é que os escolhiam, consoante as suas preferências. Existiam outros materiais, nomeadamente, os instrumentos musicais e os recursos para a expressão físico-motora que se encontravam no exterior da sala para uso comum das duas salas.

Caraterização do grupo de crianças

A turma, na qual estive a estagiar, era constituída por 16 crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos, sendo que a maioria tinha 5 anos. O número de crianças de cada género era igual. Existia uma criança com necessidades educativas especiais, com dificuldades na concentração, revelando a necessidade permanente da presença de um adulto junto dela. O grupo era bastante participativo e interessado,

dependendo das propostas de atividades eram notórias a motivação e o empenho por parte de algumas crianças.

As relações estabelecidas eram muito saudáveis, pois todos se relacionavam e respeitavam as regras estabelecidas. A rotina diária era reconhecida por todos como sendo composta por momentos de grande importância com tarefas bem distintas, as mesmas eram cumpridas de forma autônoma e rigorosa. Todos demonstravam cuidado com os recursos, na sua manipulação e eram capazes de escolher as atividades, conseguindo frequentar todas as áreas sem nenhuma ser excluída.

Projetos desenvolvidos na instituição

Os projetos desenvolvidos decorreram em simultâneo, existindo uma complementaridade através dos mesmos. O projeto curricular do agrupamento, o projeto curricular de turma e o projeto de sensibilização à arte, que estava a decorrer no momento em que iniciámos o estágio.

O Projeto Curricular do Agrupamento (PCA), para os jardins de infância, surgiu do reconhecimento da realidade educativa, pois através de um diagnóstico realizado, procurou evidenciar as situações sócio culturais e educativas dos jardins de infância que constituíam o agrupamento. Valorizando a aprendizagem de cada um, construindo propostas educativas que promovessem a integração dos saberes de todos os intervenientes.

O Projeto Curricular de Turma (PCT) foi concebido tendo como principal foco as diferentes características do grupo de crianças atendendo às suas necessidades e interesses, sendo sempre evidente a intenção educativa subjacente, assim como as metodologias previstas para a sua concretização. Os objetivos prendiam-se com a valorização das interações adulto – criança e criança – criança, promovendo o trabalho colaborativo e a autonomia. Também a realização de diferentes tipos de atividades promotoras de bem-estar, saúde e qualidade de vida.

O Projeto de Sensibilização à Arte de Bordallo Pinheiro surgiu com o “desaparecimento” das andorinhas dos telhados das casas, devido a esse acontecimento as crianças questionaram-se sobre o que teria acontecido. Como Bordallo Pinheiro trabalhou animais em cerâmica, entre os quais as andorinhas, iniciou-se o Projeto de Sensibilização à Arte tendo como base as obras criadas por este artista. Este projeto teve como objetivo principal, proporcionar experiências que estimulassem o desenvolvimento sensorial, a destreza manual, o controlo psicomotor, o sentido estético, a imaginação e a criatividade. Este mesmo projeto terminou um pouco depois de iniciarmos a nossa intervenção.

Ao longo das atividades foram privilegiadas as interações adulto – criança e criança – criança, através de propostas mais orientadas e a dinamização das áreas de atividade. A

promoção do trabalho colaborativo e da autonomia sucedia ao longo do dia, nas rotinas, nas brincadeiras e nas atividades orientadas pelo adulto.

Todas as semanas as crianças levavam para casa uma folha com a informação das atividades que tinham realizado durante a mesma mantendo assim as famílias informadas e encorajando-as a participar nos projetos que estavam a ser desenvolvidos.

Projeto de intervenção

A intervenção iniciou-se após duas semanas de observação. Como tal desenvolvemos, eu e as minhas colegas a estagiar no mesmo local, um projeto. O mesmo, na sua elaboração, teve em conta o grupo de crianças, os projetos já desenvolvidos na instituição e a motivação das crianças demonstrada nas atividades sugeridas pela educadora de educação especial. Subjacente a todos estes critérios, surge o projeto “Crescer com as diferenças” que teve como objetivos promover nas crianças as seguintes competências:

- manifestar curiosidade sobre si própria e pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa, tendo consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades;
- demonstrar comportamentos de apoio e ajuda, por iniciativa própria ou quando solicitada;
- reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras.

As nossas expectativas iniciais sobre a execução do projeto “*Crescer com as Diferenças*” recaíram principalmente sobre a área curricular de Formação Pessoal e Social. Porém com a construção do mesmo percebemos que poderíamos abordar as diferentes áreas curriculares, como tal decidimos subdividir o projeto em três temáticas: “*Eu e o Outro*”, “*Nós e o Mundo*” e “*A Diferença na Arte*”.

O primeiro tema “*Eu e o Outro*” estava focado nas características físicas de cada criança, de modo a que fosse possível identificarem as suas características e as dos seus colegas, desenvolvendo assim as competências de autoestima e autoconfiança. Para desenvolver este tema realizámos uma atividade com diferentes fases. Numa primeira fase procedeu-se à observação e comparação das características de cada um com os restantes colegas. Posteriormente, a pares, uma criança teria de desenhar a face do seu colega numa folha de acetato colocada na vertical, para que possibilitasse a visualização do colega. Na fase final centrámo-nos apenas numa das características mencionadas.

O segundo tema “*Nós e o Mundo*” tinha como objetivo fortalecer o respeito pelo outro e pelas suas diferenças. Compreendendo que no mundo existem várias culturas com diferenças específicas, nomeadamente os locais onde vivem, as celebrações que comemoram, entre

outros. Deste modo, as crianças pesquisaram com os familiares em casa sobre algumas culturas e de seguida identificaram e localizaram espacialmente os diferentes continentes, bem como as suas populações num mapa-mundo. Seguidamente realizou-se a construção de figuras que iriam representar as diferentes crianças do mundo.

O tema final “*A Diferença na Arte*” estava centralizado na arte e como a mesma obra poderia ter diferentes formas de ser representada. Para tal, escolhemos o quadro “As meninas” de Diego Velazquez, o qual foi recriado por vários pintores. Após terem visionado as diferentes recriações, as crianças puderam recriar essa mesma obra. Decidimos ter em conta o nível de desenvolvimento das crianças, assim as crianças de 5 anos fizeram a recriação através do desenho, as crianças de 4 anos através de recorte e colagem; as crianças de 3 anos construíram um puzzle.

Avaliação do projeto

Ao longo da concretização do projeto fomos utilizando vários instrumentos de avaliação (observação direta, grelhas de observação, diálogo e fichas de registo) de modo a compreender a eficiência deste mesmo projeto. Na avaliação global utilizámos o registo oral e escrito dos relatos das crianças sobre o que tinham aprendido. Estes registos serviram como meio de avaliação, mas também ficaram acessíveis num livro elaborado pelas crianças, intitulado “*Memórias do projeto*”.

Na avaliação que foi sendo realizada de forma contínua foi possível constatar que as atividades foram concretizadas com sucesso, apesar de terem surgido algumas dificuldades que as crianças foram manifestando. Numa das atividades, na qual as crianças tinham de fazer a caricatura do colega, as crianças não conseguiram desenhar o que estavam a observar no momento, pois quando lhe foi proposto desenhar a face do colega, poucos conseguiram fazê-lo sem desenhar o resto do corpo. Numa outra atividade, as crianças teriam de construir um puzzle, porém as crianças de três anos não conseguiam unir as peças, apesar de com ajuda terem completado a tarefa.

Concluimos que o projeto teve bons resultados, porém algumas das atividades não decorreram da melhor forma e isso só conseguimos perceber com a execução, por parte das crianças, dessas mesmas atividades.

Percurso de desenvolvimento profissional/investigativo

Autoavaliação/autodiagnóstico

Ao longo do estágio as relações com os elementos da comunidade educativa foram ficando mais coesas, no sentido em que, inicialmente tínhamos algum receio de nos afirmar. Por vezes as nossas ideias não eram exequíveis, bem como não tínhamos a experiência que

os outros profissionais teriam. Mas com a ajuda de todos fomos capazes de nos sentirmos mais seguras e de ultrapassar esses receios.

Compreendi que existiu uma grande evolução, ou seja, consegui ter mais confiança para agir e capacidade de argumentar sobre as minhas atitudes, podendo justificar e fundamentar o que realizava e qual o objetivo. Apesar de não ter a experiência suficiente para proceder sempre da forma mais adequada, já me sentia mais preparada para concretizar as minhas propostas com algumas certezas. Começo a consciencializar-me do longo desafio que vai ser “ser educadora”.

As características e o envolvimento do grupo de crianças foram muito importantes no decorrer da experiência, pois era um grupo muito diversificado, com personalidades muito diferentes, níveis de desenvolvimento distintos e uma capacidade inigualável de nos cativar. Do grupo tenho a salientar a relação que estabeleci com todas as crianças, sem ter qualquer tipo de preferências. Mesmo sabendo que por vezes dirigi a minha atenção para as crianças que considerava necessitarem mais desse apoio. A criança com necessidades educativas especiais foi no sentido oposto, pois estava muito próxima e para ela era importante compreender que o adulto não poderia estar sempre a acompanhá-la, como tal fui-me afastando. No entanto considero que essa criança me ajudou a testar os meus limites, porque percebi que não era a corresponder sempre às suas chamadas de atenção que a estaria a ajudar. Pude compreender que a criança estava a habituar-se a que a minha atenção fosse simplesmente para ela, e isso não poderia acontecer. Também faz parte da aprendizagem a compreensão de que podemos aprender observando e escutando os outros colegas.

As educadoras cooperantes foram o suporte, o porto de abrigo, foi com elas que aprendi a agir em determinados momentos. As aprendizagens surgiram ao longo de todo o percurso, e considero que aquelas situações em que me senti mais frustrada, nomeadamente quando não conseguia que as crianças alcançassem os objetivos, quando a atividade não era bem-sucedida ou quando era alvo de alguma crítica, trouxeram aprendizagem enriquecedoras. A liberdade e a autonomia, assim como a confiança depositada em nós fez-nos acreditar que realmente eramos capazes. As educadoras mostraram a sua forma de trabalhar em educação, pois não são apenas as metodologias de trabalho que fazem um bom educador. Mas também, entre outros fatores, a cooperação e a felicidade que sentimos ao exercer a nossa profissão. Digo educadoras, no plural, porque para mim as educadoras da instituição eram sem dúvida as minhas duas educadoras cooperantes, tive esse mesmo privilégio.

As planificações foram instrumentos que tive alguma dificuldade em conceber, pois inicialmente não sabia como o fazer. Como seriam pensados os objetivos; as metas de aprendizagem e as OCEPE como deveriam ser utilizadas; qual seria o elemento de avaliação usado? Algumas questões que com a ajuda das supervisoras foram sendo esclarecidas. Por vezes essas dúvidas foram resultando em alguns erros, mas penso que evoluí e consegui

perceber e utilizar de forma adequada as planificações. Essencialmente, compreendi que na planificação é importante avaliar cada atividade explicando o que vamos avaliar e como, as atividades são pensadas tendo por base as suas finalidades específicas, assim cabe ao educador conseguir avaliá-las de formas diversificadas.

Como avaliação da minha prática, penso que a gestão do tempo de cada atividade ainda estava um pouco desproporcional, no sentido em que projetava fazer todas as atividades planificadas e depois isso não acontecia como eu pensava. Este ponto nunca irá estar completamente esclarecido, pois acredito que a ação profissional se aprende/melhora continuamente. Na perspetiva do educador, não havia problema em deixar as atividades para o dia seguinte, o importante era o interesse e a motivação das crianças, ou seja a avaliação do momento que estava a decorrer.

Outro dos erros cometidos foi o facto de primeiro pensar nas atividades e só depois no que queria que as crianças aprendessem, ou seja, pensar na atividade e posteriormente nos objetivos. Este processo acontecia devido à inevitabilidade de concretizar o que queria fazer, contudo compreendi a pertinência de inverter o processo. Pois, por vezes, existe a necessidade de implementar várias atividades para atingir o mesmo objetivo. Por exemplo, na atividade das recriações da obra “As meninas” de Diego Velazquez, houve a exigência de propor diferentes atividades para atingir os objetivos delineados.

Anteriormente referi que propus diferentes atividades para atingir os objetivos, porém foi um pouco mais longe, alterámos os recursos a utilizar. O que me fez pensar sobre em que medida é que essa alteração de suporte constituiu uma “adequação” às idades. Inicialmente pensei que havia suportes mais simples e mais complexos, relacionando-os imediatamente com a idade da criança e não com o seu nível de desenvolvimento.

As situações pedagógico-didáticas em que me senti mais à-vontade foram as atividades em grande grupo, gosto de criar momentos de partilha. Os momentos mais propícios a essa metodologia eram a hora do conto e o momento do acolhimento. Era uma mais-valia a discussão das ideias, como foi o caso das primeiras atividades que realizaram, onde as crianças revelavam as suas conceções prévias e discutimos com todo o grupo, de seguida a educadora tinha a oportunidade de completar algumas ideias das crianças.

Os momentos em que senti mais dificuldades foram: a música e o movimento. Estes momentos decorriam todas as semanas nos mesmos dias. Porém eu não conseguia compreender qual a intencionalidade e quais os objetivos a desenvolver naqueles momentos que faziam parte da rotina semanal. Como isso não estava claro, optei por pensar em objetivos específicos que queria que as crianças alcançassem de modo a revelar finalidades bem definidas para aqueles momentos.

Nas atividades de pequeno grupo, o educador ficava muito centrado naquele momento enquanto outras situações importantes decorriam. Essa questão afligiu-me, porque na minha

semana de intervenção tentei estar sempre a olhar para todo o grupo, mas depois isso perturbou o pequeno grupo com o qual estava a trabalhar porque tinha de chamar à atenção de algum menino ou então dar auxílio quando me era solicitado. Como gerir as atividades de pequeno grupo, quando o restante grupo também precisa de nós? Para esta questão penso já ter uma resposta possível, a qual passa por permitir às crianças fazerem a gestão das suas tarefas, dando-lhes autonomia e favorecendo sempre as suas aprendizagens. A mesma foi alcançada através de algumas leituras e do diálogo informal com a educadora cooperante.

Percurso investigativo

Durante as primeiras semanas de intervenção ocorreu uma situação em que considerei pertinente pesquisar um pouco mais e esclarecer a questão. Numa atividade em que tínhamos de falar sobre os sapos, surgiu a ideia de uma criança, “Os girinos são os sapos bebés”, então eu aproveitei essa ideia e continuei a explora-la. Utilizei o termo “girinos” porque surgiu de uma das crianças do grupo. Contudo, a educadora referiu que era um termo abstrato, que as crianças não iriam compreender. Posteriormente foi feita a avaliação do momento através da construção de um cartaz, no qual as crianças conseguiram identificar as fotografias dos girinos e utilizaram o conceito. Porém, eu acreditava que o comentário da educadora não tinha sido despropositado e decidi, com a opinião das supervisoras, refletir sobre o pensamento concreto da criança e o seu nível de desenvolvimento. Para tal um dos autores que me ajudaram a compreender mais sobre a ocorrência desta situação, foi Vygotsky quando descreve a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

Este conceito definido por Vygotsky, como refere César (1998), “(...) *corresponde à distância entre o desenvolvimento real – que permite à criança já saber resolver uma determinada tarefa sozinha – e o desenvolvimento potencial – que permite à criança resolver uma tarefa quando interage com um par mais competente.*” (p.10).

Segundo Marques (sd), Vygotsky defende que a aprendizagem precede e condiciona o desenvolvimento cognitivo, assim como a aprendizagem pode progredir mais rapidamente que o desenvolvimento. O papel do educador é preparar, conceber e pôr em prática tarefas que potenciem essas mesmas aprendizagens. Os principais instrumentos são a linguagem e o contexto cultural. O educador deve manter uma atitude de mediador entre a criança e os conhecimentos que adquire.

Porém essas atividades não deverão exceder a ZDP, contudo a ZDP de cada criança poderá depender, entre muitos outros aspetos, também do nível da sua autoestima: para uma criança com uma autoestima elevada, algumas tarefas “adequadas” à sua idade e nível global de desenvolvimento, poderão parecer fáceis demais e, nesse caso, não são desafiantes no sentido de suficientemente motivadoras. Para estas crianças, possivelmente as tarefas têm que

ser concebidas, situando-se num nível que ultrapasse a ZDP expectável para a idade / nível de desenvolvimento.

Para uma maior aproximação dessa ZDP de cada criança, a planificação dessas tarefas deverá ser detalhada, contemplar a intencionalidade da sua realização e a quem se destina.

Existem diferentes fatores que contribuem para estas aprendizagens, nomeadamente a interação com os pares e os grupos de crianças em diferentes níveis de aprendizagem. Assim, dessa forma torna-se possível o desenvolvimento da própria criança e do par com quem interage.

Com base nas pesquisas e na prática formulei algumas questões possíveis para poder investigar: Devemos adequar a mesma atividade para as crianças das diferentes idades? Ou seja, qual a melhor forma de fazer pedagogia diferenciada num grupo multietário? A pedagogia diferenciada é, então, colocar cada criança perante situações de aprendizagem adequadas à sua faixa etária? Como considerar as diferenças sem limitar cada uma?

Decidi escolher esta temática, pois é uma questão que foi um pouco recorrente no contexto de estágio. Através de observação e na minha perspetiva enquanto estagiária, identifiquei algumas situações em que as atividades principais estariam pensadas para um pequeno grupo de crianças consoante a sua faixa etária, nomeadamente os mais velhos. Desde então nunca consegui perceber se isso fazia sentido. Enquanto os mais velhos faziam as atividades, os mais novos estavam a realizar atividades menos orientadas, permitindo uma organização favorável do grupo. Contudo acredito que as mesmas atividades poderiam ser desafiantes para ambos, será que nesta organização se pode denominar diferenciação pedagógica?

Perante a problemática é importante compreender alguns aspetos, nomeadamente quando explicitamos afirmações como: Não podemos ensinar a todos através da mesma metodologia, porque todos aprendem de forma diferente. Segundo alguns autores (Correia, 2003; Tomlinson, 2008) esta afirmação não poderá ser literalmente verdade, pois se assim fosse não faria sentido agrupar os alunos em turmas, nem tão pouco haveria essa possibilidade. Então, podemos concluir que os mesmos princípios básicos parecem funcionar no processo de aprendizagem de todas as crianças.

Ou seja podemos reter que as aprendizagens não são tão discrepantes ao ponto de termos de adequar a nossa metodologia a todas as crianças. Contudo, não quer isto dizer que todos os princípios básicos funcionam de igual forma para todas as crianças, existem atividades/situações que não são estimulantes para todas elas. Segundo André (1999, p.19):

Perrenoud (1995) afirma que a mesma situação didática destinada a um grupo relativamente homogéneo de alunos pode ser considerada adequada, estimulante, interessante para uns, mas inadequada, desestimulante, monótona para outros. Mesmo que a situação esteja adequada ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos,

alguns podem não ver o menor sentido em realizá-la, outros podem julgá-la irrelevante, a ponto de que dela não resulte qualquer atividade intelectual significativa e, portanto, não promova construção de conhecimentos novos. Daí a importância do ensino diferenciado.

A diferenciação não implica, necessariamente, a individualização, mas sim propiciar a autonomia individual de cada criança. Como já referido anteriormente, a interação com o par poderá permitir aprendizagens mútuas, bem como o alcance dos objetivos por ambos os elementos do par.

Contudo, para chegarmos ao sucesso de todos, temos de estar familiarizados com as diferenças de cada um, pois conforme Cortesão e Stoer (1997) (cit. in Perestrelo, 2001, p.49) *“Assim, não é uma questão de evitar ou de eliminar a diferença na sala de aula, mas fazer com que essa diferença apareça para que ela possa ser aproveitada.”* Segundo o mesmo autor a base está na promoção do sucesso de cada um dos alunos, para tal é necessária *“a oscilação entre a promoção de um desenvolvimento cognitivo para todos na base de competências adquiridas e a possibilidade de particularizar as diferenças”*.

A motivação e o interesse revelado pelo grupo de crianças são aspetos que deveremos ter em conta nas estratégias propostas, pois segundo Best (1980) *“O signo da autenticidade de um interesse está em que o sujeito não só observa um objecto, como ainda, reflecte, põe perguntas, age intelectualmente em relação a ele.”* (p.58). Ou seja a reflexão, o pensamento só existem a partir do interesse. O interesse por algo é isto mesmo é querer saber, é tentar alcançar algo e é este interesse que pressupõe todas as aprendizagens que temos ao longo do nosso percurso de vida. Como também refere Perrenoud (1995, p.28) *“diferenciar o ensino é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas”*. (citado por André, 1999, p.8).

Uma prática pedagógica que direcione o ensino consoante as necessidades individuais requer uma planificação voltada para a diferenciação que mencionei há pouco, na medida em que a organização dos grupos pode estar baseada na pedagogia diferenciada. Contudo, para que essa prática se concretize é necessário que os profissionais sejam sensíveis às características e necessidades de cada aluno, para posteriormente poder responder de modo diferenciado, possibilitando uma maior igualdade de oportunidades. Essa igualdade pressupõe, a igualdade de acesso ao currículo, para tal os professores devem privilegiar a pedagogia diferenciada ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

A questão investigativa surgiu neste contexto, porém acreditei que a sua transversalidade para outros contextos fosse possível. Dessa forma, articulei essa questão no contexto de 1º ciclo do ensino básico relacionando-a com as metodologias de ensino e as atividades propostas durante o mesmo período. Perspetivando que na área da matemática iria se tornar

possível observar algumas evidências da questão, pois em momentos anteriores pude observar que a resolução de problemas nem sempre era realizada para que todas as crianças mantivessem o interesse. No estágio de observação no 1º ciclo do ensino básico, durante a licenciatura, constatei que as atividades propostas eram solucionadas no quadro muito antes de as crianças terem a possibilidade de pensar sobre as mesmas. As crianças com dificuldades nem pensavam, pois sabiam que se esperassem uns segundos a resposta estaria no quadro. As crianças com mais facilidade, e para as quais a atividade poderia ser um desafio, perdiam o interesse quando a resolução surgia no quadro.

A observação relatada anteriormente foi o motor que me fez acreditar que a diferenciação pedagógica que emergiu da prática no contexto de jardim de infância poderia ser investigado e documentado no 1º ciclo do ensino básico. Talvez não estando focado na conceção das tarefas por parte do educador, mas na resolução das mesmas por parte da criança.

Prática em Contexto de 1º Ciclo (2º ano de escolaridade)

Caraterização da instituição

No âmbito da prática profissional em 1º ciclo do ensino básico estive a estagiar numa escola situada na periferia de Santarém, tendo a mesma valências de educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico. A instituição tinha uma estrutura relativamente recente, composta por dois pisos, o piso superior mais direcionado para o 1º ciclo e o piso inferior para o pré-escolar. É de salientar os serviços que a instituição disponibilizava como: uma biblioteca, um ginásio, um refeitório, um espaço exterior com campo de jogos e alguns recursos para que as crianças pudessem usufruir do mesmo.

A equipa educativa contemplava o professor titular de turma (acompanhava o grupo durante os quatro anos de escolaridade), os professores de apoio educativo, de educação especial e os representantes dos encarregados de educação.

Os tempos letivos encontravam-se de acordo com o despacho nº 19 575/2006, ou seja estavam estabelecidos os tempos mínimos de lecionação de cada área curricular, bem como a distribuição semanal dos mesmos. As áreas curriculares não disciplinares, assim como as áreas de expressões, estavam contempladas no horário semanal do professor titular, desenvolvendo estas mesmas áreas com a turma. Todavia, não existia uma articulação entre o trabalho do professor titular de turma com os vários docentes que lecionam as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Caraterização da sala

Todas as salas, incluindo as de jardim-de-infância, estavam equipadas com quadros interativos e quadros de giz, bem como: mesas, cadeiras, armários (para arrumar todo o tipo de materiais), entre outros. A sala em que estagiámos tinha as mesas dispostas em U com quatro mesas no centro. Esta disposição foi uma opção do professor, pois considerava que assim não possibilitava a distração dos alunos e conseguia “chegar a todos” numa melhor forma.

As paredes da sala tinham cartazes sobre conteúdos lecionados, havia uma pequena biblioteca com livros sobre várias temáticas e ainda alguns jogos didáticos. A utilização desses recursos dependia da intencionalidade do professor, porém tanto a biblioteca como os jogos didáticos poderiam ser utilizados pelos alunos sempre que terminassem os seus trabalhos primeiro que os restantes colegas.

Caraterização do grupo de crianças

O estágio foi realizado a pares, sendo que eu e o meu par, estivemos a estagiar com uma turma de 2º ano, composta por 20 crianças (12 rapazes e 8 raparigas), com idades entre os 7 e

os 9 anos de idade. A turma tinha um número reduzido de alunos devido a integrar uma criança com necessidades educativas especiais. Essa criança tinha um programa educativo individual, tendo-lhe sido diagnosticado desordem hiperativa e défice de atenção. Outra das crianças não transitou no ano anterior e, como tal, usufruía de um plano de acompanhamento. O presente aluno não transitou porque não atingiu os objetivos delineados no ano em questão. Revelando dificuldades na concentração, autonomia, raciocínio, compreensão, expressão escrita e no domínio do vocabulário fundamental.

A turma, no geral, demonstrava interesse e motivação face às atividades letivas, sendo que na maioria dominavam os conteúdos curriculares. A assiduidade e pontualidade também eram pontos fortes a salientar. Como pontos fracos destaquei a pouca autonomia de alguns alunos na concretização das atividades, assim como a lentidão na capacidade de trabalho e as dificuldades na aprendizagem.

No projeto curricular de turma o professor titular propunha algumas estratégias de diferenciação pedagógica, que seriam utilizadas para 8 alunos da turma, aos quais tinham sido assinaladas algumas dificuldades ao nível da leitura, da escrita, do cálculo e do raciocínio. As estratégias mencionadas, no documento, eram as seguintes:

- Aposta numa pedagogia de sucesso e de motivação (estímulo positivo);
- Apoio individualizado e sistemático;
- Reforço na explicação e apresentação das matérias;
- Incentivo ao esforço individual e ao desenvolvimento das suas tarefas.

Estas estratégias foram consideradas durante a nossa prática profissional, pois considerámos estas muito positivas para as crianças em questão. Estes alunos revelavam grandes dificuldades e se não fossem incentivados acabariam por não realizar nenhuma das tarefas propostas. As metodologias devem ser diversificadas dependendo do momento, as áreas “fortes” são o impulso para reforçar as atividades nas quais as crianças têm mais dificuldades.

As características mencionadas que emergem no PCT foram organizadas pelo professor titular de turma respeitando os documentos subjacentes ao mesmo, nomeadamente o projeto educativo.

Projetos desenvolvidos na instituição

O projeto educativo referia as dimensões de intervenção prioritárias, entre as quais distinguia quatro: a dimensão pedagógica, organizacional, social e relacional. Na dimensão pedagógica referia como objetivo a melhoria da relação ensino/aprendizagem nos contextos, para obter sucesso escolar. Na dimensão organizacional relatava o desenvolvimento da comunicação entre a Escola e a Comunidade, facilitando a circulação de informação e o conhecimento mútuo. Na dimensão social o objetivo prendia-se com a promoção da segurança,

a qualidade e a conservação dos espaços físicos (interiores e exteriores) e equipamentos, assegurando o bem-estar dos alunos. Por último, na dimensão relacional o objetivo principal visava favorecer relações interculturais, as quais eram caracterizadas por valores como o respeito pela diferença e a consideração pela diversidade. Apesar de todas dependerem entre si a nível conceptual, poderiam ser diferenciadas.

De modo a relacionar estes objetivos com as características da turma, assim como o ano de escolaridade, o PCT enumerava alguns objetivos, dos quais destaco a mobilização de saberes para compreender a realidade, a realização de atividades de forma autónoma, responsável e crítica e pesquisar, selecionar e organizar informação para transformar em conhecimento mobilizável.

No objetivo que remetia para a realização de atividades de forma responsável e crítica, foi possível observar que todas as semanas era feita uma listagem de tarefas que alguns alunos ficariam responsáveis de executar, tais como: limpar a sala, distribuir materiais de desenho e as pastas. Assim como alguns trabalhos valorizavam o sentido crítico, nomeadamente, na observação crítica de trabalhos de outros alunos e a responsabilidade, pois tinham de cumprir as tarefas que lhes eram propostas.

Nas atividades de diálogo e discussão era objetivo primordial a utilização correta da Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada. Sendo esta a língua materna surgia de forma transversal em todas as áreas de conteúdo, revelando objetivos específicos para a sua utilização.

Os métodos de organização do trabalho presentes em atividades individualizadas e de grupo manifestavam-se de forma mais clara na área de estudo acompanhado e na área de projeto. Permitindo à criança compreender qual o método de trabalho adequado para as diversas situações e desenvolver o sentido de responsabilidade, autonomia e decisão. A crítica também é algo com o qual os alunos ainda não estavam familiarizados e que era importante desenvolver.

A integração, enquanto estagiárias, foi feita de forma progressiva, porém fomos bem recebidas pela comunidade educativa e também pelas crianças. Talvez por já terem colaborado anteriormente com a Escola Superior de Educação, tornou-se mais fácil a nossa integração no contexto. O professor cooperante sempre demonstrou o maior interesse na nossa participação em todas as atividades, fortalecendo assim todo esse processo. A cordialidade que demonstrámos repercutiu-se na aceitação dos profissionais da instituição. Os quais evidenciaram interesse pela nossa presença em reuniões e formações propostas para os professores. Naquele contexto estávamos inseridas como colegas professoras e não senti que houvesse algum afastamento por sermos estagiárias.

Projeto de intervenção

Este contexto foi um pouco diferente do anterior, existindo um programa para cumprir e como só iniciámos o estágio no 3º período as metodologias estavam selecionadas e os conteúdos que tínhamos de abordar bem definidos. Para tal elaborámos um plano de estágio que contemplasse os conteúdos a abordar e as possíveis atividades a realizar. Porém considerámos que esse plano seria insuficiente para a nossa intervenção, decidindo assim desenvolver um projeto com o grupo de crianças. Encarámos o mesmo como insuficiente pois dessa forma a nossa intervenção não iria ter um fim condutor, para nós era importante começar e finalizar um projeto, designado projeto de intervenção. Esse projeto esboçou as finalidades, os conteúdos a abordar, os interesses das crianças e contemplou os projetos desenvolvidos na instituição. Assim as crianças compreenderam que durante aquele tempo de estágio, desenvolvemos um trabalho com a participação de todos.

Para esse projeto delineámos várias aprendizagens possíveis de atingir, mas as mesmas podiam ser alcançadas através de vários temas, que fossem ao encontro dos interesses das crianças. De modo a apurarmos esses interesses relativamente aos vários temas, construímos inquéritos que foram distribuídos pelos vários elementos da turma, com o objetivo de estes selecionarem um tema para desenvolver ao longo do projeto de intervenção. Após a sua análise constatámos que o tema escolhido foi o ambiente. Os temas selecionados estavam relacionados de modo a incluir os projetos desenvolvidos na instituição: educativo, curricular de turma e o programa eco escolas.

Como produto final desenvolvemos um trabalho que permitisse a sua continuidade. Perante esse critério, em conjunto com o grupo de crianças, decidimos e construímos a “*Enciclopédia da Natureza*”. Esse mesmo produto foi construído com base em dois capítulos principais, o ambiente e os seres vivos. Nesses capítulos constaram o esclarecimento de alguns conceitos, assim como a comparação dos mesmos. Estes trabalhos foram realizados em grande e pequeno grupo promovendo a entreajuda e a cooperação, valorizando a área de Formação Pessoal e Social. Foram elaborados diversos textos que permitiram o desenvolvimento da escrita, os temas relacionados com o ambiente envolveram o estudo do meio, englobando as outras áreas de conteúdo. O projeto permitiu criar a transversalidade entre as diferentes áreas curriculares tendo por base um tema comum.

Avaliação do projeto

A avaliação do projeto foi realizada recorrendo a vários instrumentos, nomeadamente o diálogo e o registo. Esses mesmos registos ficaram expressos no produto final. As atividades foram sendo avaliadas ao longo da sua concretização, de modo a permitir que houvesse uma adequação na realização das mesmas.

Concluimos que os objetivos foram sendo alcançados, nomeadamente a progressão na expressão escrita, a mobilização dos conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas curriculares, assim como o interesse demonstrado pela realização deste projeto. Contudo, notámos algumas dificuldades na construção textual, pois os alunos ainda repetiam os mesmos termos variadas vezes e não relacionavam qual a informação que deveria constar na introdução do texto. Porém com o trabalho desenvolvido algumas dessas dificuldades foram sendo ultrapassadas.

Assim, considero que foi um projeto de intervenção bem-sucedido, pois não só houve crescimento e evolução de ambas as partes, estagiárias e grupo de crianças, mas também foi através do mesmo que fortalecemos a nossa relação e as nossas aprendizagens.

Percurso de desenvolvimento profissional/investigativo

Autoavaliação/autodiagnóstico

Após o término do estágio, senti que as aprendizagens adquiridas durante o mesmo permitiram-me refletir sobre a prática que desenvolvi e sobre o que inicialmente seriam as minhas opções primárias. No início do percurso académico queria ser educadora de infância e como tal não colocava a hipótese do 1º ciclo do Ensino Básico. De seguida surgiu o mestrado e considerei ser uma experiência enriquecedora. Finalmente conclui que é um contexto surpreendente, mobilizando muitos dos nossos conhecimentos e levando-nos a perceber as aprendizagens das crianças no seu sentido mais individual, ou seja compreender as aprendizagens e o desenvolvimento cognitivo de cada uma das crianças.

A integração na sala foi muito positiva, porém foi sofrendo algumas alterações. Inicialmente os alunos testaram a nossa autoridade e o respeito foi sendo construído. Apesar das regras estarem bem definidas era um grupo complicado, devido ao seu comportamento, mas conseguimos com o tempo gerir as situações mais problemáticas e “criar” um bom ambiente na sala de aula.

O apoio do professor cooperante foi muito importante para estar confiante na minha atuação enquanto professora. Foi com ele que aprendi a reagir da forma mais adequada às situações quotidianas. Por vezes não me sentia tão confiante e mesmo assim o professor demonstrou que acreditava em mim e que tinha de arriscar. Assim como a professora supervisora que nos foi ajudando e comentando a nossa prática, estando disponível para nos ouvir e aconselhar.

Para que as crianças aprendessem e conseguissem atingir os objetivos propostos era importante planear a ação. O plano de estágio foi construído tendo por base as planificações do agrupamento, porém era importante planificar para cada dia pensando bem em todos os momentos da aula. Considerando a planificação um recurso essencial para a prática. Não foi complicado, mas o facto de o professor utilizar sistematicamente o manual para concretizar as

atividades tornava a capacidade de criar alternativas, um pouco mais limitada. Após reflexão considero que o manual era visto pelo professor como recurso principal e ao qual dava muita importância. Porém na minha prática o manual era utilizado apenas como um recurso, igual aos outros que existiam na sala de aula. Apesar do professor nos pedir para tentarmos utilizar sempre, pois os pais também iam seguindo o processo de aprendizagem dos seus educandos através dos manuais escolares.

A principal dificuldade foi a concretização da planificação, na qual estava subjacente a gestão do tempo. A gestão do tempo no sentido em que, inicialmente, tinha dificuldades em cumprir o planificado e posteriormente foi a dificuldade em perceber que existem determinados assuntos que não devemos esquecer apenas para cumprir a planificação. Desta forma considero que deva existir um meio-termo e coerência naquilo que realizamos com as crianças, bem como a intencionalidade atribuída a cada atividade.

Como maior facilidade saliento a área da matemática, talvez por gostar de matemática tente de algum modo pensar em atividades mais “cativantes” de modo a que compreendessem e se sentissem desafiados pelas aprendizagens que iam fazendo.

Um dos aspetos que devo melhorar e que esteve subjacente às minhas reflexões foi o momento da expressão físico-motora. Este momento era sempre um dos mais aguardados pela turma. Todos sabiam que à terça-feira era dia de irmos ao ginásio! No entanto, o papel do professor nestes momentos revelava-se um pouco complicado, pois a gestão do grupo nestes momentos era sempre um pouco atribulada devido ao espaço e às atividades proporcionadas. Futuramente, devo melhorar as planificações para estes momentos, pois os momentos “parados” incentivam a agitação do grupo de crianças.

Outra das questões que se foi manifestando ao longo do período de estágio foi o facto dos bons alunos estarem ao lado dos alunos com mais dificuldades. Na sala, os alunos tinham lugares fixos, mas uma das características identificadas na organização desse espaço era o facto dos alunos com facilidade de aprendizagem estarem ao lado dos alunos com mais dificuldades. Contudo, segundo César (1998), *“para promover interações entre pares não basta sentar duas crianças ao lado uma da outra”* (p.11). Porém no que toca ao benefício dessas interações entre pares, segundo a mesma autora, *“mesmo o par mais competente tira benefícios dela. E se não houver par mais competente, se a díade for simétrica, a promoção de desenvolvimento socio-cognitivo e da apreensão de conhecimentos continua a fazer-se sentir.”* (p.10) Desta forma, podemos concluir que estar ao lado não basta, porém se a interação for bem conseguida torna-se um recurso essencial na prática educativa. Ou seja, a organização do grupo de crianças permite criar situações desafiantes para todas elas, existindo um processo dinâmico e interativo.

Nesta fase um dos pontos que pretendia aprofundar centrava-se na questão investigativa, para a qual se tornava relevante a perceção de como realizar atividades estimulantes e

desafiantes. De modo a conquistar a atenção de todas as crianças, mesmo com níveis de aprendizagem divergentes. A gestão diferenciada de uma turma é algo que pode ser realizado de diversas formas, assim cabe ao professor pesquisar, investigar e adequar.

As fichas de avaliação sumativa foram um instrumento de avaliação que me fez refletir um pouco sobre o mesmo. A realização das fichas é importante, pois é uma forma de avaliar os conhecimentos com um critério comum, a todos os alunos do mesmo agrupamento. Porém ao analisar a ficha que os alunos tiveram de executar considerei um pouco fácil, e em diálogo com o professor ressalvamos que o nosso ensino estava “rodeado de facilitismos”. Ou seja, o ensino deveria ser exigente de modo a que todos conseguissem atingir os mesmos objetivos. Segundo Roldão (2001, p.29) *“fazer com que todos os alunos do 1º ciclo adquiram as aprendizagens curriculares de forma plenamente satisfatória. Isto significa subir o nível e não baixar o nível.”* A questão coloca-se na forma como se atingem esses objetivos, pois se reduzirmos o grau de exigência é natural que os alunos consigam atingi-los. Surgem assim, as estatísticas a dizer que houve bons resultados. Então facilita-se para que o agrupamento fique num bom “patamar” estatístico? Não seria mais importante motivar os alunos a testar os seus limites, querer saber mais? Os alunos acreditam que o seu conhecimento está “medido” pela classificação que tiveram na ficha de avaliação. Como refere Antunes (2009, p.82):

Ora os resultados, porque medidos de um modo tão sumamente grosseiro quanto as classificações dos alunos em exames, ou, ainda mais falacioso, medidos segundo a classificação final das disciplinas, correlacionam-se estreitamente com, e traduzem de uma forma quase linear, a composição sociocultural do público escolar.

Estas questões serviram para pesquisar um pouco mais sobre elas, pois acredito que para a minha futura prática será importante saber como ponderar o valor da avaliação no conjunto das ações de gestão do currículo.

Percurso investigativo

A questão investigativa tem vindo a acompanhar-me no meu percurso académico e de iniciação à prática profissional. Porém ao longo do tempo e devido a algumas leituras a questão foi ficando com contornos mais definidos. A questão que delineei remete para a diferenciação pedagógica e relaciona-se com a motivação, o desafio e os limites das atividades que propomos.

Este tema surgiu da prática no contexto de jardim-de-infância na qual surgiram as seguintes questões: Devemos adequar a mesma atividade para as crianças das diferentes idades? Como fazer pedagogia diferenciada num grupo multietário? O quê ou em quê se distingue essa diferenciação da diferenciação pedagógica em grupos supostamente

homogêneos? Que particularidades pode ter, do ponto de vista da gestão dos grupos? Da concepção das tarefas? Da avaliação? Da interação com os adultos?

Algumas destas questões são mais comuns no jardim de infância, nomeadamente as que remetem para a gestão dos grupos multietários, como tal delineei um subtópico: Como realizar pedagogia diferenciada tendo em conta o nível de desenvolvimento da criança, sem com isso limitar a mesma na sua aprendizagem?

De modo a dar continuidade às pesquisas realizadas, procurei um pouco mais sobre a gestão do currículo e como essa gestão pode melhorar a diferenciação que é realizada no contexto de sala de aula.

Por vezes relacionamos a pedagogia diferenciada a crianças com dificuldades de aprendizagem e não é apenas desse modo que deveremos “olhar” para a questão. Temos de pensar nas necessidades dos alunos, sejam elas nas dificuldades de aprendizagens ou nas suas capacidades. As crianças “*altamente capacitadas*” também têm necessidades, nomeadamente o auxílio do professor no desenvolvimento dessas mesmas capacidades. “*Não tendo professores que orientem os seus progressos e que lhes proporcionem currículos adequadamente desafiadores, podem não conseguir usar todo o seu potencial.*” (Tomlinson, 2008, p.26)

Como referi na caracterização do grupo, estavam 8 crianças identificadas para que se efetuasse uma pedagogia diferenciada. Essa diferenciação não estava relacionada com a faixa etária, como no contexto de jardim de infância, mas sim com as dificuldades de aprendizagem que os alunos manifestavam. Mais uma vez, remeto para o excerto que refiro anteriormente, em que a diferenciação remete apenas para as dificuldades de aprendizagem e não para as potencialidades ou capacidades. Contudo o facto dessas estratégias estarem propostas para aquelas crianças, permitiu-me observar as metodologias de trabalho utilizadas e posteriormente refletir sobre as mesmas. Através dessa reflexão e da avaliação compreendi a pertinência das adequações realizadas, neste caso nas estratégias utilizadas pelo professor, para a progressão e desenvolvimento das crianças.

Porém a questão de investigação mantinha-se, como tal realizei mais algumas leituras sobre pedagogia diferenciada, sobre investigação no contexto e também compreender as fases de desenvolvimento da criança. Por vezes, a metodologia que é utilizada está mais centrada no trabalho de professor, em vez de focar as aprendizagens das crianças. O trabalho do professor deve ter como primeiro plano as aprendizagens dos alunos. Como referia Piaget (1969, citado por Tomlinson, 2008, p.59) “*A realidade dolorosa da pedagogia, assim como da medicina e outros ramos do conhecimento que abrigam ao mesmo tempo em si arte e ciência, é o facto de os melhores métodos também serem os mais difíceis.*”. Compreender as características pessoais de cada criança foi um ponto essencial para o desenrolar da investigação.

Prática em Contexto de Creche (sala de 2/3 anos)

Caraterização da instituição

A creche onde estive a estagiar é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos. Esta localiza-se na cidade de Santarém e abrangia três unidades, contemplando estas as valências de creche e jardim-de-infância.

O período de funcionamento desta valência era definido por ano letivo, iniciando as suas atividades na primeira semana do mês de setembro e encerrando no final do mês de julho do ano seguinte. Contudo, caso existissem mais de 30% de pedidos dos encarregados de educação, poderia verificar-se, a abertura no período de férias.

O horário de funcionamento do estabelecimento na valência de creche iniciava-se às 8 horas e terminava às 18:30h. Sendo que existia uma tolerância de meia hora apenas mediante a apresentação de documentos justificativos.

Caraterização da sala

O estágio realizou-se na sala de 2 anos, situada no primeiro andar do edifício e tinha como acessos escadas e elevador. A sala, bem como todas as áreas da instituição, era ampla e bastante iluminada. A organização espacial da sala dividia-se em dois espaços, um espaço amplo e uma casa de banho/fraldário.

Apesar de a sala não estar dividida por áreas de atividades livres, tinha alguns espaços específicos: tapete, casa, garagem, biblioteca e mesa. Através da observação direta, constatei que estes espaços não dispunham de muitos recursos, porém encontravam-se em bom estado e iam sendo introduzidos progressivamente.

A partir desta caraterização foi possível verificar que o espaço destinado à biblioteca não tinha nenhum livro nem estava a ser explorado. Porém, a estante disponível para a dinamização deste espaço estava muito bem localizada, uma vez que continha um espelho que favorecia as aprendizagens nesse mesmo espaço. A mesa redonda que se encontrava num dos cantos da sala destinava-se à concretização de alguns jogos de mesa, bem como à dinamização de algumas atividades de expressão plástica. Na sala existia um tapete que servia para reunir o grande grupo para o lanche da manhã, assim como para a dinamização de atividades e momentos lúdicos. Nos momentos de brincadeira livre a criança podia explorar todos estes espaços, bem como os seus recursos disponíveis.

As paredes tinham expostos alguns dos trabalhos realizados pelas crianças, assim como algumas das informações dedicadas aos pais.

Caraterização grupo

O grupo era constituído por 17 crianças com idades compreendidas entre os 22 e os 32 meses. Sendo que 7 crianças eram do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

A maioria das crianças já frequentava a instituição há mais de um ano, sendo que 10 crianças frequentaram a sala de berçário. O grupo era acompanhado desde o berçário pela auxiliar e desde a sala de 1 ano pela educadora.

Como caraterísticas gerais do grupo é de salientar que todas as crianças já andavam e a maioria já falava, utilizando alguns vocábulos e pequenas frases. Nas rotinas diárias as crianças revelavam: autonomia nos momentos das refeições (comem sozinhas, utilizando também o garfo e a faca) e nos momentos de higiene, pois apenas uma criança usava fralda, o restante grupo utilizava a sanita. Na hora da sesta todas as crianças identificavam o seu cabide e a sua cama, neste momento, alguns ainda utilizavam objetos de apego como a fralda.

No grupo não existiam crianças com necessidades educativas especiais. É de realçar que duas crianças utilizavam óculos de correção e apenas uma criança possuía uma alergia alimentar.

O grupo demonstrava interesse pelas seguintes atividades: histórias, canções e construções. Quando estas atividades eram realizadas o grupo revelava entusiasmo mostrando-se motivado e envolvido nas mesmas. Durante o período de estágio, ainda foram notórios alguns comportamentos egocêntricos na partilha de brinquedos.

Projetos desenvolvidos na instituição

A instituição estava a reformular o projeto educativo, bem como os projetos de sala. Apesar dos documentos ainda não estarem disponíveis, em diálogo com a educadora percebemos que os objetivos gerais eram os que estavam enunciados na portaria 262/2011 de 31 de agosto:

facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança; assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança; prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado; proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva; promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.

Projeto de intervenção

Apesar dos projetos institucionais ainda não estarem finalizados, em diálogo com a educadora, compreendemos as intencionalidades educativas e reconhecemos a importância da criação deste projeto de intervenção. Pois tornou-se uma mais-valia para o trabalho desenvolvido com o grupo, bem como uma aprendizagem enriquecedora para o nosso crescimento profissional e pessoal.

A construção deste projeto surgiu da observação direta e contacto com o grupo de crianças, assim como através de diálogos com a educadora, que nos auxiliaram na escolha dos objetivos e competências a desenvolver. Através da observação direta constatámos que uma das áreas existentes, nomeadamente a área da biblioteca, não continha qualquer livro, existindo apenas a estante na sala. Em conversa com a educadora, percebemos que esta era uma área que ainda iria ser introduzida. Deste modo, e uma vez que as crianças solicitavam constantemente a leitura de histórias, considerámos que seria relevante o nosso projeto se centrar na dinamização desta área através da exploração de histórias *“o imaginário da narrativa é da parte do ser humano uma demanda constante. Um dos primeiros pedidos que a criança de idade semiótica faz ao seu círculo, familiar e educacional, é a expressão quase universal “Conta-me uma história””* (Traça, 1992, p.45).

Deste modo, é importante salientar que as histórias permitiam-nos abordar todas as áreas de desenvolvimento, privilegiando os momentos de reunião de tapete, onde as crianças estavam em grande grupo e podiam explorar e dar corpo à criatividade, criando imagens e oferecendo à imaginação novas dimensões que seria impossível as crianças descobrirem por si só.

Por tudo isto, o nosso projeto denominou-se *“A Magia das Histórias”*, sendo que essa “magia” remete não só para a imaginação/mistificação da criança, mas também para a aprendizagem e conhecimento que daí advém pois, a literatura pode ser para a criança o espaço privilegiado para a expansão do seu ser, o exercício pleno da sua capacidade simbólica, uma vez que trabalha diretamente com elementos do imaginário, do maravilhoso e do poético. Amplia o universo mágico e transversal da criança para que esta se torne um adulto mais criativo, integrado e feliz (Cavalcanti, 2004, p.39).

Os instrumentos de avaliação foram semelhantes em todas as estratégias, devido às idades do grupo e ao seu desenvolvimento. Desse modo, os instrumentos utilizados foram: observação direta, diálogo com a educadora e com as crianças e registo fotográfico. Assim pudemos avaliar o processo de aprendizagem, pois para além dos objetivos delineados, conseguimos observar grandes evoluções nas crianças a outros níveis de desenvolvimento.

Avaliação do projeto

No projeto de intervenção, procurámos desenvolver um trabalho que emergisse dos interesses das crianças, bem como da avaliação que foi elaborada decorrente das 10 Dimensões da Qualidade que constam do Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (DQP) dos autores Tony Bertram e Christine Pascal.

A área de desenvolvimento Pessoal e Social manifestou-se transversal ao longo de toda a realização e implementação do nosso projeto, porém procurámos trabalhar e enquadrar atividades que desenvolvessem objetivos das restantes áreas.

Através da observação direta pude constatar que no início do presente estágio o grupo de crianças não conseguia organizar-se nos diferentes espaços da sala, não respeitando as várias regras de dinamização dos mesmos. Para que a nossa intervenção pudesse, de algum modo, facilitar essa organização, decidimos valorizar mais a dinamização desses espaços, estando presentes nas várias brincadeiras que as crianças propunham, auxiliando, lembrando e mencionando as várias regras de utilização, quer dos espaços quer dos seus recursos. Assim, com a utilização desta estratégia e elaborando uma avaliação e observação final, permite-nos afirmar que as crianças começaram de um modo gradual a compreender e a implementar as várias regras da sala, respeitando a dinamização dos vários espaços e dos seus recursos.

Outro dos pontos que pretendíamos melhorar era a exposição dos jogos de mesa e da biblioteca, uma vez que apesar de existirem espaços na sala para dinamizar as diferentes áreas, os recursos estavam inacessíveis para as crianças. Assim, introduzimos estas duas áreas de atividades livres (biblioteca e jogos de mesa) de forma gradual, com materiais expostos que as crianças pudessem manusear.

Durante o período de realização do estágio, tivemos oportunidade de participar na reunião de encarregados de educação. Esta mesma participação permitiu-nos constatar uma situação menos positiva face ao envolvimento parental: os pais não recebiam muita informação sobre as diferentes atividades realizadas e o desenvolvimento dos seus educandos. Para colmatar esta situação, elaborávamos no final de cada semana uma pequena descrição dos acontecimentos, salientando as aprendizagens adquiridas, ilustrando com fotografias de diferentes situações.

Devido ao nível de desenvolvimento das crianças do grupo, e tendo em conta a sua faixa etária, procurámos criar estratégias que permitissem uma maior autonomia na higiene pessoal de cada criança. Para isso, incentivámos as crianças a realizarem tarefas do quotidiano, como por exemplo: descalçar-se, vestir-se, despir-se, pentear-se. Verificámos uma grande evolução na concretização destas mesmas tarefas. Ainda que os objetivos não tenham sido alcançados da mesma forma por todas as crianças, salientamos que existiu uma progressão global significativa.

As crianças demonstravam grande interesse pelas atividades que os adultos realizavam, nomeadamente na elaboração de pequenos recados ou na arrumação da roupa das camas. Deste modo, considerámos que era importante que o grupo também participasse nestas atividades, pois eram tarefas que estavam subjacentes ao seu dia-a-dia. Assim, começámos por pedir às crianças que auxiliassem os seus colegas, por exemplo na arrumação e organização dos diferentes espaços da sala, bem como cooperassem com os adultos na execução de pequenos recados.

Em suma, considerámos que foi um projeto de intervenção bem-sucedido, pois não só houve crescimento e evolução de ambas as partes, estagiárias e grupo de crianças, mas também foi através deste projeto que fortalecemos a nossa relação e as nossas aprendizagens.

Percurso de desenvolvimento profissional/investigativo

Autoavaliação/autodiagnóstico

Quando iniciei o estágio surgiram várias dúvidas e algumas indecisões que tinham de ser resolvidas, como por exemplo, a minha postura, as rotinas, as regras implementadas, os horários, as relações, entre outras. Algumas foram se dissipando com o passar do tempo, outras recorri a leituras e a conversas informais com a educadora cooperante e com a professora supervisora.

Durante o período de observação foi possível constatar que para algumas crianças ainda era complicada a separação dos pais e como tal para essas crianças era importante terem um adulto de referência que pudesse colmatar e melhorar esse sentimento de separação, reforçando assim o conceito de base de segurança *“a confiança na ideia de que uma figura de apoio, protectora, estará acessível e disponível, e isto seja qual for a idade do indivíduo”* (Guedeney & Guedeney, 2004, p.39).

De modo a refletir sobre todo este percurso, revelo alguns dos aspetos em que senti mais dificuldades e que considero ter ultrapassado, porém e segundo a minha questão de investigativa irei aprofundar um pouco mais. A concretização da planificação não começou da melhor forma, pois nos contextos anteriores era mais simples a sua realização e tinha mais materiais de suporte para poder fundamentá-la. Neste estágio, em creche, a planificação não se encontrava suficientemente explícita, não refletindo a minha ação. O facto de as atividades na creche serem muito baseadas na rotina, não induzia à elaboração da planificação tão detalhada nesses momentos. Pois as nossas atividades repetiam-se diariamente e partiam muito da circunstância, do que surgia no momento e das necessidades que cada criança manifestava, apesar da intencionalidade estar presente na prática não estava clara na planificação.

Inicialmente acreditava que as planificações não deveriam estar tão detalhadas para poder dar lugar e valorizar o inesperado/espontâneo, porém ficava redutor da nossa intencionalidade enquanto agentes educativos. Essa dificuldade revelava-se mais acentuada quando planificava os momentos da rotina. Porém, através das leituras realizadas percebi que a importância não está nas atividades ditas orientadas, mas sim na rotina: *“o principal não são as actividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres. As actividades planificadas são apenas uma pequena parte daquilo que será a educação na creche.”* (Portugal, 2001, p.88)

A gestão do grupo também foi sofrendo alterações, pois nem sempre era simplificada a tarefa de estar numa sala com 17 crianças e estar atenta a todas as suas necessidades e individualidades. Bem como, nos momentos em que estávamos a atender, mais especificamente, um pequeno grupo conseguir manter a observação do restante grupo. Contudo, ressalvo como importante a confiança depositada em nós, estagiárias, para podermos estar sozinhas na sala com o grupo de crianças. Futuramente será isso que nos espera, como tal foi uma aprendizagem importante que adquirimos deste estágio.

Outra das aprendizagens que retiro remete para a gestão de conflitos entre crianças. Pois, durante o dia, muitos eram os momentos em que decorriam situações de conflito e cabia ao adulto, ou não, resolvê-las. Isto porque compreendi que por vezes uma boa resposta seria não intervir no conflito, pois como refere Portugal (2000, p.100) *“deixe as crianças, mesmo bebés, lidar com os seus problemas na medida das suas possibilidades.”*

O envolvimento da família na creche era muito mais visível do que nos outros contextos com que tive contacto, porém pensei que fosse mais diário e constante. Através da reunião de encarregados de educação foi perceptível que os pais não tinham conhecimento das aprendizagens que as crianças faziam na creche. Bem como, todo o trabalho desenvolvido pela educadora com o grupo. Desse modo decidimos desenvolver um pequeno recado semanal onde eram descritas as atividades e as aprendizagens realizadas pelas crianças, o mesmo era entregue aos pais todas as sextas-feiras. Penso que dessa forma o conhecimento poderia chegar aos pais, envolvendo-os mais no desenvolvimento dos seus filhos.

Os aspetos que considerei dominar melhor foram: a relação estabelecida com as crianças, a interação com as mesmas em grande grupo, ajudar nas rotinas, promover situações pedagógico-didáticas e a dinamização das áreas. Saliento a importância da relação que existe com o par de estágio, pois este contexto requer a interação de todos os agentes educativos presentes na sala. Se houver empatia bem como a percepção do trabalho realizado pelo par torna tudo mais fácil e eficaz.

Após o término deste estágio consegui compreender que todos os outros estágios se revelaram importantes para mim e sinto-me bem com a minha prática. Porém, considero que é em creche que me sinto completamente realizada, a dedicação demonstra o nosso

envolvimento e motivação. O facto de ter escolhido este mesmo contexto fez-me repensar as práticas e compreender tudo o que a nossa profissão nos pode colocar como desafios e metas alcançáveis.

Percurso investigativo

Como já fui referindo, esta questão surgiu no primeiro estágio mas tem-se vindo a revelar transversal nos diferentes contextos, do qual a creche não foi exceção. Na creche esta questão manifestou-se na autonomia das crianças, ou seja, houve situações em que refleti sobre o papel do adulto na aprendizagem das crianças. Por vezes reparava que o adulto segurava nas mãos da criança para as lavar, com medo que a criança se molhasse, ou então, na pintura para que a mesma pudesse utilizar os recursos disponibilizados.

Assim, a questão da autonomia, bem como, a planificação das atividades, a adequabilidade das mesmas ao grupo de crianças e o grau em que o adulto se constitui como mediador e não tanto como substituto da criança, proporcionaram a relação e a transversalidade da questão investigativa.

No que remete para a planificação, como já referido anteriormente, foi o facto de pensar no desenvolvimento de cada criança e como tal tornava-se mais complicado planificar essa mesma ação. Na intencionalidade as ações estavam planificadas e organizadas, porém na planificação semanal não estavam bem explícitas. Assim como a avaliação, que remetia para o geral e não tanto para a individualização. Então, com esta dificuldade voltou a verificar-se a questão relacionada com individualização, planificação, avaliação, aprendizagem e desenvolvimento.

Em relação à autonomia, está mais direcionada para as oportunidades de aprendizagem autónoma que os educadores propõem. Ou seja, por vezes as tarefas são limitadas às crianças pequenas por diversas razões, como: molharem-se, sujarem-se, caírem, pintarem-se, etc. Penso que isso poderá ser uma barreira ao desenvolvimento de cada criança, daí a interligação com a questão de investigação. Essa relação existe na medida, em que o educador é mediador das aprendizagens. E através da experimentação é possível reter várias aprendizagens e desenvolver as competências.

Com o término do último estágio, a questão de investigação já estava mais clara e importava continuar a pesquisar sobre a mesma através de leituras, não só para a fundamentação teórica como também para delinear a metodologia a utilizar. A investigação permitiu-me conhecer diferentes perspetivas e poder identificar-me com algumas delas, para futuramente poder melhorar o meu desenvolvimento profissional.

Capítulo II – Questão de investigação

Como já foi referido, a questão de investigação surgiu no contexto da prática em jardim de infância porém revelou-se transversal a todos os contextos com que tive contacto. Surgiu a temática da pedagogia diferenciada relacionada com as atividades que o educador propõe.

Decidi escolher esta temática, pois no estágio em jardim de infância, num grupo multietário, as atividades eram selecionadas para as crianças consoante a sua faixa etária, ou seja havia muitas atividades que apenas os “finalistas” realizavam, e desde então nunca consegui compreender essa metodologia. Numa das últimas atividades propostas no estágio, tínhamos como objetivo que as crianças tivessem contacto com diferentes estilos artísticos explorando a obra “As meninas” de Diego Velazquez. A atividade consistia em recriar a imagem da menina do quadro e optámos por dividir a atividade. Sendo que, as crianças de 5 anos recriaram através de desenho, as crianças de 4 anos através de recorte e colagem, as crianças de 3 anos construíram um puzzle. Nesse grupo de crianças existiam apenas duas com 4 anos e uma das quais tinha grandes capacidades para o desenho, como tal realizou a mesma atividade das crianças de 5 anos. A apreciação de que uma das crianças tinha “grandes capacidades” para desenvolver uma tarefa cujas características se consideraram mais adequadas para uma idade mais avançada, pareceu-me deixar a outra criança em desvantagem em relação ao acesso a esse tipo de tarefa. Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que esta segunda criança teria sido limitada, numa circunstância em que a educadora pretendia, ao contrário, ter adequado a tarefa. Se, então, tiver sido verdade para essa criança (e poderia sê-lo para várias, se as houvesse) a limitação imposta pela tarefa, no lugar onde deveria estar o desafio, o que pensar quanto aos critérios que permitem afirmar uma tarefa como verdadeiramente diferenciada?

Esta diferenciação nas atividades pode considerar-se adequação? O professor assume essas decisões com o sentido de adequar as atividades, mas será que isso se traduz na adequação de que a criança necessita? Essa adequação poderá, assim, revelar-se desadequada, tendo em conta o desenvolvimento de cada criança? A intencionalidade de adequação está presente na conceção dos processos de ensino? Como devem ser concebidas as atividades sendo objetivo o desenvolvimento potencial? Como é que estas questões se traduzem na organização do trabalho docente?

As vivências de estágio permitiram a emergência das questões para a investigação, como tal penso ser crucial, responder-lhes, para o meu desenvolvimento profissional, pois são situações recorrentes que relato nos meus diários de bordo. Para aperfeiçoar a formulação das questões recorri a várias leituras relacionadas com o desenvolvimento do pensamento das crianças, ZDP de Vygotsky, a gestão do currículo e a diferenciação pedagógica. De modo a

poder recolher informação, para conseguir clarificar e analisar posteriormente os dados recolhidos.

Fundamentação teórica

Como acabei de referir anteriormente, as leituras permitiram clarificar alguns conceitos importantes no desenvolvimento do processo investigativo. Como havia identificado a gestão do currículo é o conceito de suporte da minha investigação e como tal importa compreender um pouco dos termos que o mesmo pressupõe.

O currículo

Segundo Roldão (1999) o conceito de currículo pode ter inúmeras interpretações, nomeadamente quanto à sua finalidade e ao seu processo de organização. Porém há uma ideia comum a todas essas supostas interpretações, o facto de ser um *“conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver”*. Porém não deve ser entendido como uma soma de diferentes partes, o currículo tem na sua génese a *“finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora”* (p.43). Segundo Pacheco (1996) o mesmo deve ser entendido como um projeto que é construído e desenvolvido mantendo a coerência entre o que é decidido no plano normativo e o que é concebido no processo de ensino-aprendizagem (p.20).

Ainda segundo a mesma autora, a relação que existia entre o professor e o currículo centrava-se apenas na execução. Pois, até há alguns anos, no nosso sistema, o currículo era concebido e construído a nível central, corporizado nos programas das disciplinas. Posteriormente, os professores tinham como tarefa, face aos programas, passar à prática com a devida correção pedagógica. Assim compreendemos a *“relação de execução, com escassa construção ou decisão, e níveis bastante restritos de gestão.”* Porém o sistema e as escolas foram sofrendo algumas mudanças, nomeadamente no campo curricular e organizacional, das quais o currículo foi considerado a matéria-prima do trabalho docente. Dessa forma, torna-se perceptível a função do professor na decisão e ação *“perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta”*, enquadrando a mesma nas orientações curriculares e programáticas. *“De executor passa a decisor e gestor de currículo”* (id., ibid., p.48)

Nesta gestão o professor é parte fundamental no que envolve decisões curriculares e metodológicas, realizando relações entre: os programas e o projeto educativo, as características dos alunos e as metas curriculares, entre o aluno e órgãos da escola, entre turma e grupo de colegas, etc.

Gestão Curricular

Sempre se fez a gestão do currículo e irá continuar a ser feita a única questão é como deve ser feita, ou seja, o que “*ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...*” (Roldão, 1999, p.25). Como referi anteriormente, algumas destas decisões eram realizadas a nível central, portanto longe das escolas e dos profissionais, limitando a gestão curricular. Apesar de compreendermos que existe a necessidade de haver uma gestão central que opere a nível nacional, depois todas as outras decisões serão realizadas com a especificidade da gestão de cada escola e de cada docente, a mesma direcionada para um grupo específico.

Em 1989, no decreto-lei 43/89 de 3 de Fevereiro, surge o conceito de projeto educativo, cuja construção possibilita a autonomia das escolas. Atribuindo assim uma maior responsabilização aos gestores locais do currículo.

A gestão é um processo de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir. Esse processo implica a análise da situação, da qual surgem alguns caminhos possíveis que têm de ser avaliados quanto à sua viabilidade e desse modo fazer a correspondência com aquilo que se pretende conseguir. Perante a análise de todas as partes cabe a quem gere, decidir e aplicar, observando e avaliando esse mesmo rumo, ajustando ao longo do tempo, caso necessário.

Gerir é um processo que tem de ter em conta as seguintes dimensões:

- Analisar – ponderar;
- Decidir – optar;
- Concretizar a decisão – desenvolver a ação;
- Avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão;
- Prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada.

A gestão processa-se a diversos níveis, cuja intervenção dos atores pode ser ou não ativa. No caso dos sistemas educativos muito centralizados, os níveis de decisão predominantes situam-se na administração, e os atores locais tendem a situar-se como executores das decisões de outros. Dependendo dos sistemas é importante reduzir os campos de ação, para melhor agir. Sem nunca afastar a sua visualização mais global, mas abrangendo cada caso específico.

O desenvolvimento curricular prende-se com a concretização do currículo, como refere Roldão consta do conjunto de processos para construir o currículo e nas atividades que irão ser realizadas em situações de ensino-aprendizagem. Este processo é dinâmico desenrolando-se em momentos diferentes: contexto de decisão curricular, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação

Diferenciação, adequação e flexibilização

Antes de conseguir estabelecer uma relação entre estes conceitos convém clarificar o que significa **diferenciar**. *“Diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas.”* (Roldão, 1999, p.52)

A gestão do currículo pressupõe a diferenciação: das opções da escola de modo a responder ao seu público; dos projetos curriculares de turma correspondendo a cada grupo e promovendo melhores aprendizagens; das metodologias de ensino garantindo a aprendizagem de cada aluno na sua individualidade. A estes níveis denota-se um equilíbrio entre o modo de diferenciar e o modo de ensinar.

Diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social. (Roldão, 1999, p.53, sublinhado nosso)

A **adequação** embora esteja relacionada com a diferenciação, referida anteriormente, está mais associada às características psicológicas dos alunos. A adequação de um tema a um determinado grupo, será a forma como iremos abordar esse tema, tendo como objetivo que o grupo compreenda de acordo com o seu pensamento e desenvolvimento cognitivo. Assim como na Língua Portuguesa falamos em adequar o discurso verbal ao tipo de interlocutor.

O que está em causa quando consideramos a adequação é o facto de compreendermos o aprendente, nos seus mecanismos cognitivos, culturais e afetivos. O profissional de educação tem como função pensar e investir nas estratégias mais adequadas para o perfil de cada turma de modo a enquadrar o currículo da melhor forma. Corresponder aos interesses dos alunos não é sinónimo de adequação. Pois existe uma linha muito ténue entre a adequação e a limitação de aprendizagens. Daí a necessidade de clarificar: *“Adequa-se para ampliar e melhorar, não para restringir ou empobrecer a aprendizagem.”* (Roldão, 1999, p.54)

Flexibilizar só é possível dentro de um quadro referencial definido em função das aprendizagens necessárias. Pode estar relacionado com a organização dessas mesmas aprendizagens de forma a possibilitar que, num dado contexto, coexistam duas dimensões: *“(...) a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem.”* (Roldão, 1999, p.54).

Através deste levantamento torna-se possível clarificar os conceitos que emergem da temática abordada. Contudo, resta compreender como os mesmos se manifestam na prática e como interfere no modo de organização do trabalho educativo a eles associado.

Metodologia

Métodos e técnicas de recolha de dados

Segundo Lessard-Hébert (1994), *“Para estabelecer uma articulação entre o “mundo empírico” e o “mundo teórico”, o investigador (...) deve portanto seleccionar um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha dos dados.”* (p.141).

A recolha de dados implica uma opção teórica, pois é impossível observar toda a realidade. Dessa forma existem várias técnicas de recolha de dados que poderão ser seleccionadas. De Bruyne et al. (1975, citados por Lessard-Héber, 1974, p.143) distinguem três grupos: o inquérito que poderá ser oral (entrevista) ou escrito (questionário), a observação e a análise documental.

Para a realização da presente investigação optei por utilizar dados qualitativos, dos quais a análise dos diários de bordo, que fui construindo durante os estágios nos diferentes contextos, a realização de entrevistas semiestruturadas a dois dos cooperantes (um professor do 1º ciclo do Ensino Básico e uma educadora de infância), bem como as leituras realizadas sobre a temática.

Diários de bordo

Nos diários de bordo estão presentes relatos da minha prática, algumas narrativas que me permitiram refletir sobre as minhas experiências nos diferentes contextos. Desta forma, este instrumento permitiu o meu desenvolvimento pessoal e profissional, pois como refere Reis (2008) permite desenvolver aspetos como: *“a) o questionamento das suas competências e das suas acções; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir.”* (p.20)

Através da leitura e análise destes relatos, posso encontrar os meus sucessos e fracassos, bem como a minha perspetiva sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação e o currículo. Permitindo-me refletir sobre os processos de aprendizagem, os impactos de determinadas experiências educativas, os problemas e as dificuldades que irei enfrentar ao longo da carreira profissional, as estratégias que poderei utilizar na tentativa de os superar e a importância de práticas colaborativas. Permitindo dessa forma que surjam questões que possam ser alvo de futuras investigações.

Segundo alguns autores, no processo de investigação recorre-se a estes instrumentos para compreender quais os pressupostos da ação humana, nomeadamente as causas, as intenções e os objetivos. “Assim, a narrativa surge como a metodologia mais adequada à compreensão dos aspectos contextuais, específicos e complexos dos processos educativos e dos comportamentos e decisões dos professores.” (Reis, 2008, p.22).

De facto, algumas leituras acerca da metodologia do auto-estudo (*self-study*) trouxeram-me alguma luz e possibilidade de fundamentar os meus objetivos e procedimentos. Distinto da investigação-ação, o auto-estudo, embora se possa também centrar nas práticas de ensino, centra-se sobretudo no próprio educador/professor. Mas neste mergulhado nas situações de prática, pensando na melhoria dessa prática, tem, por isso, objetivos pessoais e profissionais.

LaBoskey (2007) refere que o auto-estudo “(...) é auto-iniciado e auto-focado; tem como objectivo a melhoria; é interactivo; inclui métodos múltiplos, predominantemente qualitativos; e define a validade como um processo de validação baseado na fidedignidade.” (p. 817).

Também Samaras e Freese (2009) referem a importância do trabalho colaborativo, neste processo de validação; o diálogo e confronto de pontos de vista com os colegas com quem se partilha a ação e a observação, estimula a reflexividade, que é também muito valorizada nos princípios desta metodologia. Foi também por procurar esse contexto de partilha de observações e perspetivas que procurei cruzar estes elementos com dados de entrevistas.

Entrevistas

Segundo Haguette (1995) a entrevista é um processo de interação entre o entrevistador e o entrevistado, cujo objetivo do entrevistador é a recolha de informações. Para a obtenção dessas informações é necessário um guião, pré-concebido, onde estejam explícitos tópicos que remetam para uma dada problemática. A entrevista tem como pressuposto a recolha de dados válidos, sobre as ideias e as opiniões dos entrevistados, “na tentativa de captação do real” (p.87)

O objetivo principal das entrevistas é compreender quais as conceções dos profissionais de educação sobre os conceitos de adequação e diferenciação, e de que forma se revelam na prática. Dessa forma elegi a entrevista semiestruturada de modo a possibilitar a interação verbal e assim, compreender os significados atribuídos ao tema da investigação.

Entrevistas semiestruturadas

Devido aos objetivos delineados a relação com a entrevista não-diretiva era pertinente, dessa forma identifiquei os dois modelos de entrevista, relacionando a entrevista não-diretiva com a semiestruturada.

Pourtois e Desmet (1988, citados por Lessard-Hébert, 1994) afirmam que o método de entrevista não-diretiva torna-se “indispensável quando o investigador se encontrar perante uma

situação a “desbravar”.” Pois permite ao investigador identificar e clarificar os seus problemas, os comportamentos e os valores das pessoas. Para que o seu objetivo seja alcançado, o investigador/ entrevistador deve “*encorajar a livre expressão do sujeito através de uma escuta, não só, atenta mas também ativa.*” (p.161) O mesmo acontece com as entrevistas semiestruturadas, pois o objetivo é o mesmo, o modelo também. Contudo, segundo Afonso (2005) o tema é mais específico e normalmente as mesmas são conduzidas a partir de um guião. (p.99)

Guião da entrevista

Segundo Afonso (2005, p.99) o guião serve de instrumento para a condução/gestão da entrevista. Esse guião é construído tendo por base as questões de investigação, o qual normalmente se organiza, por objetivos, questões ou tópicos. Assim a cada objetivo poderá corresponder a uma ou mais questões. A cada questão um ou mais tópicos. Com base nestes critérios construí o guião que se encontra em anexo. (Anexo I)

Análise e tratamento de dados

Síntese das entrevistas

Bloco 1 – Identificação dos entrevistados

Como já referido anteriormente, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, a um professor do 1º ciclo do Ensino Básico e a uma educadora de infância. O entrevistado A tem 56 anos de idade, 30 anos de serviço. Como formação tem a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas Variantes Estudos Portugueses. O entrevistado B tem 53 anos de idade, 33 anos de serviço e como formação a licenciatura em Educação de Infância e o mestrado em Supervisão Pedagógica

Bloco 2 – O conceito de adequação curricular

Neste bloco o objetivo principal focava-se na **representação do conceito de adequação curricular**. Ao analisar as respostas compreendi que essa representação estava relacionada com a própria prática do entrevistado. Ou seja, quando questionados sobre o conceito, ambos deram exemplos da sua prática profissional e como depois concretizavam a adequação. No discurso, ambos, referiram que para adequar é necessária a caracterização do contexto, assim como a intenção de melhorar a aprendizagem da criança, para posteriormente terem evidências para alterar/melhorar a sua própria ação.

Outro dos objetivos delineados centrava-se na **relação do conceito com a prática**, através da análise apresentada anteriormente compreende-se que a relação é evidente e

apresenta-se claramente no discurso quando o conceito envolvido é a adequação. Contudo, torna-se relevante compreender em que pontos, especificamente, se centra a adequação.

A **planificação** foi apresentada como um dos instrumentos para a concretização do conceito. Ambos os entrevistados remetem para o facto da planificação, bem como as atividades nem sempre decorrerem como estava estipulado, porém cabe ao educador ter bem claro os seus objetivos e a sua intencionalidade educativa para adequar a sua ação. O entrevistado A remete para os objetivos definidos: *“numa necessidade de adequação, adequarmos mas sem perdermos de vista o que queremos fazer e os objetivos que queremos atingir”*. Por sua vez, o entrevistado B remete o discurso para a intencionalidade: *“Eu sem querer contornar as situações. Sem querer por querer, pensando nelas, mas eu sei que resposta é que hei-de dar a um ou a outro.”*

Como relatei anteriormente, os **objetivos** foram um critério utilizado no discurso dos entrevistados e por isso uma categoria de análise das mesmas. Então ambos revelaram que os objetivos eram definidos pelos docentes. Porém, o entrevistado B refere que os mesmos podem ser também, definidos pelas crianças ou até mesmo em conjunto. Revelando que estes estão previamente pensados pelo educador, mas ao ouvir as crianças torna-se possível que elas próprias definam o que querem saber, como podemos perceber na afirmação seguinte: *“isso também eram os nossos objetivos, mas eles próprios estavam a descobrir e a redefinir os objetivos deles.”*

Compreendendo como são definidos os objetivos, interessa portanto perceber a quem se destinam. Ambos os entrevistados afirmam que os objetivos são definidos para o grupo de crianças, contudo podem ser alcançados de forma diversificada, através de estratégias ou atividades diferenciadas, como refere o entrevistado A. Por sua vez, o entrevistado B afirma que mesmo não enumerando diferentes objetivos sabe que cada criança tem diferentes objetivos a alcançar. Como refere: *“tenho uma série, um leque, de objetivos a atingir, uns atingem todos, outros atingem parcialmente, outros se atingirem um, já é muito bom.”*

No seguimento, percebemos que se as crianças têm objetivos diferentes ou então, alcançam os mesmos de diferentes formas. Significa que não estão no mesmo **nível de desenvolvimento**. No caso do entrevistado A o grupo está no mesmo ano de escolaridade, no caso do entrevistado B é um grupo multietário, contudo ambos referiram que os níveis de exigência são diferentes entre crianças ou entre grupos. O trabalho desenvolvido pelo docente terá de corresponder a esse nível de desenvolvimento.

Assim, torna-se pertinente compreender como é possível conhecer/avaliar o nível de desenvolvimento do grupo e de cada criança. Ambos concordam quando se afirma que este não é um processo linear e que implica várias direções. O entrevistado A destaca a avaliação das características pessoais, as aprendizagens e as competências da criança. O entrevistado B reforça a mesma ideia mencionando que existe o processo individual de cada criança, no qual

estão presentes registros, bem como as fichas de diagnóstico ou de avaliação *“tudo isso é a imagem da criança que fica lá retida.”*

Assim, compreende-se a importância do processo de **avaliação** que é desenvolvido. Nesse processo, o entrevistado A, esclarece que tudo o que acontece na sala de aula pode ser avaliado, nomeadamente as intervenções da criança, o seu trabalho, o seu desempenho na resolução de fichas (de trabalho, de avaliação mensal/sumativa), os trabalhos de grupo, o comportamento, entre outros. Ou seja, a avaliação de um aluno engloba vários critérios, que vão para além do conhecimento científico.

Os meios utilizados podem ser diversificados, o entrevistado A salienta que os mesmos podem ser, ou não, registados em documentos. A observação poderá ser um meio que não necessita de estar sempre registado, mas continua a ser um instrumento válido para a avaliação, no caso de compreender se os alunos estão a progredir, ou não. A resolução dos trabalhos e das fichas pode ser um exemplo de avaliação que se encontra registada, pois as respostas são avaliadas segundo vários critérios e colocados numa grelha. Todas estas informações, quer estejam registadas ou não, *“são convertidas no produto final da avaliação daquele aluno que temos que, no final do período, transmitir ao encarregado de educação”*.

O entrevistado B destaca como instrumentos: os momentos sistemáticos, as fichas de autoavaliação (da criança e do educador), as fichas de avaliação trimestral e os portefólios (individual e de grupo). Algumas das evidências recolhidas através desses meios são utilizadas para informar a família, sendo uma forma de diálogo com a família que por vezes se revela na reunião de pais realizada trimestralmente. Assim, a família está sempre informada da evolução ou das dificuldades da criança.

Na opinião dos entrevistados a avaliação começa por ser feita individualmente e posteriormente é feita a avaliação do grupo, mantendo presente a individualidade de cada um. É feito um levantamento no início do ano e através das metodologias mencionadas anteriormente é possível avaliar cada criança e a turma. Como refere o entrevistado B, após o levantamento que é feito no início torna-se possível ter o visionamento geral da turma e afirma:

mediante isso vou adequar a ação educativa (...) não faço um projeto para cada criança, mas assinalo por cores as crianças que me preocupam mais (...). E penso e escrevo (...) porque é que esta criança me preocupa? (...) O que é que eu hei-de fazer? Estou a planificar, estou a projetar.

Por fim, essas informações são comparadas, possibilitando a constatação se houve, ou não, progressão. O entrevistado A refere que é importante definir a média da turma, pois defende que não se pode *“exigir um certo nível de conhecimento porque temos 2 ou 3 ou 4 alunos muito bons.”* Na opinião do mesmo, para esses alunos “muito bons” são arranjas estratégias de motivação para que seja possível continuarem a aprender mais, contudo

ressalva “*temos de ter em atenção a média da turma e é para essa média que temos de trabalhar.*”

Após a avaliação torna-se simplificada a tarefa de adequação. Ao nível das **atividades**, o entrevistado A refere que de um modo geral todas as crianças têm de realizar as mesmas atividades, contudo salienta que por vezes é necessário um acompanhamento mais individualizado, assim refere: “*vou conseguindo que eles acompanhem, sensivelmente, o nível médio da turma*”. O entrevistado B discorda explicando que “*nem todos têm o mesmo interesse*”, que conhecendo bem cada criança é possível dar-lhes espaço para não fazerem a atividade. Assim revela a importância do educador afirmando: “*Eu apoio, dou espaço, dou tempo para crescer, mas exijo. Sou exigente. Eles vão crescendo e eu vou exigindo.*”

Ao nível das **estratégias** pensadas para o modo de trabalho dos alunos deveram ser diversificadas e adequadas à circunstância. O entrevistado A revela que os trabalhos individuais exigem maior concentração e um raciocínio individual, os trabalhos a pares contemplam a componente de partilha, entreajuda e confronto de opiniões, os trabalhos de grupo implicam outras competências, como saber trabalhar em grupo, ouvir os outros, argumentar e concluir o trabalho. O entrevistado B relembra que no caso de crianças pequenas é necessária uma atenção mais individualizada.

O entrevistado B de modo a exemplificar descreveu uma situação, na qual estava a ser desenvolvido um trabalho de grupo e havia um dos elementos que nunca tinha sido capaz de copiar palavras, contudo naquele dia conseguiu. Os educadores questionaram-se sobre o que tinha acontecido, concluindo que as outras crianças tinham ido para o recreio e aquela criança pode-se concentrar, “*foi criada uma situação diferente, ele focou-se e fez aquilo (...) nós temos que jogar e saber qual é a situação melhor.*”

De modo a finalizar este bloco, o entrevistado B salientou que a adequação não deve estar presente em todos os momentos do dia, pois para além de se tornar aborrecido, também afetaria o bem estar do educador que depois se refletiria nas crianças. O educador não tem de estar sempre a pensar nessas situações, contudo quando estas manifestam a sua importância cabe ao educador “*não descurar isso de adequar o ensino*”.

Bloco 3 – Dimensões e modos de organização do trabalho educativo

A gestão do currículo relaciona a **dimensão individual e coletiva**, na medida em que no 1º ciclo do Ensino Básico a gestão é realizada pelo grupo de subdepartamento que está distribuído por ano de escolaridade e no jardim de infância apesar de fazerem parte de um mega-agrupamento a gestão é feita a pares.

Ambos os entrevistados referiram os documentos orientadores oficiais (currículo nacional, OCEPE, Metas de Aprendizagem) na **gestão do currículo** sendo que os mesmos são utilizados nos diferentes contextos de forma diferente.

O entrevistado A refere que a gestão consiste na seleção dos conteúdos do currículo nacional que vão ser lecionados durante cada período, de seguida em cada um dos meses, sempre tendo em consideração que as características de cada turma são diferentes e os modos de trabalho também. Dessa forma, chega-se a um consenso e escolhem-se os objetivos que os alunos terão de atingir. Posteriormente, as planificações semanais e diárias são geridas por cada docente consoante o seu grupo. Em cada dia, ainda é possível subdividir por áreas curriculares, segundo o que se vai desenvolver em cada parte do dia.

Por sua vez, o entrevistado B revela que na gestão tem liberdade total para poder escolher os conteúdos e objetivos a desenvolver, surgindo o projeto de sala. Assim como descreve o próprio entrevistado: *“fomos como se fosse um plissado e nós abríssemos o harmónio das áreas, de cada área, escrevemos e pusemos (...) as nossas intenções bem claras (...) Depois dessa planificação em grande, nós fizemos uma teia, a teia também nos orienta”*. Dessa teia surgem os objetivos para o grupo de crianças, não apenas escolhidos pelos educadores mas também consoante os interesses das crianças, como referido anteriormente. É assim que vai sendo desenhado o projeto que inicialmente estava definido por áreas e começa a enriquecer-se com subprojetos.

Em todo este processo, o entrevistado B, descreve a importância da partilha de informações em grupo para além das reuniões também relata como fundamental as ações de formação, nas quais acabam por se encontrar com outros profissionais e partilhar ideias. Na sua opinião, a gestão do currículo *“tem que ser sustentável, tem que haver planificação, tudo acontece, mas tudo tem que ser planificado e avaliado”*.

Outra das categorias analisadas na gestão do currículo é a **organização dos grupos**. No caso do entrevistado A revela que utiliza vários critérios para formar os grupos: *“o seu relacionamento entre eles, as suas amizades, a maneira de ser, a maneira de trabalhar, também tem haver com a sua aprendizagem.”* Perante estes critérios, faz grupos de acordo com o comportamento e com a aprendizagem para existir um equilíbrio, de modo a que haja *“uma ajuda mútua.”* Para além de aprenderem uns com os outros é também uma forma de facilitar o trabalho do professor, que é apenas um na sala de aula.

O entrevistado B afirma que os grupos são formados consoante o interesse das crianças, inicialmente estão divididos em grupos: dos mais velhos e dos mais novos, contudo se o interesse de qualquer uma das crianças for outro é possível alterarem-se os grupos. O mesmo afirma que o facto de ter crianças de idades diferentes é muito bom, proporcionando uma ajuda recíproca entre eles.

Como foi possível constatar através da análise das entrevistas também é necessário **refletir sobre a prática** e sobre o modo de desenvolvimento do seu próprio trabalho. O entrevistado A refere que consegue avaliar a sua prática através dos trabalhos produzidos

pelas crianças, pois se a criança não conseguir realizar alguma atividade terá de reconsiderar e mudar a sua estratégia, podendo concluir se foi mais adequada.

O entrevistado B exemplifica em que consiste o seu final de dia:

Vou para casa, escolho momentos significativos, imprimo as fotografias, ponho no livro de ponto, faço o sumário e penso como é que correu o dia, o que é que podia ter corrido melhor? Porque é que aquilo aconteceu assim? Porque é que eu não fiz isto? O que é que se passa comigo? O que é que se passa com aquele? O que é que eu posso fazer para nos ultrapassarmos? E é assim que eu vou ainda me divertindo a ser educadora, apesar de ter 50 e tal anos.

Síntese dos diários de bordo

Ao longo das narrativas, escritas para compor os diários de bordo dos contextos de estágio, muitos foram os temas encontrados. Porém para esta investigação revelavam-se mais pertinentes os que abordavam a adequação, bem como a gestão do currículo. Estas categorias estabelecem uma relação muito próxima, estando repetidas vezes relacionadas entre subcategorias. Para tal destaque algumas das subcategorias: a planificação, a avaliação, a supervisão e a reflexão sobre a prática.

Como já referi anteriormente, existe uma relação entre os conceitos abordados, contudo para ser facilitador de uma melhor compreensão vou começar por analisar os diários de bordo quanto à **gestão do currículo**. Assim, a mesma abrange várias subcategorias, as quais contemplam vários tópicos. Na subcategoria da **planificação** surgem várias vertentes, uma das quais a gestão dos tempos. Apesar de estar presente em todos os contextos, no 1º ciclo descrevo momentos em que acreditei ser necessário um maior planeamento e outros em que a planificação era clara mas os momentos sucediam sem relações lógicas entre si. Como exemplo, da primeira situação realço os momentos de expressão físico-motora, nos quais expressava a necessidade de um maior planeamento para poder prever e prevenir alguns comportamentos que viessem a destabilizar o grupo. Como exemplo da segunda situação destaco o facto de os alunos entrarem às 9 horas e até às 9:30 horas permaneciam a resolver exercícios, os quais não tinham qualquer relação com os conteúdos a trabalhar ou com a planificação em questão. Fazendo parecer que essas tarefas eram meramente ocupacionais sem intencionalidade. Essa conexão para mim fazia sentido, pois noutra narrativa revelo que as áreas curriculares estavam no horário distinguidas por horas previamente definidas “notando-se uma quebra do tema que estávamos a abordar e o que iríamos abordar a seguir” (DB, 13/4/12)

Outro dos tópicos analisados foi a relação da planificação com o grupo de crianças. Este baseia-se na capacidade da resposta às necessidades do grupo através da planificação.

Esta relação manifestou-se pertinente em todos os contextos referidos (jardim de infância, 1º ciclo do Ensino Básico e creche). Refiro principalmente uma conclusão que salientei no contexto de 1º ciclo EB, no qual deduzi que deveria ter sempre algo planeado mesmo que a atividade não estivesse dirigida para aquele grupo específico. Contudo, no contexto de creche, observei uma situação em que a planificação estava feita e tudo pensado detalhadamente, mas não para aquele grupo de crianças, nem para aquela situação em questão, resultando de forma inadequada. Ou seja, em situações divergentes as conclusões que retiro são contraditórias.

Outra das vertentes analisadas foi a relação da planificação com as aprendizagens, no que diz respeito a pensar na planificação, estratégias e atividades, tendo em conta as aprendizagens do grupo de crianças.

No que diz respeito à relação das **estratégias** definidas com a aprendizagem das crianças, realço os contextos de jardim de infância e de creche, dos quais surgiram situações em que as crianças não participavam na construção dos materiais, enquanto que no 1º ciclo esta questão não esteve tão presente devido à recorrente produção dos mesmos. Quanto ao presente tópico, comparo com o papel do educador, na medida em que nas situações que referi anteriormente, o educador construía os materiais para depois apresentar aos alunos. Contudo, nos relatos revelo que *“se forem eles a estarem envolvidos tudo se torna mais interessante e a intencionalidade é diferente”*. (DB, 24/10/12) O educador é que condiciona ou possibilita esta participação, não se focando no resultado, mas no processo de aprendizagem.

As estratégias que o educador utiliza para alcançar os seus objetivos devem ser bem pensadas para que a atividade resulte. Como observei durante o estágio, numa sala de 2 anos a utilização de livros pequenos, cuja aplicação não permitia às crianças verem corretamente as imagens, não foi a estratégia mais adequada, porém a alteração da tarefa em função da motivação das crianças é uma mudança positiva. Ou seja, numa situação em que seja necessário alterar a metodologia para corresponder à motivação das crianças é um bom exemplo de adequação. O envolvimento da família pode ser também facilitador de todo este processo de avaliação.

Quanto à relação das **atividades** com a aprendizagem, muitas foram as situações evidenciadas, das quais uma foi a situação da qual emergiu a questão investigativa (referenciada no início do presente capítulo).

De modo a lembrar e enquadrar essa mesma questão nesta categoria, no primeiro estágio, em jardim de infância, realizaram-se algumas atividades que, na minha perspetiva, estavam pensadas apenas para um pequeno grupo de crianças, o qual se designava por “finalistas”. As atividades “principais”, mais orientadas, eram destinadas a esse grupo, enquanto para o restante grupo as atividades eram menos orientadas (atividades no exterior ou nas diferentes áreas, junto das auxiliares da ação educativa). Este modo de trabalho poderia

ter sido mais rentável e útil, todavia nas minhas narrativas questionava sobre as aprendizagens que as outras crianças poderiam ter feito se participassem na atividade “principal”, mesmo que isso implicasse apenas observar a atividade.

No segundo estágio, em 1º ciclo, ressalto a importância das aprendizagens que se fazem nos primeiros anos da escolaridade obrigatória. Isto porque, fui confrontada com o facto de só se poder reter um aluno no 1º ano se houver uma grande quantidade de faltas injustificadas e não pela sua aprendizagem. Ou seja, os alunos transitam sem atingir os objetivos e por vezes no ano seguinte continuam com os mesmos manuais do primeiro ano, sem conseguirem acompanhar o segundo. Refiro este acontecimento de modo a relacioná-lo com o conceito de adequação, pois os objetivos que os alunos atingem e a metodologia utilizada em todo o processo de ensino-aprendizagem estão subjacentes à adequação. Concluindo que o trabalho do docente contribui para a mesma de forma essencial.

No último estágio, em creche, compreendi que as aprendizagens das crianças vão para além do que planeamos e muitas vezes até da nossa intencionalidade. Neste contexto foi possível concluir a importância dada a cada momento, nomeadamente das rotinas e da autonomia das crianças. As atividades podem estar organizadas e planificadas demonstrando a sua intencionalidade educativa. Cabe ao docente ser mediador, motivar para novas aprendizagens e propor situações/circunstâncias, pois *“as crianças também são autoras da sua própria aprendizagem e que através do seu próprio desenvolvimento, bem como na relação com os pares, podem construir o conhecimento”*.(DB, 30/10/12)

Em todos os contextos foi perceptível que, por vezes, as aprendizagens surgem de situações do quotidiano, do espontâneo, do inesperado. Apesar de se revelar mais presente no contexto de creche foi transversal a todos eles. Mesmo assim, como refiro no diário referente à creche devemos prever alguns desses acontecimentos, de modo a ser possível planificá-los mantendo a estabilidade do grupo.

Outra das vertentes foi a relação da planificação com a intencionalidade educativa. Pois, como foi descrito, por vezes a planificação não se concretiza como estava projetada. Por vezes as situações decorrem de outra forma, mesmo que a intencionalidade seja a mesma, como referi *“não passaram de ideias fictícias porque com a pressão do tempo não consegui realizar o que tinha em mente”*(DB, 8/6/12) , pode ser devido ao tempo, ao grupo, aos materiais, entre outros fatores. Apesar de compreender ser normal isto acontecer, a crença em que a planificação vai resultar era mais forte e surge algum sentimento de revolta *“não consegui alcançar todos os objetivos, nem dar atenção a todas as crianças.”* (DB, 16/12/11)

No estágio em creche aconteceu uma situação um pouco diferente, pois nesse mesmo contexto não estava a conseguir esboçar na planificação a minha intencionalidade, valorizando mais as atividades orientadas, não sendo isso que pretendia. Os detalhes não eram considerados, pois acreditava que as aprendizagens eram mais individualizadas e surgiam de

momentos inesperados. Como descrevia: *“o facto de as atividades na creche serem muito baseadas na rotina, não induz à elaboração da planificação tão detalhada (...) parte muito da circunstância, do que surge no momento e das necessidades que cada criança manifesta.”* (DB, 16/11/12) Com o facto da planificação não estar a esboçar a intencionalidade, foi repensada a importância das rotinas. Através das rotinas torna-se mais pertinente especificar e diferenciar detalhadamente os momentos e a própria intencionalidade.

Tenho vindo a destacar várias relações, das quais considero emergir o **processo de avaliação**. Pois, através da avaliação torna-se possível refletir sobre as aprendizagens, a adequação e o próprio desenvolvimento profissional.

A avaliação das aprendizagens nunca é linear tendo que ser necessária a utilização de vários instrumentos. No primeiro estágio referi que, nas atividades de pequeno grupo, eu estava centrada apenas naquele grupo de crianças sem ser possível observar as situações importantes que poderiam decorrer com o restante grupo. Para além da observação, um dos instrumentos que referi foram os registos realizados: *“o livro “memórias do projeto”, (...) acabou por ficar muito interessante a nível estético e a nível pedagógico é um meio de lembranças e demonstrações de aprendizagens realizadas ao longo de um projeto”* (DB, 20/1/12)

No segundo estágio, salientei a importância de avaliar os alunos não só pelo seu desempenho na sala, mas ter em consideração a sua vida pessoal. Bem como, o papel do professor na resposta a dar a estas questões. Pois, por vezes avalia-se o resultado final e existem vários fatores que vão para além do produto. Como referi: *“Os alunos acreditam que o seu conhecimento está “medido” pela classificação que tiveram na ficha de avaliação!”* (DB, 8/6/12). Mas não é a realidade. Nomeadamente, um dos fatores observados foi o facto da interpretação das questões poder inviabilizar a resposta dada pelo aluno. Também essas variáveis devem estar presentes no processo de avaliação. Quanto ao papel do professor tenho ainda a acrescentar que refleti sobre o facto de conhecer bem o grupo de crianças para compreender quais os seus interesses e dessa forma ser mais fiável essa avaliação.

Também na creche foi perceptível todo esse processo, o qual passa não só pela aprendizagem da criança como também a avaliação da própria ação *“perceber os pensamentos das crianças e as suas angústias revelam-se primordiais na educação, pois é dessa forma que os podemos ajudar, a ultrapassar os seus medos e receios, que os fazem crescer e aprender”*(DB, 30/10/12).

A avaliação das adequações exemplifico numa das atividades no 1º ciclo, no qual foi proposto aos alunos resolverem alguns problemas, na resolução dos mesmos *“uma aluna escreveu o seu raciocínio e surpreendentemente ajudou-me a concretizar tudo o que tinha pensado”* (DB, 4/5/12). Ou seja, eu sabia a resposta e como tinha surgido o resultado, mas *“à minha maneira”*, contudo com a descrição do raciocínio daquela aluna consegui *“olhar”* para o problema de outra forma e resumir todo o meu pensamento. Demonstrando que as atividades

que propomos podem ser realmente adequadas, o facto de não existir apenas uma forma de raciocínio possibilita à criança descobrir novas respostas e até evoluir nas suas aprendizagens e na aquisição de novas competências.

Na avaliação da própria prática estão subjacentes outros processos, a supervisão e a reflexão. No contexto de jardim de infância a educadora era bastante exigente, sendo um dos fatores que me permitiu melhorar a minha prática, bem como refletir sobre a mesma. Apesar de terem sido colocadas algumas dúvidas sobre o trabalho que iria realizar tive sempre em linha de conta que iria experimentar para compreender se seria capaz. Numa das atividades realizadas fui alertada para o facto de utilizar termos abstratos, contudo com a ação compreendi que as crianças estavam interessadas e que perceberam o termo. Por vezes, acreditando que estariam a subestimar-me, a mim e também às crianças.

No estágio do 1º ciclo a reflexão ajudou-me a pensar sobre as minhas escolhas, concluindo que *“nem sempre os assuntos nos quais nos sentimos mais à vontade são os mais interessantes para os alunos”* (DB, 28/1/12). Assim algumas das propostas que realizamos visam motivar não só os alunos mas também os docentes na execução das suas funções.

No estágio em creche esta perspetiva verificou-se quando compreendi que a planificação não estava a corresponder à minha intencionalidade. Isso fez-me acreditar que se a minha intencionalidade estava presente tinha que projetar a mesma na planificação para a minha ação ser mais correta e completa.

Triangulação dos dados recolhidos e principais conclusões

Neste tópico irei realizar a triangulação dos dados que obtive, nomeadamente das entrevistas, dos diários de bordo e da fundamentação teórica. Esboçando algumas das principais conclusões obtidas.

O **conceito de adequação** surge no discurso dos entrevistados como estando relacionado com a prática, nomeadamente com situações específicas nas quais se revela importante essa mudança na prática educativa. Os fatores relatados como complementares ao conceito são a experiência profissional e a intencionalidade educativa. Na análise das entrevistas está subjacente a definição descrita por Roldão (1999) que relaciona o conceito com as características psicológicas dos alunos, remete para o trabalho docente na medida em que tem como função pensar em estratégias para o perfil de cada turma, com o objetivo que o grupo compreenda, com base no pensamento e desenvolvimento de cada criança que o compõe.

Os docentes com experiência acabam por fazer essa adequação intuitivamente, porém nós, estagiários, temos alguma dificuldade em colocar este conceito em prática e da experiência surgem inúmeras questões e vários dilemas, como se compreende na análise dos diários de bordo.

Com o intuito de perceber como se organiza o trabalho docente na intenção de adequar o ensino, em ambas as análises foi referenciada a **planificação**. Embora nem sempre decorra como estava inicialmente estipulada. Segundo o autor Peters (1984, citado por Pacheco, 1990, p.19) existem duas razões para isto acontecer: fatores situacionais e de rotina. Os fatores situacionais, segundo Doyle (1977), surgem como aspetos inesperados, relacionados com os alunos, as tarefas, os recursos, entre outros. Pois a multidimensionalidade, a simultaneidade e a imprevisibilidade são características do contexto escolar. Os fatores de rotina, segundo Shavelson & Stern (1981), são comportamentos automáticos e interiorizados que o educador poderá desenvolver devido à sua prática profissional.

É implícita a importância de ter bem claro **os objetivos** que se pretende atingir, bem como a intencionalidade atribuída. Esses objetivos devem ser claros e sucintos, de modo a serem exequíveis. A definição dos mesmos pode ser realizada pelo docente, pelas crianças ou por ambas as partes. Apesar de no 1º ciclo serem definidos apenas pelos docentes, notando que apesar de serem decretados para o grupo podem ser atingidos de forma diversificada. Ou seja, apesar de não estarem registadas estas diferenças, cada docente sabe os objetivos que cada criança pode atingir e os níveis de exigência a aplicar, entre crianças e grupos.

A planificação ou a intencionalidade educativa subjacente às atividades devem estar bem claras de modo a que possam ser viáveis para aquele grupo de crianças e para aquela situação em questão. Contudo, as mesmas não devem estar focadas apenas num pequeno grupo, deve-se pensar em toda a turma porque todos eles precisam de nós e estão em fase de aprendizagem. Por muito que a organização em pequenos grupos favoreça o trabalho do docente deve-se ter em mente todo o grupo de crianças, ou seja ter bem clara a intencionalidade para o restante grupo.

As **estratégias** propostas devem ser diversificadas, pois cada estratégia tem as suas características e aprendizagens inerentes, que são importantes desenvolver, como referido na análise das entrevistas. Todavia, é importante referir, que no caso de crianças mais pequenas necessitam de um apoio mais individualizado. Estas conclusões vão ao encontro do conceito de adequação, segundo Roldão (1999).

Segundo os entrevistados **a avaliação** é feita primeiramente de forma individual e posteriormente consegue-se avaliar o grupo. Na avaliação individual devem ser equacionados vários critérios, como a personalidade, as relações, as capacidades. Para tal podem ser utilizados diversos instrumentos como os registos, as fichas de diagnóstico, as fichas de avaliação, os portefólios, a observação que irão culminar no processo individual de cada criança. Assim, como referido anteriormente, torna-se possível avaliar a turma. Segundo Tomlinson (2008, p.148) devem ser utilizados vários instrumentos de avaliação, nomeadamente o registo de progressos, a observação durante o processo de resolução de uma atividade para tornar as experiências o mais adequadas possíveis e os portefólios. A

mesma autora revela ainda que deve existir a possibilidade de alguns trabalhos não serem avaliados “formalmente”, para que o aluno possa estar mais confiante nas suas opções e decisões.

No entanto, um dos entrevistados defende que através da avaliação é possível obter a média da turma e será para essa média que o docente deverá desenvolver o seu modo de trabalho. Esta mesma metodologia poderá contrariar o conceito de adequação. O processo de avaliação é útil na avaliação da criança, do grupo e do desempenho docente.

Também referido por ambos os meios de recolha de dados, os diários de bordo e as entrevistas, foi a importância do diálogo com **a família** que se revela pertinente na avaliação da criança. Como refere Tomlinson (2008, p.151) comunicar o registo do trabalho das crianças, dos progressos e os objetivos pode ser relevante para todos.

Revelo nos meus relatos como fundamental **a participação das crianças nas atividades**, pois por vezes na prática focamo-nos no resultado/ produto final, invés do processo de aprendizagem.

A **gestão do currículo** depende de como estão organizadas as instituições, podendo ser feita em grupo, a pares ou individualmente. Sendo que temos que compreender a importância do diálogo e da partilha de opiniões com outros profissionais. Independentemente do contexto, esta gestão é realizada tendo como base os documentos orientadores. Depois a sua organização depende de cada turma e do modo de trabalho de cada docente, assim esta mesma organização “ganha forma” através dos projetos, subprojectos e planificações. Em cada dia é possível ainda subdividir por áreas que, como referi nas narrativas, na prática apresentam-se sem conexão e ligação entre as mesmas. Segundo Roldão (1999) o desenvolvimento curricular sustenta-se na construção do currículo do qual surgem decisões, nomeadamente quanto às atividades que irão ser realizadas. Sendo este um processo dinâmico contempla os momentos de decisão, planificação, operacionalização e avaliação.

Apesar destes instrumentos serem concebidos para toda a turma, o docente tem consciência que nem todas as crianças estão ao mesmo nível e que existem grupos de crianças que têm de ser mais acompanhados. Ou seja, as crianças não têm que “andar” todas ao mesmo ritmo, sendo que pode ser distinto: o acompanhamento, as atividades, as estratégias, entre outros. É importante dar espaço à criança para manifestar os seus interesses. Nomeadamente, na organização dos grupos. Um dos critérios mencionados para a organização dos grupos é o interesse das crianças, bem como a faixa etária, a aprendizagem e o comportamento. É importante existir um equilíbrio de modo a proporcionar uma aprendizagem recíproca entre os elementos desse grupo, o equilíbrio não significa que as crianças estejam ao mesmo nível, mas sim que as crianças possam beneficiar dessa mesma organização.

Os alunos devem estar motivados para novas aprendizagens, assim **o docente** tem a função de proporcionar um ambiente facilitador, pois como foi possível concluir as aprendizagens surgem de situações do quotidiano e muitas vezes de momentos inesperados. Quanto melhor for a planificação do docente, mais facilmente poderá ser possível a previsão desses momentos, como também a conservação da estabilidade do grupo.

A **reflexão sobre a prática** torna-se um instrumento precioso para melhorar a nossa intervenção, esta reflexão pode surgir através das produções das crianças ou até mesmo numa reflexão diária do que foi feito e o que correu bem, ou não. Assim como, ajuda a melhor planificar e adequar as atividades às necessidades específicas de cada criança. Através da avaliação do próprio desempenho torna-se possível compreender e conhecer melhor o desenvolvimento das crianças e dessa forma conseguirmos alcançar a verdadeira adequação.

Reflexão Final

Neste capítulo, resta-me refletir sobre todo o processo de desenvolvimento descrito neste relatório. Pois, a elaboração do mesmo mobilizou os conhecimentos teóricos que fui adquirindo ao longo das unidades curriculares. Por sua vez, essas aprendizagens levaram ao questionamento durante a prática, iniciando um processo de reflexão e ação descritos no presente relatório.

Para que existisse um fio condutor ao longo de todo este percurso, foi essencial a supervisão pedagógica. Na prática revela-se fundamental ter alguém que nos possa observar, criticar, questionar e apoiar. Pois, através desse auxílio torna-se possível compreender o que na realidade podemos melhorar e até guiar as nossas ações e preocupações pedagógicas. Ou seja, é na prática que temos a possibilidade de avaliar as nossas competências e poder melhorá-las pesquisando e investigando. Para tal os estágios revelam a sua importância.

Os estágios permitiram um desenvolvimento individual, mas também de cooperação com o par de estágio. No desenvolvimento profissional também está subjacente a colaboração e a cooperação com os colegas da comunidade educativa, para além desse desafio tivemos a oportunidade de trabalhar a par. Esse trabalho permitiu-nos confrontar opiniões, cooperar, apoiar e observar. Dessa forma, fomos ensinando e aprendendo mutuamente. Por isso torna-se complicado, muitas vezes falar na primeira pessoa, pois foi um processo partilhado.

No decorrer dos estágios foi notória uma grande evolução ao nível do desenvolvimento profissional. Pois inicialmente existia um grande receio, assim como a baixa autoestima, que me limitava nas minhas ações. Depois com a prática, ainda que pouca, fui adquirindo mais experiência e tornou-se mais explícito que apesar das dúvidas que possa sentir futuramente, é preponderante agir em conformidade com aquilo em que acredito, com as minhas convicções. Crente que a aprendizagem profissional irá ser um longo e contínuo processo que irá sendo desenvolvido durante o meu percurso profissional.

Desde o primeiro estágio, em jardim de infância, foi evidente a preocupação com os interesses/necessidades das crianças. Na teoria, conhecemos os objetivos a delinear, algumas estratégias, os instrumentos de avaliação, porém na prática o primeiro desafio revela-se na caracterização do grupo e do espaço. As condições na prática divergem de sala para sala, de turma para turma e até entre crianças. Cabe ao educador avaliar com rigor e sensibilidade, essas características e projetar o seu trabalho.

Esta avaliação resulta na gestão curricular e na adequação. Termos que foram sendo abordados durante o relatório e que permitiram toda a investigação. O processo de investigação não foi linear, contudo posso defini-lo como desafiante, motivador, interessante e na sua conceptualização, uma inquestionável, vertente prática.

Durante este processo, desde a emergência das questões até à conclusão do presente relatório, muitas foram as etapas que ultrapassei. Inicialmente, uma das primeiras etapas foi o aparecimento de várias questões, entre as quais tive de compreender qual poderia ser a questão investigativa. Todavia, ao pensar nessas mesmas questões compreendi que era sempre o mesmo tema que estaria subjacente, com algumas variantes, mas a base seria a mesma. A etapa seguinte foram as leituras realizadas, que no início não sabia por onde começar e no final percebi que há muita informação que nos pode clarificar e fundamentar as nossas opiniões. Posteriormente foi a fase de recolher os dados para a investigação, a metodologia a utilizar e de seguida a análise dos mesmos. Nesta fase, surgiram algumas dificuldades, nomeadamente a construção do guião, pois a intenção das entrevistas era compreender as conceções dos entrevistados sobre o tema, como tal tinha de construir perguntas que permitissem isso mesmo. Por outro lado, eu enquanto entrevistadora tinha medo de induzir a resposta e com isso enviesar a entrevista. Contudo isso não aconteceu. A análise dos dados foi um pouco complicada também, pois o conjunto de dados recolhidos implicava uma síntese e devido à quantidade de informação que tinha tornou difícil a tarefa de selecionar categorias e distribuir a informação pertinente pelas mesmas. A triangulação dos dados foi quando toda a informação começou a fazer sentido e tudo se traduziu nas minhas conclusões finais.

Como resultado da investigação, realço a relação do conceito de adequação com a prática, no que diz respeito aos docentes com experiência profissional, a adequação da ação emerge dessa experiência e da intencionalidade educativa, bem como do conhecimento profundo do grupo. Por sua vez, no caso dos docentes que estão a iniciar a prática baseia-se nos conhecimentos científicos, na avaliação/ caracterização do grupo e na avaliação/reflexão da própria prática que vai desenvolvendo.

No que diz respeito à planificação, este instrumento visa esboçar os objetivos exequíveis e a intencionalidade educativa, mesmo que as atividades não decorram na totalidade como projetamos. A definição dos objetivos poderá não ser feita exclusivamente pelo educador mas partilhando esse mesmo processo com as crianças, pois os mesmos podem ser atingidos de diferentes formas. Contudo, na prática muitas das intencionalidades do educador não se encontram expressas por escrito, mas sim no pensamento e na ação do docente, tendo sempre em consideração todo o grupo de crianças.

As estratégias propostas devem contemplar uma diversidade por excelência, pois cada tipologia de trabalho tem as suas características e estão orientadas para determinadas aprendizagens e competências a desenvolver. No caso das crianças mais pequenas deverá ser feito um trabalho mais individualizado, pois o nível de autonomia poderá ser mais reduzido.

A avaliação não se deve centrar no resultado/ produto final, mas sim em todo o processo de aprendizagem da criança, o qual implica a participação nas atividades e o desenvolvimento

da autonomia. Inicialmente avalia-se cada criança e após reter a informação de cada uma poder ter a imagem de todo o grupo. Para esta avaliação estão inerentes diversificados critérios (ex. personalidade, relações, capacidades) e instrumentos (ex. registos, observação, fichas). Por último, a relevância do envolvimento da família neste processo, a família deve estar informada e estabelecer uma relação saudável e cooperante com a escola.

A gestão do currículo difere um pouco entre as instituições, considerando pertinente a partilha de informações e o diálogo, a mesma deve ser feita em parceria. Como base de suporte, esta gestão centra-se nos documentos orientadores disponibilizados pelo Ministério da Educação e de seguida à medida que se vai detalhando mais cada componente, vai-se diferenciando e organizando consoante o contexto, o grupo de crianças e o modo de trabalho do docente. Toda esta gestão corporiza-se através de projetos, subprojectos e planificações. As áreas curriculares devem surgir numa vertente relacional, permitindo uma continuidade e transversalidade que lhes é característica.

A organização dos grupos pode ser feita baseada em vários fatores: interesses, faixa etária, aprendizagem e comportamento. Como pudemos constatar através da fundamentação o ideal seria os grupos contemplarem crianças com níveis de desenvolvimento diferentes, para possibilitar a interação entre pares.

O educador tem como função proporcionar um ambiente facilitador de aprendizagens, para que as crianças possam desfrutar do mesmo, por vezes as situações de exploração permitem alcançar novos objetivos e manter as crianças motivadas para novas descobertas. Posteriormente, a reflexão do docente permitirá melhorar a sua ação e formular novas questões para procurar, investigar e aprender mais.

No final da investigação posso concluir que cada vez temos de exigir mais aos nossos alunos. Eu, enquanto futura profissional acredito que *“o ensino deve apontar, fundamentalmente, não para aquilo que o aluno já conhece ou faz, nem para os comportamentos que já domina, mas para aquilo que não conhece, não realiza ou não domina suficientemente”* (Onrubia,2001, p.122)

Com o término da construção deste relatório, dei por mim a refletir sobre o que fui e o que sou, até mesmo sobre o que aprendi e o que mudou. Todos os pensamentos que me foram surgindo remetiam para um fascínio estonteante, pois acredito que todo este processo não irá ter um fim. Este facto não me assusta, desafia-me.

A investigação ajudou-me a compreender que tenho um vasto leque de aprendizagens a adquirir, um longo percurso a seguir e experiências maravilhosas a presenciar. Resta-me a oportunidade de seguir em frente e alcançar progressivamente cada um dos meus objetivos.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guião prático e crítico*. Porto: ASA.
- André, M., Passos, L., Guarnieri, M., Darsie, M., Ambrosetti, N., & Pinto, N. (1999). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. (9ª ed.). São Paulo: Papyrus.
- Antunes, F. (2009). Facetas da democratização: uma escola exigente. *Educação em Revista*, 25 (2), 73-106.
- Best, F. (1980). *Por uma Pedagogia do despertar*. (61 Vol.). (A. Bravo, Trad.). (Coleção BEP). Lisboa: Livros horizonte, LDA.
- Cavalcanti, J. (2004). *Caminhos da literatura infantil e juvenil – dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: PAULUS.
- César, M. (1998). Investigação contextualizada, interações entre pares e Matemática. *Actas do VIII Seminário de Investigação em Educação Matemática*. 7-33, Lisboa: APM.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro. *Diário da República nº 29 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho nº 19 575/2006 de 25 de setembro. *Diário da República nº 185 – 2ª série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Guedeney, N. (2004) Conceitos-chave da teoria da vinculação. In Guedeney, N. & Guedeney, A. (coord.) *Vinculação, conceitos e aplicações*. Lisboa: Climepsi.
- Haguette, T.M.F. (1995) *Metodologias qualitativas na Sociologia*. (4ªed.) Petrópolis/ RJ: Vozes.
- LaBoskey, V.K. (2007). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. Loughran et al. (Eds.). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 817-869). N.York: Springer.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994) *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (M. J. Reis, Trad.). Lisboa: Epistemologia e sociedade.
- Marques, R. (sd) *O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal em Vygotsky*, revisto a 29 de março de 2013 em http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/O%20Conceito%20de%20Zona%20de%20Desenvolvimento%20Proximal%20em%20Vygotsky.pdf
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento próximo e intervir nelas. In C. Coll et al (Eds.), *O construtivismo na sala de aula* (pp. 120-149). Porto: ASA.
- Pacheco, J. A. (1990). *Planificação didáctica: Uma abordagem prática*. Instituto de Educação: Universidade do Minho.

- Pacheco, J.A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Perestrelo, M. (2001). *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (1995). *La Pédagogie à l'École des Différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris:ESF Editeur.
- Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República nº 167 – 1ª Série*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas/Revista do GEDEI, nº1, pp.85-106*. Porto: Porto Editora.
- Reis, P.R. (2008).As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação, 15 (16), 17-24*.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M.C. (2001). Gestão curricular: A especificidade do 1º ciclo. In. Aníbal, G. (coord.) *Gestão Curricular no 1º ciclo: Monodocência-Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Samaras, A.P., & Freese, A.R. (2009). Looking back and looking forward: An historical overview of the self-study school. In C.A.Lassande, S. Galman, & C. Kosnik (Eds.). *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators* (pp. 3-19). New York: Sense publishers.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Traça, M. (1992). *O fio da memória- Do conto popular ao conto para crianças*. Porto:Porto Editora.

Anexo A – Guião da entrevista

Designação dos blocos	Objetivos	Perguntas
<p>Bloco 1</p> <p>Justificação da entrevista e identificação dos entrevistados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Justificar a entrevista; • Identificar os entrevistados; 	<p>1.1.Idade?</p> <p>1.2.Anos de serviço?</p> <p>1.3.Formação?</p>
<p>Bloco 2</p> <p>O conceito de adequação curricular</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender qual a representação do conceito; • Identificar a relação estabelecida do conceito com a prática; • Perceber quais as estratégias utilizadas para adequar o ensino 	<p>2.1.Quando pensa em adequar o ensino ... ocorre-lhe... que situação, ou o quê exatamente? ...</p> <p>Questões 2^{as}: Pensa em desenvolver que ações?... em que momentos?...</p> <p>2.2.Como é que adequa o ensino na sua ação quotidiana...?</p> <p>Questões 2^{as}: - através da planificação, como? - para todas as crianças? Quais os critérios? - a adequação manifesta-se ... nas atividades, nos objetivos, na estratégia?</p> <p>2.3.Qual considera ser a melhor forma de avaliar as adequações que são realizadas?</p> <p>Questões 2^{as}: - como é que podemos perceber se essa adequação foi bem sucedida? - como é que podemos saber/avaliar qual o nível de desenvolvimento da criança? E do grupo?</p>
<p>Bloco 3</p> <p>Dimensões e modos de organização do trabalho educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como é <u>planeada</u> e como é <u>desenvolvida</u> a gestão do currículo e quais os princípios; • Identificar como é realizada a gestão das dimensões individuais vs coletivas 	<p>3.1.Como é <u>planeada</u> a gestão do currículo e das aprendizagens?</p> <p>Questões 2^{as}: - com base em documentos orientadores? - individualmente ou em parceria? - com que grau de intervenção ou envolvimento da gestão intermédia (departamentos/ agrupamento)?</p> <p>3.2.Como é <u>desenvolvida</u> a gestão do currículo e das aprendizagens?</p> <p>Questões 2^{as}: Os objetivos são definidos para todos ou para cada criança?</p>

	(organizacionais, de escola e/ou departamentais)	Todas as crianças têm de fazer a mesma atividade? Como são organizados os grupos de crianças? E os grupos de trabalho? (aleatoriamente, sim ou não? Quais os critérios?) Qual o papel do professor? Privilegiar atividades de grupo, a pares ou individuais? Como é pensada a avaliação? De cada criança ou do grupo?
--	--	---

Anexo B – Análise das entrevistas (tabela)

		Entrevistado A	Entrevistado B
Bloco 2 – O conceito de adequação curricular	Representação do conceito	<p>- “tenho que adequar o ensino aos alunos que tenho, à turma que tenho, às condições que tenho de trabalho. Inclusivamente condições físicas, condições humanas, condições materiais”.</p> <p>- “Mas o essencial, é (...) a maneira mais motivante e mais interessante para os alunos fazerem a sua aprendizagem”</p>	<p>“eu faço um levantamento e digo: Quais são os problemas, ou, o que é que eu vejo que esta criança, ou porque é que esta criança está assinalada com esta cor? Porquê? (...) E a minha preocupação é que não seja só na linguagem mas que seja em todas as áreas.”</p>
	Relação entre o conceito e a prática	<p>- “muitas vezes, nós quando vimos no dia-a-dia para as aulas, trazemos as aulas planificadas mas muitas vezes há adequações, há alterações, há sugestões dos próprios alunos, há necessidade de fazermos adequações. Alguma coisa não correu tão bem, no momento mudamos de estratégia, de atividade, outras vezes corre bem e (...) exploramos mais um bocadinho, porque achamos que está a correr bem e que se calhar, é o momento adequado para aproveitar mais um pouco aquele trabalho.”</p>	<p>- “Este ano apareceram-me duas crianças gémeas que nasceram de 26 semanas e faziam só os 3 anos em dezembro, quer isto dizer que as crianças tinham um desenvolvimento de dois anos e pouco, foi urgente, eu tive que imediatamente adequar a minha maneira de trabalhar àquelas crianças e ao grupo.”</p> <p>- “não pode ser em todos os momentos do dia (...) nem te dava bem estar a ti, nem podias transmitir o bem estar.”</p> <p>- “Há momentos que são marcantes, e eu sei que tenho que adequar isso, porque também é importante para o grupo.”</p> <p>- “precisas desses momentos para os fazeres evoluir e progredir”</p>

Estratégias para adequar o ensino	Planificação	<p>- “é também com base na experiência que nós planificamos o que vamos fazer futuramente. E se qualquer coisa não correu tão bem, portanto da próxima vez já planificamos, já pensamos fazer de maneira diferente.”</p> <p>- “ uma mesma atividade que tenhamos prevista, possa resultar muito bem num contexto e com uns alunos e com uma turma. E resultar muito mal noutra contexto, com outros alunos ou num dia diferente.”</p> <p>- “Às vezes é um pouco imprevisível sabermos bem o que é que vai acontecendo, por isso daí a necessidade da adequação e de termos um conhecimento (...) termos bem estruturada a nossa planificação e os objetivos que podemos atingir para numa necessidade de adequação, adequarmos mas sem perdermos de vista o que queremos fazer e os objetivos que queremos atingir.”</p>	<p>- “não te vou dizer que vou planificar e que escrevo (...)”</p> <p>- “Eu tenho uma criança que ficou retida porque nós achámos, eu e a mãe, achámos que ele não tinha, ainda, maturidade suficiente para entrar/ ingressar no primeiro ciclo. E também para esse, apesar de já ter feito os 6 anos, também para esse eu tenho que adequar estratégias. (...) muitas das situações, faço-as quase de maneira espontânea porque já sei, a minha experiência já me permite isso.”</p> <p>- “ Eu sem querer contornar as situações. Sem querer por querer, pensando nelas, mas eu sei que resposta é que hei-de dar a um ou a outro. Porque só assim é que faz sentido estarmos a trabalhar.”</p>
	Objetivos	<p>- “os objetivos muitas vezes são os mesmos, depende de como é que depois vamos conseguir que uns alunos os atinjam e os outros alunos os atinjam também.”</p>	<p>- “os objetivos devem ser claros e poucos”</p> <p>- “ umas vezes somos nós que estabelecemos os objetivos que queremos, outras vezes é a criança e outras vezes somos em conjunto.”</p>

		<p>- <i>“para uns [alunos] temos que arranjar estratégias diferentes, trabalhos diferentes (...), também os que têm uma maior capacidade de abstração, se calhar ao lerem, ou ao ouvirem, ou ao desenvolverem uma atividade facilmente perceberam o raciocínio e facilmente conseguiram atingir os objetivos que pretendíamos, outros não, temos que insistir, se calhar fazer um ensino mais individualizado, concretizar, levá-los a por eles próprios a conseguirem chegar às suas conclusões, arranjar uma estratégia que os ajude a concluir aquilo que queremos.”</i></p>	<p>- <i>“nós sabemos de ante mão quais os objetivos que queríamos (...) mas depois ouvindo as crianças e reunindo os mais velhos, porque os outros não estavam muito interessados (...) E eles próprios começaram a dizer: e como é que ele se chama? E onde é que ele nasceu? E o que é que ele fazia? E como é que ele fazia? E isso também eram os nossos objetivos, mas eles próprios estavam a descobrir e a redefinir os objetivos deles.”</i></p>
		<p>Para todos os alunos</p> <p>- <i>“Quando trabalhamos os conteúdos, os objetivos, pelo menos os gerais e muitos dos específicos são iguais para todos. Mas, nós no nosso trabalho no dia-a-dia sabemos que (...) raramente os alunos estão ao mesmo nível. Por isso, é normal que os níveis de exigência também sejam diferentes de aluno para aluno, ou pelo menos de grupos para outro grupo de alunos.”</i></p> <p>- <i>“temos que desenvolver a sua aprendizagem de acordo com o ritmo de trabalho e de aprendizagem de cada um. Há uns que (...) conseguem adquirir rapidamente certo tipo de conteúdos, outros não, têm de trabalhar mais, têm de exercitar mais, têm de</i></p>	<p>Para todos os alunos</p> <p><i>“É um grupo heterogéneo, eu não vou diferenciar objetivos no meu projeto, por escrito. Eu sei é que por exemplo, com Henrique eu vou ter de ser mais precisa e ele pode atingir aquele objetivo e com a Lili ela terá que atingir outros objetivos, mas eu não vou escrever isto. Eu tenho uma série, um leque, de objetivos a atingir, uns atingem todos, outros atingem parcialmente, outros se atingirem um já é muito bom.”</i></p>

		<p><i>fazer uma atividade diferente, talvez mais lúdica, mais concreta para conseguirem chegar (...) a atingir os objetivos que os outros atingiram de uma maneira mais fácil.”</i></p>	
	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Avaliar o nível de desenvolvimento</p>	<p>- <i>“temos que avaliar a sua maneira de estar [da criança], como é que ele age com os colegas, com o professor, em grupo, sozinho, a sua expressão oral, a sua capacidade de escrita, o seu raciocínio, o seu cálculo, tudo isso estará relacionado com a avaliação cognitiva de uma criança. (...) Eu penso que tudo isso nos leva ou nos ajuda, a avaliar de uma maneira mais ou menos correta a capacidade cognitiva das crianças”.</i></p> <p>Avaliação do grupo</p> <p>- <i>“continua a estar sempre presente a individualidade de cada um. De qualquer modo, temos que seguir a média da turma. Não podemos avançar muito, ou exigir um certo nível de conhecimento porque temos 2 ou 3 ou 4 alunos muito bons. (...) temos que arranjar estratégias para que esses se sintam motivados e continuem cada vez a aprender mais, mas temos de ter em atenção a média da turma e é para essa média que temos de trabalhar.”</i></p>	<p>- <i>“ No processo individual de cada criança são feitos esses registos. E basta consultares o processo individual [da criança] para ficar com o retrato dessa criança. Porque tem os pareceres (se for necessário) dos médicos, dos psicólogos, de terapeutas, da educadora, tem as fichas, que são as fichas que nós usamos para diagnóstico, as fichas de avaliação, tudo isso é a imagem da criança que fica lá retida.”</i></p> <p>- <i>“o educador é fundamental (...) a nível cognitivo, a nível comportamental, tudo. (...) Pode ser uma criança, a nível cognitivo excelente, mas que está desadequada, não sabe estar em grupo. Portanto tem que haver um desenvolvimento harmonioso.”</i></p> <p><i>“quando as crianças já estão adaptadas fazemos um diagnóstico. Em que avaliamos qual é o desenvolvimento da criança. (...) Depois de feito esse diagnóstico, faço um</i></p>

- “baseia-se em tudo o que acontece na aula, no dia-a-dia, conta para a avaliação. O seu desempenho, o seu trabalho, se são organizados, se são responsáveis, se são trabalhadores, se as suas intervenções são pertinentes, se as suas respostas são de acordo com a solicitação ou com o trabalho que lhe foi proposto, também (...) claro que tem haver o seu desempenho quando resolve uma ficha, quer seja uma ficha de trabalho quer seja uma ficha de avaliação mensal ou uma ficha de avaliação sumativa, um trabalho em grupo, uma opinião oral, (...) tudo isso conta para a avaliação.”

- “Aliás os nossos parâmetros de avaliação, quando avaliamos um aluno, (...) não é só, o conhecimento científico que o aluno adquiriu ou que o aluno mostrou que domina, que sabe, que nós vimos que ele fez determinada aprendizagem, mas também tem haver com o seu relacionamento com os pares, a socialização, a sua responsabilidade, a sua organização, a sua capacidade de em cada momento resolver corretamente cada proposta de trabalho que apresentamos.”

- “no dia-a-dia, muitas vezes vamos percebendo que há alunos

levantamento, desse levantamento eu posso ver o grupo. Vejo o grupo, qual a situação que está, cada criança e o grupo. Depois mediante isso vou adequar a ação educativa, vou pensar o que é que hei-de fazer. (...) não faço um projeto para cada criança, mas assinalo por cores as crianças que me preocupam mais (...). E penso e escrevo (...) porque é que esta criança me preocupa? Quais são os aspetos em que estas crianças me preocupam? O que é que eu hei-de fazer para que elas ultrapassem, evoluam, façam as suas progressões? O que é que eu hei-de fazer? E depois escrevo também. Estou a planificar, estou a projetar”

- “A avaliação é feita individualmente e depois do grupo. Essa avaliação do diagnóstico, (...) é feita no início do ano e depois torno a fazer no fim, e comparar, e vejo que progressão houve ... dá-nos uma mancha, e essa mancha de cor diz-te imediatamente, informa-te o estado do grupo.”

- uso momentos sistemáticos, por exemplo às sextas-feiras faço avaliação das crianças, faço fichas de autoavaliação (avaliação da educadora e também da criança), o portefólio de grupo, o portefólio individual, também serve para a

que estão a evoluir e que estão a progredir a um bom ritmo.”

- “Portanto, isto é uma observação que se pode considerar (...) observação, sem ser registada em documento. Mas depois há a avaliação que é registada também, há a avaliação de um trabalho a pares, ou de um trabalho de grupo ou de um trabalho individual.”

- “O comportamento é avaliado, as fichas de avaliação, claro que são avaliadas, o desempenho de cada um na ficha é posto numa grelha de acordo com os critérios de correção e classificação daquela ficha.

- “muitas dessas situações de avaliação são feitas por observação, pelo desempenho do aluno naquele momento, outras vezes são registadas em grelhas, em tabelas, que depois são convertidas no produto final da avaliação daquele aluno que temos que no final do período transmitir ao encarregado de educação e que compreende tudo isto, toda esta avaliação.”

avaliação. Depois estes instrumentos vão sendo necessários e utilizados para fazer a avaliação com a criança e comigo. Temos fichas de avaliação trimestral e registo de incidentes/evidências que acho mais relevantes, ponho-os no portefólio para a família”

- “A família estar sempre a par da evolução da criança, ou não, das dificuldades. Costumo fazer uma área forte e uma área fraca que dou a conhecer aos pais. Também é um mote para depois na reunião de pais estarmos a falar na reunião individual de pais que se faz trimestralmente. Estarmos a falar e a pensar, e eu vou envolvendo os pais.

- “a par e passo a família com a escola irem tomando consciência e a avaliação é fundamental para isso.”

Bloco 3 – Modos de organização

Gestão do currículo

“Existe um currículo nacional que está previsto para um ano letivo. Depois esse currículo é subdividido em períodos. Portanto fazemos as planificações, anual depois por período, em cada período há uma subdivisão mensal, por meses, é feita a planificação mensal. E depois com base na mensal passamos à semanal e à diária.”

“Depois cada um de nós decide o que é que vai dar naquela semana e mais propriamente em cada dia. E depois ainda se quisermos em cada dia, temos ainda subdividido o que iremos dar em cada parte do dia, dentro do português, da matemática, do estudo meio e das outras áreas, das áreas das expressões e das áreas não disciplinares como a formação cívica, a educação para a cidadania e a área de projeto. Pronto, essa planificação é toda feita, resumindo, anual, por período, mensal, e depois a diária e a semanal que ao fim ao cabo é a semanal dividida por dias e em cada dia sabemos o que vamos fazer em cada uma das áreas.”

- “A anual é feita em grupo, portanto em reunião com os docentes que lecionam aquele ano de escolaridade. A de período e a mensal também, todas essas são feitas em grupo de

“Nós, aqui no jardim, trabalhamos muito em grupo. Somos duas salas e planificamos de uma maneira ...diferente, que eu vejo diferente em relação a outros profissionais, (...) nós temos sempre em linha de conta as orientações curriculares e as metas [de aprendizagem] também usamos muito. Essa é a nossa base de sustentação, mas este ano porque sentimos necessidade, fomos como se fosse um plissado e nós abríssimos o harmónio das áreas, de cada área, escrevemos e pusemos por escrito no projeto. Porque achamos que o projeto vai ser lido por outros profissionais e para estar mais claro. E então nesse harmónio quando abríamos as áreas pusemos as nossas intenções bem claras: então o que é que queríamos fazer na área de formação pessoal e social?”

“Depois dessa planificação em grande, nós fizemos uma teia, a teia também nos orienta, gostamos muito destas imagens no papel que nos faz agarrar a nossa ação. Pronto, fizemos uma teia e pusemos as grandes áreas que queríamos trabalhar e depois como é que as coisas surgem? Vão surgindo ... Conhecemos o grupo, primeiro fazemos a adaptação, fazemos o tal diagnóstico e depois em conjunto dizemos uma pra outra: e agora? Vamos começar por onde? E começamos uma com a outra a trocar relatos: Olha aquele

docentes. A diária e a semanal já fica mais ao critério de cada um, a minha diária e semanal sou eu que faço individualmente, as outras são feitas em grupo.”

A gestão do currículo e das aprendizagens

“Eu tenho uma turma só de terceiro ano, portanto estão todos no mesmo ano de escolaridade. Em termos de desenvolvimento não tenho ali muitas diferenças, claro que tenho uns que estão mais avançados outros que andam ali na média e alguns um pouco mais fracos. Mas eu quando planifico, planifico para toda a turma. E tento desenvolver o mesmo trabalho para todos, na prática, depois no dia-a-dia, eu sei que tenho ali alguns grupos de alunos mais autónomos, mais independentes que conseguem realizar o trabalho e atingir aqueles objetivos sem precisarem muito de mim. E tenho outros alunos que solicitam muito mais e eu próprio sei que tenho que os acompanhar mais.”

“Portanto faço um acompanhamento mais individualizado para que eles não se atrasem no desenvolvimento das suas tarefas e que consigamos todos atingir os mesmos objetivos.”

fez assim, aquele fez acolá. O grupo está assim, e se? ... e parte de nós.”

“Partindo dos interesses deles e do que nós observámos e do que nós sentimos. Agarramos o que é mais interessante e partindo dos interesses deles, somos nós que damos e pulo e dizemos: vamos por ali. Sabendo de ante mão o que é que se passa e vamos. Começamos por ali e depois as crianças dizem: olha uma cegonha! Pra onde é que ela vai? E nós agarramos e vamos trabalhar a cegonha. Olha porque é que há o arco-íris? E vamos conhecer. E depois a própria criança começa a surgir com mais força e nós a dar-lhes mais espaço e passa a ser ela mais a protagonista. Os papeis estão sempre bem definidos. E começa-se a desenhar o nosso projeto, que era pequeno, imberbe, que tinha definida as grandes áreas e ele começa-se a enriquecer, a encher, a encher de sub-projetos ... começam a surgir uns nos outros.”

As mesmas atividades	<p><i>“De um modo geral sim. (...)tenho conseguido gerir com o apoio mais individualizado a alguns e assim vou conseguindo que eles acompanhem, sensivelmente, o nível médio da turma. Aliás (...) um dos alunos que tem necessidades educativas especiais que tem também o apoio da docente da equipa de educação especial, mas esse próprio aluno, as suas necessidades educativas especiais são mais relacionadas com a socialização e as suas atitudes comportamentais.”</i></p> <p><i>“se tivermos alunos que precisem de um currículo, vamos lá, um tipo de trabalho paralelo, diferente, que não acompanha o nível médio da turma, pois terá que ser feito.”</i></p>	<p><i>“nem todos têm o mesmo interesse. Ainda hoje estávamos numa aula de ginástica e dos gémeos, um gémeo não queria fazer ginástica, não estava interessado em fazer aquilo, o circuito. E o outro estava interessadíssimo (...) E eu dei espaço ao Diogo, para o Diogo não fazer, não exigi dele o que exigi ... o que o Pedro queria fazer. Portanto, dei-lhe espaço para ele não fazer.”</i></p> <p>O papel do educador</p> <p><i>“Eu apoio, dou espaço, dou tempo para crescer, mas exijo. Sou exigente. Eles vão crescendo e eu vou exigindo. Aprender custa, aprender também dói. E à medida que eles vão crescendo vai-lhes ser exigido.”</i></p>
Organização do grupo de crianças	<p><i>- “Os alunos estão dispostos [na sala] de acordo com vários critérios, um deles, por exemplo, é o seu relacionamento entre eles, as suas amizades, a maneira de ser, a maneira de trabalhar, também tem haver com a sua aprendizagem. Normalmente, eu não costumo fazer grupos de aprendizagem, juntar os melhores num grupo, os mais fracos noutra, eu costumo intercala-los, tanto no comportamento como na aprendizagem (...) para haver ali um equilíbrio”</i></p>	<p><i>“Não faço grupos por idades. Ou melhor, fazemos grupos dos mais velhos e dos mais novos, sendo que há mais novos que têm os mesmos interesses que os mais velhos, muitas vezes, já aconteceu, e então porque não? Ele também quer, vem para outro grupo. Portanto, são grupos sujeitos aos interesses das crianças”</i></p> <p><i>“Considero. Pensava que não. Quando começámos a trabalhar com grupos heterogéneos fiquei assustada e disse: não vou conseguir. Agora não! Acho que é muito bom, acho</i></p>

		<p>- “porque quando trabalham em grupo, quando trabalham em pares ou até quando trabalham individualmente há ali uma ajuda mútua.”</p> <p>- “como o professor é um só, numa sala com 20 ou 26 alunos, facilita o nosso trabalho e é uma maneira de eles próprios interagirem uns com os outros e de aprenderem”</p>	<p>que ajuda, porque ... é uma ajuda recíproca. Ajuda o mais novo, com menos competências, ajuda o mais velho. Como o mais velho ... é uma ajuda recíproca.”</p>
	<p>Privilegiar atividade de grupo, a pares ou individuais</p>	<p>“Eu acho que cada tipo de trabalho, cada atividade destas tem os seus benefícios. Por vezes é preciso trabalhar individualmente, porque é um trabalho que exige mais a sua concentração, o raciocínio individual, o ter que perceber individualmente se consegue desenvolver e resolver aquelas tarefas. O trabalho a pares pode ter já essa componente da entreajuda, da partilha, às vezes do confronto de opiniões e de saberes. E entre os elementos de cada par conseguem desenvolver um trabalho e chegar a conclusões. O trabalho de grupo já tem a componente do saber trabalhar o grupo, do saber aceitar as ideias dos outros, do saber expor as suas ideias, do saber se relacionar com outros colegas de depois saberem fazer a sumula do que fizeram no grupo, no trabalho, das opiniões de todos e chegarem a uma conclusão de acordo com o trabalho</p>	<p>- “Há momentos para trabalhar individualmente, para trabalhar a pares, para trabalhar em pequeno grupo e grande grupo, há momentos para tudo. Eu penso que o segredo é diversificar e adequar as circunstâncias. Não privilegio, embora ache que estas idades precisam muito de uma atenção individualizada.”</p> <p>- “estávamos num momento de grande grupo de crianças, as mais velhas, (...) estávamos a construir o livro de memórias e havia uma criança que nunca tinha sido capaz de copiar palavras. E naquele dia (...) nós escrevemos uma palavra ele tinha um papelinho escreveu por baixo a palavra muito bem. E nós depois da atividade ter sido feita, as educadoras reunimos e (...) chegámos à conclusão que tínhamos</p>

		<p><i>que estão a desenvolver.”</i></p>	<p><i>afastado as outras crianças para o recreio, tinha ficado tudo em sossego e a criança pode-se concentrar. (...) Como foi criada uma situação diferente, ele focou-se e fez aquilo (...) Portanto nós temos que jogar e saber qual é a situação melhor.”</i></p>
	<p>Reflexão sobre a prática/ avaliação</p>	<p><i>“Eu consigo avaliar de acordo com o trabalho depois produzido por essas crianças, (...) se eu lhe proponho um trabalho e a criança não consegue desenvolver esse trabalho, ou não consegue atingir os objetivos que eu pretendia atingir com esse trabalho e depois eu reconsidero e parto para outra estratégia e através dessa estratégia eu verifico que a criança mais facilmente consegue desenvolver esse trabalho e atingir os objetivos. À partida eu concluo que esta estratégia tenha sido mais adequada”</i></p>	<p><i>“Eu isso acho fundamental. Eu ao fim do dia, temos o livro de ponto que também é o livro de memória do grupo. E eu vou para casa, escolho momentos significativos, imprimo as fotografias, ponho no livro de ponto, faço o sumário e penso como é que correu o dia, o que é que podia ter corrido melhor? Porque é que aquilo aconteceu assim? Porque é que eu não fiz isto? O que é que se passa comigo? O que é que se passa com aquele? O que é que eu posso fazer para nos ultrapassarmos? E é assim que eu vou ainda me divertindo a ser educadora, apesar de ter 50 e tal anos.”</i></p>

A gestão das dimensões individuais vs coletivas

“nós funcionamos com grupos que é um subdepartamento que é por ano de escolaridade. Os professores (...) reúnem-se/juntam-se, decidem do currículo nacional anual, o que é que vamos dar no primeiro período, quais são os conteúdos do segundo e os do terceiro. Depois deste consenso definimos o que é que vamos dar em cada um dos meses dos períodos. Tendo em consideração também as diferentes características de cada turma, porque nem todos tempos turmas iguais”

“e tendo em consideração que as maneiras de trabalhar são diferentes em cada uma destas situações tenta-se arranjar um meio termo para que todos consigam cumprir aquela planificação”

- “Depois a semanal e a diária cada um aí já gere de acordo com a sua turma, de acordo com aquilo que acha que consegue dar (...) de modo a cumprir o que ficou estipulado”

“Este ano estamos num Mega agrupamento, estamos completamente à vontade é nos dada inteira liberdade de escolha. A nossa gramática pedagógica é a que nós acreditamos.”

-“ temos reuniões de conselho docente uma vez por mês, são fundamentais esses momentos em que trocamos ideias com outros colegas. São fundamentais, também, as ações de formação, (...) em que encontramos com outras educadoras de outros agrupamentos e aqui aprendemos em companhia excelente. Trocamos ideias e isso é fundamental.

- “pra gestão do currículo ser bem feita, na minha opinião, tem que ser sustentável, tem que haver planificação, tudo acontece, mas tudo tem que ser planificado e avaliado”

Anexo C – Análise dos diários de bordo (tabela)

Diários de bordo nos diferentes contextos de estágio			
	Jardim de Infância	1º Ciclo	Creche
Adaptação/ Integração	<p>- “a educadora alertou-nos que aquela criança precisava da nossa ajuda para várias atividades e como tal tinha de confiar em nós (...) quando pensava que já tinha conseguido, a educadora volta a falar connosco para que nos afastássemos para que ele não estivesse muito preso ao adulto”</p>	<p>- “O professor disponibilizou-nos as suas planificações e depois nós fomos adequando à nossa forma de planificar, com os objetivos e as atividades que iríamos desenvolver”</p>	<p>- “percebemos que as crianças sentiram a falta da auxiliar e que de momento ainda se estão a habituar à nova auxiliar”</p> <p>- “a maioria das crianças não necessita que a educadora vá recebê-la (...) porém existem algumas crianças que ainda choramingão”</p>
Estratégia	<p>Trabalho em pequenos grupos</p> <p>“chamaram os “finalistas” para irem fazer modelagem com barro numa sala enquanto os outros ficaram na outra sala nas diferentes áreas”</p> <p>“nas atividades de pequeno grupo o educador fica muito centrado naquele momento enquanto outras situações importantes decorrem”</p>	<p>Trabalho em grupo</p> <p>“o trabalho em grupo implica uma melhor gestão do espaço por parte do professor. Esta metodologia de trabalho ainda não foi muito utilizada pelo professor e como tal ainda é difícil para os alunos trabalharem com os seus colegas, tomando decisões em conjunto, dividindo tarefas.”</p>	<p>Trabalho individualizado</p> <p>- “exigem muito a nossa atenção, manifestando o interesse por todas as nossas atitudes”</p> <p>- “o trabalho individualizado é importante pois respeita a individualidade de cada criança e permite ao educador poder estar mais presente e responder às suas necessidades”</p> <p>“Cada criança pode escolher a cor, porém o adulto esteve a acompanhar e ia questionando sobre a cor da fruta e a cor que estava a pintar, sobre o nome da fruta e se estava a gostar.”</p>

		<p>Autonomia</p> <p>- “os alunos perguntam de imediato ao professor sem antes tentarem encontrar a palavra que querem escrever(...) não tentam fazer os seus trabalhos de forma mais correta e autónoma.”</p>	<p>Autonomia</p> <p>- “Por vezes, as preocupações em não sujar ou as restrições impedem a criança de ir mais além e de aprender por si só, sem a interferência de qualquer adulto”</p> <p>- “Se a criança está a fazer um desenho, ou uma pintura, a educadora pode segurar na mão da criança e “forçá-la” a pintar/desenhar segundo as suas “ordens””</p> <p>- “dar espaço à criança para fazer sozinha e dependendo da intencionalidade do educador mediar o seu papel e a sua intervenção”</p>
	<p>Adequação</p> <p>- “só existiam 2 meninas de 4 anos e uma delas revela grande capacidade no desenho e como tal realizou o mesmo trabalho que as crianças de 5 anos.”</p> <p>Avaliação/ Adequação</p> <p>- “como a criança tem uma personalidade muito forte está a ser complicado envolve-la nas mesmas.”</p>	<p>Exigência/ Adequação</p> <p>- “eles estavam a dar os livros de 1º ano (...)Como é que estes alunos estão no 2º ano se as competências que deveriam estar adquiridas no 1º ano não foram alcançadas?”</p> <p>“não se pode reter um aluno do 1º ano a não ser pelo número de faltas injustificadas. Mesmo que o aluno não atinja o nível pretendido.”</p> <p>- “o ensino deveria ser exigente de</p>	<p>- “as crianças sentavam-se no tapete dispostas por filas e a educadora estava à frente. Tendo em conta estes fatores optámos por organizar as crianças em roda e sentarmo-nos com elas no tapete.”</p>

		<p><i>modo a que todos conseguissem atingir os mesmos objetivos. A questão coloca-se na forma como se atingem esses objetivos, pois se reduzirmos o grau de exigência é natural que os alunos consigam atingi-los.”</i></p>	
<p>Planificação/ Grupo</p>		<p><i>- “Independentemente de sabermos o grupo no qual vamos ficar inseridas é importante ter algo pensado para realizar com as crianças.”</i></p> <p><i>- “os tempos estavam determinados para decorrer de certa forma e fomos percebendo que extrapolávamos sempre o tempo que estava previsto”</i></p>	<p><i>-“já tinha tudo preparado (...) Tudo aquilo era uma grande novidade e como tal as crianças quiseram explorar, as bolas, os arcos, os colchões, os balões... porém (...) a professora queria começar a aula então chamou os meninos”; “tinha objetivos claros, mas não para aquele grupo de crianças, nem para a situação em questão”</i></p> <p><i>- “todos estes fatores também devem estar planeados, de modo a manter a estabilidade do grupo e a prepará-lo para o que vem de seguida.”</i></p>

<p>Participação nas atividades</p> <p>- “nós preparámos todo o material e as crianças só tinham de colocar os animais que mais tinham gostado.”</p>	<p>A relação entre atividades/ estratégias</p> <p>- “reparámos que os alunos chegavam às 9 h da manhã e estavam até às 9:30 h a escrever todas as tabuadas (...) os alunos estavam habituados àquela rotina.”</p> <p>- “temas sem qualquer conexão e meramente ocupacionais para o tempo que lhes era destinado”</p> <p>- “as áreas curriculares apareciam descontextualizadas, notando-se uma quebra do tema que estávamos a abordar e o que iríamos abordar a seguir”</p>	<p>Participação nas atividades/ estratégias</p> <p>“a educadora referiu que esse trabalho não poderia ser feito com as crianças, tinha de ser feito por nós, estagiárias. (...) decidimos não colocar essa atividade em prática, pois acreditamos e defendemos que os trabalhos são feitos para as crianças, mas se forem eles a estarem envolvidos tudo se torna mais interessante e a intencionalidade é diferente”</p> <p>“as crianças não tiveram qualquer participação, foi a educadora que os preparou. Eu penso que poderia ser uma atividade realizada pelas crianças, em que as mesmas tivessem envolvidas na sua conceção”</p> <p>“O trabalho do educador é importante mas torna-se muito mais produtivo se as crianças participarem, demora mais tempo, mas o processo remete para muitas aprendizagens”</p>
--	--	--

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Planificação/ Aprendizagens</p>	<p>- “Sei que assim torna-se mais fácil e até pode ser melhor para a organização do trabalho, mas não consigo compreender porque é que os mais pequenos não poderão fazer a mesma atividade.”</p> <p>- “as crianças mais pequenas podiam ter assistido às atividades realizadas pelos “finalistas” penso que assim estamos a desperdiçar algo que poderia ser bastante interessante trabalhar com as diferentes idades”</p> <p>- “ os “finalistas” foram escolhidos para desempenhar esta dramatização (...) Então e o restante grupo?”</p>	<p>“as aprendizagens iniciais têm uma importância acrescida e considero que sem elas é muito complicado continuar o percurso académico”</p> <p>- “as aprendizagens surgiram do inesperado: fatores ambientais, serviços da cidade, entre outros.”</p> <p>- “uma aluna escreveu o seu raciocínio e surpreendentemente ajudou-me a concretizar tudo o que tinha pensado anteriormente. Mais uma vez percebi o quão importante é a resolução de problemas matemáticos estimulantes e que ajudem ao raciocínio.”</p>	<p>- “não correu como tínhamos planeado, mas ao observar percebi as verdadeiras aprendizagens da criança”</p> <p>- “as crianças também são autoras da sua própria aprendizagem e que através do seu próprio desenvolvimento, bem como na relação com os pares, podem construir o conhecimento”</p> <p>- “motivar aquela criança para jogar os jogos comigo, de modo a explicar-lhe como se faz e que é divertido”</p> <p>- “dar mais ênfase às aprendizagens que adquirem através das diferentes áreas e dos momentos da rotina diária (refeições, higiene, sesta).”</p> <p>- “mas não com tanto enfoque na perfeição que é dada aos materiais concebidos. Em creche torna-se complicado pensar em atividades em que as crianças possam participar para a decoração e/ou para os presentes que vão dar aos pais. Então o que acontece é que a educadora ocupa todo o seu tempo a construir materiais e depois as crianças apenas deitam a mão ou o pé.”</p>
--	---	--	---

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Planificação/ Intencionalidade</p>	<p><i>“Tudo muito planeado, muito pensado e depois tudo acaba por acontecer de uma forma inesperada.”</i></p> <p><i>- “Com tanta coisa para realizar claro que a planificação ficou um pouco aquém das minhas expectativas. Pois planificámos para fazer várias atividades que infelizmente não se concretizaram.”</i></p> <p><i>- “não consegui alcançar todos os objetivos, nem dar atenção a todas as crianças.”</i></p>	<p><i>- “não passaram de ideias fictícias porque com a pressão do tempo não consegui realizar o que tinha em mente”</i></p> <p>Adequação</p> <p><i>- “as atividades que são propostas pela escola, pois surgem sem qualquer contextualização e depois cabe ao professor contornar a situação.”</i></p> <p><i>- “é sempre um pouco atribulada devido ao espaço e às atividades proporcionadas (...) os momentos “mortos” incentivam a agitação do grupo de crianças</i></p>	<p><i>- “não estamos a conseguir esboçar na planificação a nossa intencionalidade”</i></p> <p><i>- “o facto de as atividades na creche serem muito baseadas na rotina, não induz à elaboração da planificação tão detalhada (...) parte muito da circunstância, do que surge no momento e das necessidades que cada criança manifesta.”</i></p> <p><i>-“As planificações, até ao momento, não estavam tão detalhadas para podermos dar lugar ao inesperado/espontâneo”</i></p> <p><i>- “repensar “o valor” que estávamos a atribuir às atividades orientadas.”; “a valorização dos momentos da rotina”</i></p> <p><i>- “a planificação deve transmitir a nossa intencionalidade.”</i></p> <p><i>- “optámos por fazer a planificação mais descritiva e valorizando outros momentos, que não fossem exclusivamente o da atividade.”</i></p>
--	---	---	---

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Avaliação</p>	<p>- “o livro “memórias do projeto”, (...) acabou por ficar muito interessante a nível estético e a nível pedagógico é um meio de lembranças e demonstrações de aprendizagens realizadas ao longo de um projeto”</p> <p>- “nas atividades de pequeno grupo o educador fica muito centrado naquele momento enquanto outras situações importantes decorrem.”</p> <p>“olhar para todo o grupo, mas depois isso perturba o pequeno grupo com o qual estou a trabalhar”.</p>	<p>- “muitas vezes nos esquecemos que os alunos também têm vida pessoal, também têm problemas que os preocupam... o professor também deverá estar disposto a ouvir e a ajudar sempre que possível”</p> <p>- “a interpretação das questões poderá inviabilizar o resultado da resposta”</p> <p>- “eu gosto muito da área de conteúdo de matemática e por saber que muitas das crianças não gostam esforço-me para tornar esta área de conteúdo mais motivante. “</p> <p>- “Os alunos acreditam que o seu conhecimento está “medido” pela classificação que tiveram na ficha de avaliação!”</p>	<p>- “perceber os pensamentos das crianças e as suas angústias revelam-se primordiais na educação, pois é dessa forma que os podemos ajudar, a ultrapassar seus medos e receios, que os fazem crescer e aprender”</p> <p>- “utilizou livros muito pequeninos para contar histórias. (...) Considero importante nestas idades utilizar livros grandes e com imagens de qualidade cativando assim as crianças para as histórias”;</p> <p>- “O livro não era de histórias infantis, porém contemplava alguns alimentos que as crianças conheciam”</p> <p>- “uma das crianças começa a dizer que não queria histórias do lobo mau. (...) a criança demonstrava medo e receio em ouvir a história”</p> <p>- “a atividade não estava planificada desta forma, dependeu do interesse das crianças e da sua motivação”</p> <p>- “A higiene e as refeições são os momentos (...) que contemplam o bem-estar físico da criança como também psicológico e de maior envolvimento com a educadora e a auxiliar.”</p> <p>“o diálogo com os pais possa ajudar a perceber melhor o que se está a passar com aquela criança.”</p>
---	---	---	--

“A educadora era exigente, e eu enquanto estagiária sem saber o que deveria fazer para corresponder da melhor forma às suas exigências. Porém é agora que precisamos de ser criticadas, na nossa formação inicial, para não cometermos os mesmos erros na nossa futura prática.”

- “para uma criança de 5 anos era muito complicado. Então eu imaginei que seria impossível fazer com crianças de 3 anos, porém decidi arriscar. (...) todos conseguiram fazer.”

“as crianças não iam saber o que isso queria dizer porque são termos muito abstratos e eu referi que só tinha abordado isso com as crianças porque alguém tinha colocado esse exemplo para trabalharmos. Porém a educadora subestimou-os. A eles e a mim.”

-“nem sempre os assuntos nos quais nos sentimos mais à vontade são os mais interessantes para os alunos”

- “ a educação está em todos, mas cabe a cada um de nós torná-la o melhor possível.”

- “motivam não só os alunos mas também os professores a alargar os seus horizontes e compreender o pensamento dos seus alunos.”

- “o medo e o receio de estar a ser injusta leva-me a hesitar na resposta. Por vezes uma boa resposta é não intervir no conflito”

- “reparei que as crianças apesar de estarem com atenção, eu não estava a conseguir cativar o grupo por muitas alternativas que arranjasse.”

- “a importância de termos alguém a observar-nos que nos possa ajudar na melhoria da nossa prática. Bem como, a reflexão/avaliação das atividades que propomos e que estratégias utilizamos.”

