



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

**Escutar para Transformar.
O Processo de Consciencialização de uma
Prática Educativa de Qualidade**

Por Ana Luísa Alves da Silva

Sob orientação de Doutora Brigitte Carvalho da Silva e Doutora
Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

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

Porto
fevereiro de 2015

Ao meu querido avô,

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.*

Antoine de Saint-Exúpery

RESUMO

O presente relatório surgiu no âmbito do Mestrado de Formação de Professores, Especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de evidenciar a prática pedagógica desenvolvida, pela estagiária, nos contextos de Educação Pré-Escolar e de Ensino em 1º Ciclo do Ensino Básico.

A intervenção educativa levada a cabo pela estagiária, fez-se acompanhar de princípios educativos preconizados na e pela prática, permitindo-lhe assumir a postura de um profissional investigador, que nunca dá o seu saber como concluído, mas que se encontra em constante indagação, como forma de solucionar os problemas com que se depara e assim, aperfeiçoar a sua ação.

Paralelamente à sua prática, a estagiária recorreu a teorias públicas, nas quais procurou apoio, de modo a que pudesse sustentar e justificar as suas ações. Ao longo do documento, encontra-se espelhado o lema de atuação da estudante, sendo evidente a constante reflexão sobre como conseguir uma ação pedagógica de qualidade. Para isso, foi necessário compreender os desafios que se lançam à profissão docente, bem como, escutar a criança, criando-se uma relação de proximidade e autenticidade, com o propósito de se reajustar a ação, transformando-a numa prática educativa de qualidade.

Palavras-Chave: Criança; Escuta; Consciencialização; Transformação; Prática Educativa; Qualidade.

ABSTRACT

The current report was developed as part of the Master's degree in Pre-school Education and Elementary School Teaching, with the purpose of proving the pedagogical practise developed, by the intern, on the context of Pre-school Education and Elementary School Teaching.

The educational intervention made by the intern, followed the investigative/action principles, allowing her to have an investigative professional posture, who never stops seeking knowledge, but is always inquiring, as a way to solve the problems facing and by doing so, perfecting her action.

Alongside her practise the intern resorted to public theories, in which sought support in a way that could support and justify her actions. Trough the document the student action model is patented being clear the constant reflexion regarding how to achieve an effective pedagogical action. To do so, it was necessary to understand the challenges that throw the teaching profession, as well as listening to the child, creating a close relationship and authenticity with the purpose readjusting her action, transforming it into quality educational practise.

Key Words: Child; Listening; Awareness; Transformation; Educational Practice; Quality.

AGRADECIMENTOS

Findada esta etapa da minha vida, não poderia deixar de agradecer a todos os que contribuíram para que a sua concretização fosse possível.

Agradeço...

À minha família, em especial aos meus pais e à minha irmã, pelo apoio incondicional ao longo de todo este percurso.

Ao Bruno Castro, pela enorme paciência, pela compreensão das minhas ausências e pelas palavras de incentivo e de conforto, nos momentos de maior fragilidade.

A todos os Professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, em particular às minhas Supervisoras de Estágio, Doutora Brigitte Silva e Doutora Daniela Gonçalves, pelos momentos de aprendizagem, pela dedicação e disponibilidade e por me desafiarem sempre a fazer mais e melhor.

Às Instituições cooperantes e às respetivas profissionais, Educadora Luísa Correia e Professora Catarina Assunção, pelo carinho com que me receberam e acolheram nas suas salas, fazendo-me sentir parte das suas equipas.

Às crianças da sala dos 5 anos e aos alunos do 1º ano, pelos bons momentos que me proporcionaram e pelos desafios que me lançaram, permitindo-me crescer enquanto pessoa e enquanto profissional de educação.

Às minhas colegas de turma: Catarina Pinheiro, Carla Ferreira e Diana Lemos, pelo companheirismo ao longo de toda esta “viagem”.

Aos que aqui mencionei e a todos os que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento e realização pessoal e profissional.

Muito Obrigada!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
I.I A Evolução do Conceito de Educação – Uma Revolução Pedagógica.....	11
I.II Ser Professor – Os Desafios da Prática Docente	13
I.III A Participação Efetiva da Criança na Construção do Próprio Conhecimento.....	19
I.IV Os Aspetos-Chave para a Concretização de uma Educação de Qualidade	22
CAPÍTULO II - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	27
II.I Tipo de Estudo	27
II.II Sujeitos do Estudo	28
II.III Procedimentos, Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.....	29
CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....	33
III.I – Caraterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico.....	33
III.I.I Caraterização das Instituições.....	33
III.I.II Caraterização da Equipa Pedagógica e do Grupo/Turma	37
III.I.III Caraterização Sociofamiliar do Grupo/Turma	42
III.II Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico.....	43
III.II.I Observar/ Preparar.....	43
III.II.II Planear/ Planificar	45
III.II.III Agir/ Intervir	48
a) A Organização do Espaço e dos Materiais	48
b) O Equilíbrio entre o Trabalho Dirigido e a Iniciativa Infantil	50
c) A Atenção Individualizada aos Aspetos Emocionais da Criança.....	51
d) A Utilização de uma Linguagem Enriquecida.....	52
e) A Diferenciação de Atividades para Abordar Todas as Dimensões do Desenvolvimento e Todas as Capacidades	53
f) As Rotinas Estáveis	58
III.II.IV Avaliar	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
BIBLIOGRAFIA	68
LEGISLAÇÃO	70
DOCUMENTOS CONSULTADOS	70

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo I – Análise dos Dados da Investigação do Grupo 1
- Anexo II – Análise dos Dados da Investigação do Grupo 2
- Anexo III – Exemplo de Descrição Diária
- Anexo IV – Exemplo de Registo Contínuo
- Anexo V – Exemplo de Amostragem de Acontecimentos
- Anexo VI – Exemplo de Escala Gráfica
- Anexo VII – Exemplo de Incidentes Críticos
- Anexo VIII – Exemplo de Registos Fotográficos: Situações de aprendizagem
- Anexo IX – Exemplo de Lista de Verificação da Organização do Espaço e Materiais
- Anexo X – Exemplo de *Checklist*: Avaliação da participação dos alunos; Exemplo de Grelhas de Avaliação: Avaliação da participação e das aprendizagens dos alunos; Registo Fotográfico: Grelhas de autoavaliação dos alunos
- Anexo XI – Exemplo de Reflexão Semanal
- Anexo XII – Exemplo de Grelha de Acompanhamento do Par Pedagógico
- Anexo XIII – Registo de Incidente Crítico
- Anexo XIV – Registo de Incidente Crítico
- Anexo XV – Registo de Incidente Crítico
- Anexo XVI – Registo de Incidente Crítico
- Anexo XVII – Registo de Incidente Crítico
- Anexo XVIII – Registo de Incidente Crítico
- Anexo XIX – Registo de Incidente Crítico
- Anexo XX – Registo de Incidente Crítico
- Anexo XXI – Registo de Incidente Crítico
- Anexo XXII – Registo de Incidente Crítico
- Anexo XXIII – Registo de Incidente Crítico
- Anexo XXIV – Registo Fotográfico: Estratégia pedagógica adotada
- Anexo XXV – Exemplos de Planificação em Rede e em Grelha
- Anexo XXVI – Registos Fotográficos: Crianças a participar na elaboração da planificação
- Anexo XXVII – Exemplos de Planificação: Modelo linear e modelo não linear
- Anexo XXVIII – Exemplo de Planificação: Manhã recreativa
- Anexo XXIX – Registo de Incidente Crítico
- Anexo XXX – Registo de Incidente Crítico
- Anexo XXXI – Registo de Incidente Crítico
- Anexo XXXII – Registos Fotográficos: Introdução de novos materiais na sala de EPE
- Anexo XXXIII – Registos Fotográficos: Introdução de novos materiais na sala de 1º CEB
- Anexo XXXIV – Registos Fotográficos: Momentos de trabalho individual
- Anexo XXXV – Registo de Incidente Crítico
- Anexo XXXVI – Registos Fotográficos: Atividades – Área de conhecimento do mundo
- Anexo XXXVII – Registos Fotográficos: Atividades – Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita
- Anexo XXXVIII – Registos Fotográficos: Atividades – Domínio da matemática
- Anexo XXXIX – Registos Fotográficos: Atividades – Domínio da expressão plástica
- Anexo XL – Registos Fotográficos: Atividades – Domínio da expressão motora
- Anexo XLI – Registo Fotográfico: Atividades – Domínio da expressão dramática
- Anexo XLII – Registo Fotográfico: Exercício de relaxamento para iniciar a aula

Anexo XLIII – Registos Fotográficos: Atividades – Área curricular de português
Anexo XLIV – Registos Fotográficos: Atividades – Área curricular de matemática
Anexo XLV – Registos Fotográficos: Atividades – Área curricular de estudo do meio
Anexo XLVI – Registos Fotográficos: Momento de transição na EPE
Anexo XLVII – Registos Fotográficos: Atividades de envolvimento parental na EPE
Anexo XLVIII – Registos Fotográficos: Intervenção ao nível da Instituição de EPE
Anexo XLIX – Registos Fotográficos: Intervenção ao nível da Instituição de 1º CEB
Anexo L – Exemplo de avaliação semanal (EPE); Exemplo de grelha de autoavaliação da intervenção da estagiária (EPE)
Anexo LI – Exemplo de registo do Portfólio de Criança

LISTA DE ABREVIATURAS

EPE – Educação Pré-Escolar
1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico
ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
ME – Ministério da Educação
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
MEM – Movimento da Escola Moderna
PE – Projeto Educativo
RI – Regulamento Interno
PAA – Plano Anual de Atividades
PP – Projeto Pedagógico
PDI – Plano de Desenvolvimento Individual
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
ATL – Atividades de Tempos Livres
CEP – Centro de Estudos Pedagógicos

INTRODUÇÃO

O presente relatório intitulado “Escutar para Transformar. O Processo de Consciencialização de uma Prática Educativa de Qualidade” é resultado da intervenção pedagógica realizada no âmbito do Mestrado de Formação de Professores – Especialidade em Educação Pré-Escolar (EPE) e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), sob a orientação pedagógica e científica da Doutora Brigitte Silva e da Doutora Daniela Gonçalves, docentes da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF).

Ao longo dos estágios, a prática educativa foi orientada com a finalidade de se atingirem competências específicas. Desta forma, pretendia-se que a estagiária fosse capaz de caracterizar os estabelecimentos de ensino através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e que adequasse a prática educativa a cada uma das Instituições. Por outro lado, pretendia-se que a estudante fosse capaz de aplicar, de forma integrada, os conhecimentos necessários à intervenção educativa, através do domínio dos métodos e técnicas, adequados ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Outras das competências a desenvolver eram a planificação, a concretização e a avaliação da intervenção educativa, de acordo com os contextos educativos e através das metodologias de investigação em educação, utilizadas para compreender e analisar as práticas educativas.

Ao mesmo tempo, pretendia-se que a estagiária participasse em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade, reconhecendo a importância destes momentos para o enriquecimento da sua intervenção pedagógica. Por fim, pretendia-se que, a partir das experiências vividas e da caracterização de cada contexto educativo, a estagiária refletisse sobre a importância da continuidade pedagógica entre a EPE e o 1º CEB.

Para apoiar o desenvolvimento destas competências, elaborou-se um Portfólio Reflexivo, no qual constam as reflexões realizadas antes, durante e após a intervenção pedagógica, com o objetivo de se evidenciar uma evolução ao longo de todo o percurso. Assim, este documento permitiu comprovar o crescimento ao nível pessoal e profissional da estagiária, sendo um apoio fundamental para a redação do

presente relatório. Importa ainda referir que ambos os estágios foram acompanhados por Orientações Tutoriais com as respetivas Supervisoras de Estágio e por Seminários, dirigidos por diferentes Docentes da ESEPF, onde se abordaram temas importantes e enriquecedores, não só para a intervenção pedagógica mas também para o futuro profissional da estudante.

Com base nas competências referidas, o presente documento está organizado em diferentes capítulos. Relativamente ao primeiro capítulo, Enquadramento Teórico, nele são apresentadas as perspetivas teóricas consideradas importantes no que respeita à prática nos contextos de EPE e de 1º CEB. No que diz respeito ao segundo capítulo, Metodologias de Investigação, este destina-se à apresentação e descrição das metodologias utilizadas ao longo dos estágios, ou seja, nele são caracterizados os sujeitos da investigação, os procedimentos, as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados. Quanto ao terceiro capítulo, Intervenção Educativa, nele são apresentadas as várias etapas contempladas na intencionalidade educativa, sendo elas: observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar.

Neste documento constam também as considerações finais, onde se faz uma breve reflexão acerca da experiência vivenciada, mais concretamente, sobre as competências adquiridas, bem como os pontos fortes e as dificuldades sentidas.

As referências bibliográficas fazem também parte deste documento; este suporte foi importante para a articulação da teoria com a prática e para a redação do presente relatório. No final deste documento surgem ainda os anexos, nos quais se encontram todos os elementos que evidenciam, apoiam e justificam a prática pedagógica.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I.1 A Evolução do Conceito de Educação – Uma Revolução Pedagógica

O conceito de educação tem sofrido inúmeras alterações ao longo dos anos, de acordo com o progresso da sociedade. Quando falamos na evolução deste conceito é impossível não mencionar nomes como: Celéstin Freinet, John Dewey, Paulo Freire, Olivier Reboul, entre outros. Estes autores introduziram mudanças qualitativas no mundo da educação, tendo estas mudanças surgido dos problemas que estes pedagogos e investigadores enfrentaram no seu dia-a-dia, enquanto profissionais de educação. Face a esta situação, desenvolveram uma crítica rigorosa ao sistema educativo vigente na época, desencadeando uma verdadeira revolução pedagógica. Estando estes autores envolvidos na mudança que ocorreu em torno do conceito de educação, é pertinente conhecer as suas perspetivas educacionais, já que, segundo Antunes (2001), estes quiseram, essencialmente, superar o desfazamento existente entre a dimensão pensada e a dimensão experienciada da educação.

Celéstin Freinet, iniciou desde muito cedo, uma longa caminhada na aprendizagem do ofício de educador. Contudo, a dedicação e o entusiasmo que tinha pela educação, aliados à sua personalidade, fizeram com que este desenvolvesse uma pedagogia fundada em métodos ativos, com o objetivo de ajudar no crescimento integral e na autorrealização das crianças. Por outras palavras, este defendia que a educação não deveria ser algo meramente transmissivo, mas algo que despertasse o interesse da criança. Freinet tinha “(...) a forte convicção de que a aprendizagem deve centrar-se na espontaneidade e na actividade da criança que, ao agir, ao contactar com as coisas, aprende” (Antunes, 2001:129). Desta forma, podemos inferir que uma das características da sua pedagogia era a ação, ou seja, a participação da criança na construção do seu próprio conhecimento. Mas também Hohmann & Weikart (2011) consideram que a criança pode construir o seu próprio conhecimento através daquilo que designam por “aprendizagem pela ação”. Esta, “(...) é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua

interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2011:22).

Contudo, não eram apenas as ações que faziam parte da pedagogia de Freinet. A proximidade que este estabelecia com os seus alunos era uma outra característica presente no seu modo de lecionar. Esta proximidade com os alunos fazia-o refletir sobre a importância de ligar a teoria à prática e a escola à vida e a “percepcionar que a aprendizagem é muito mais eficaz quando os conteúdos a adquirir vão ao encontro dos interesses espontâneos dos alunos, ou seja, quando se relacionam com as suas experiências quotidianas” (Antunes, 2001:130). Pode então afirmar-se que, para além da ação, também a interação era um ponto fulcral na pedagogia de Freinet.

Outro dos grandes nomes que marcou a mudança do conceito de educação foi John Dewey. Este considerava que a escola não devia ser a preparação para a vida mas, a própria vida (Dewey, 1925). Para este pedagogo “(...) a educação é o agente fundamental da reforma social” (Antunes, 2001:138), ou seja, é a base para a construção de uma sociedade, já que o seu objetivo é transmitir aos alunos, valores como: a liberdade, a cooperação e a solidariedade, ensinando-os a construir e a participar numa sociedade. Desta forma, constata-se que também na pedagogia de Dewey a ação era o ponto fulcral da educação. Para ele, a experiência cognitiva era resultado de um processo ativo, destacando-se uma das suas frases: «learning by doing», ou seja, aprender fazendo. Com esta perspetiva educacional, a educação deixou

(...) de ser entendida como um projecto redutor de ensino-aprendizagem que se confina a um espaço físico e temporal delimitado (...). Passando a ser entendida como um projecto muito mais englobante e prático que motiva o interesse espontâneo e a livre iniciativa na aquisição e partilha de competências, conhecimentos, experiências e valores ao longo da vida, preparando para uma convivência social democrática e participativa (Antunes, 2001:145).

Paulo Freire veio também contrariar a ideia de que a educação é apenas um processo de transmissão de conhecimentos. Este pedagogo criticava a concepção de educação como um processo de ensino-aprendizagem que se baseia apenas na transmissão e na memorização de conhecimentos, em que “o educador (...) é o sujeito do processo; os educandos, meros objectos” (Antunes, 2001:152). Desta forma, pode constatar-se que também Freire se opunha àquela que é denominada por educação bancária, também conhecida como «pedagogia da dominação», em que se faz dos alunos seres passivos, que apenas recebem e repetem as informações dadas pelo professor (Antunes, 2001).

Freire considerava que “(...) o conhecimento não é algo feito mas algo que se faz; é uma actividade contínua que implica uma relação recíproca e dialogal entre educador e educandos” (Antunes, 2001:154). Ou seja, para ele a educação era algo que tinha de ser construído e que necessitava de educadores/professores e de crianças, já que esta não era possível sem a presença destes. Mas este pedagogo queria ir ainda mais longe ao defender que, para se encarar o ser humano como uma pessoa, a ação pedagógica teria de ser cada vez mais libertadora, para que permitisse aos alunos admirar o mundo, admiração esta que implicaria captá-lo, compreendê-lo, atuar de acordo com as suas finalidades e transformá-lo (Freire,1974). Para este pedagogo, educar “não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios” (Freire,1974:8).

Por fim, Reboul, também ele pedagogo, criticava a conceção de educação vigente na época. Para este, a aprendizagem não devia ser entendida como uma assimilação de informações, mas sim como uma experimentação. Reboul defendia que: “os alunos devem ser «activos», «irrequietos», «curiosos», aprender no contacto com as coisas e não através das exposições teóricas” (Antunes, 2001:159). Com esta afirmação, constata-se que para Reboul, a ação é também um elemento fundamental no processo de aprendizagem da criança. Para este pedagogo, educar significa dar liberdade aos alunos para que estes se organizem de modo a construírem o seu próprio conhecimento (Reboul,1980).

Após a análise das várias perspetivas educacionais, pode afirmar-se que a educação ultrapassou a barreira da transmissão, partindo para a ação, já que, atualmente, educar é “criar condições para que o ser humano possa progredir no seu processo de crescimento ao longo da vida e, simultaneamente, participar de forma ativa na construção de uma sociedade mais justa” (Antunes, 2001:142).

I.II Ser Professor – Os Desafios da Prática Docente

Tal como se constatou anteriormente, a evolução cronológica fez-se acompanhar de mudanças ao nível do conceito de educação e, conseqüentemente, da própria prática docente, originando novas competências educacionais. Atualmente ser educador/professor “(...) é uma carreira cheia de desafios, que vão sucedendo, a cada dia, na medida em que a própria sociedade está em constante mutação” (Cardoso,

2013:37). Se no passado, para se exercer a função de docente era apenas necessário ter conhecimentos científicos (Shulman,1986), atualmente, isso não é suficiente. Os educadores/professores

(...) têm hoje pela frente um enorme desafio posto pela sociedade do conhecimento. As formas tradicionais de docência estão hoje obsoletas. O desafio da sociedade do conhecimento traz-nos, de novo, os objetivos fundamentais da educação escolar em relação ao mundo do trabalho, à vida social e à aprendizagem ao longo da vida (Cardoso, 2013:50).

Desta forma, torna-se perceptível que ser educador/professor significa ter uma identidade própria, já que a docência comporta uma dimensão transversal e uma dimensão específica, dimensões, que qualificam e dão sentido à profissionalidade docente (Sá-Chaves, 2008).

Relativamente à dimensão transversal, esta compreende várias capacidades. A primeira e transversal a todas as outras é a personalidade do docente, ou seja, as atitudes e os comportamentos do mesmo, face à sua prática profissional. Fala-se em tato pedagógico, quando um docente é capaz de equilibrar a componente intelectual e a componente afetiva, levando para a sala de aula características da sua personalidade que poderão ser uma mais-valia na sua relação com o grupo/turma, pois um bom educador/professor “(...) tem também de ter a capacidade, ou a humildade, de se rir de si próprio. (...) Trata-se de um momento de decompressão, de cumplicidade” (Duque *cit.* Cardoso, 2013:75). Desta forma, constata-se que o modo com que o professor encara a vida é fundamental para que se sinta realizado com a sua atividade profissional e para que consiga dar resposta a todas as outras competências.

Entende-se também como um desafio à prática docente, a gestão do tempo de aula, ou seja, o tempo que o educador/professor investe com as/os suas/seus crianças/alunos. Este tempo deve ser de qualidade e deve caracterizar-se pela proximidade entre o adulto e as crianças, pois só assim este conseguirá identificar os interesses e as necessidades das mesmas. Desta forma, existe “a necessidade de adequar e estruturar as intervenções pedagógicas complementares, de modo a garantir-se o aumento do tempo efetivamente dedicado à tarefa válida de aprender” (Fletcher *et al cit.* Azevedo *et al*, 2014:12), conseguindo-se assim, “a prática de um “ensino explícito”, bem organizado e devidamente monitorizado a cada passo” (Fletcher *et al cit.* Azevedo *et al*, 2014:12).

A par dos desafios referidos anteriormente, encontra-se um outro: trabalhar de forma cooperativa. Atualmente, “um professor de excelência sabe que não pode fazer tudo sozinho” (Cardoso, 2013:28). É necessário que este coopere com os seus

colegas, órgãos de gestão da escola e mesmo, com os encarregados de educação, com vista a chegar a um objetivo comum: fazer com que os alunos aprendam. O trabalho cooperativo entre docentes e entre outros elementos da comunidade educativa evidencia um sentimento de pertença a um projeto comum (Azevedo *et al*, 2014), onde sobressai “a entreatajuda e a convicção de que todos podem ir mais longe” (Azevedo *et al*, 2014:27) já que este tipo de trabalho permite aos professores melhorarem a sua prática, através da partilha de experiências.

O foco nas aprendizagens dos alunos é outro dos desafios lançados ao docente. Para conseguir perceber se a sua intervenção pedagógica está a surtir efeitos, será necessário que este acompanhe, de perto, cada um dos alunos, implicando que o progresso de cada aluno seja cuidadosamente monitorizado e que sejam construídos mecanismos de permanente *feedback* e mobilizadas estratégias de estimulação e de apoio para cada aluno (Azevedo *et al*, 2014). Desta forma, importa compreender que um bom professor não é aquele que focaliza a sua atenção apenas nas suas ações, mas também nos resultados que produz (Cardoso, 2013).

A reorganização pedagógica surge também como um desafio ao docente, já que um bom professor é também aquele que procura, a cada passo, inovar e adequar as suas práticas para melhor chegar a todos os alunos (Cardoso, 2013). Quando se fala em reorganização pedagógica, reflete-se sobre a importância e a necessidade de se adequar as estratégias de ensino a cada turma e a cada aluno, já que por vezes é necessário alterar métodos de ensino, tipos de avaliação e até mesmo quebrar a rotina. Aqui ressalta a importância de uma planificação flexível, em que o docente acompanha e compreende os diferentes ritmos de trabalho e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, podendo surgir a necessidade de redefinir metas e objetivos, com vista à concretização de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

A capacidade para motivar é também um dos requisitos para se concretizar uma prática educativa de qualidade. Tendo em conta que vivemos numa sociedade de conhecimento e que vez mais as crianças têm uma facilidade enorme em aceder às novas tecnologias, é impreterível que o docente se atualize e seja capaz de motivar os alunos para as novas aprendizagens, já que “a crítica principal que hoje se dirige à escola diz respeito à sua incapacidade para promover as aprendizagens, respondendo assim aos desafios da sociedade do conhecimento” (Nóvoa, 2009:5).

Se até pouco tempo atrás o recurso ao computador, na sala de aula, trazia um entusiasmo enorme aos alunos, atualmente, esse momento entusiasta transformou-se

apenas num momento comum, a que a maioria está habituada. Com isto, constata-se a necessidade de, cada vez mais, se variar a forma como a informação é transmitida, evitando-se a utilização excessiva dos manuais escolares, pois tal como afirmam Abreu *et al* (1990),

a ausência de material didáctico com que as escolas portuguesas são equipadas, agravada por falta de iniciativa em construir o próprio material didáctico, e falta de tradição em utilizar outros recursos (postais, revistas, rótulos, artigos de revistas) levam as crianças a viver uma rotina escolar, marcada pela imagem do manual, onde não há espaço para outras explorações (Abreu *et al*, 1990:51).

Mas esta motivação não passa apenas pela utilização de recursos pedagógicos atrativos. É também necessário que o docente seja capaz de investir o seu tempo no *feedback* e na comunicação com os alunos (Azevedo *et al*, 2014:11) encorajando-os a participar, o que tornará as aprendizagens mais significativas para os mesmos.

No caso da dimensão específica, esta é definida pelo Ministério da Educação, através de documentos oficiais, tais como: o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com o Ministério da Educação, para que a aprendizagem seja intencional e diferenciada na aplicação dos modelos curriculares e ao longo do processo educativo é fundamental que a intervenção profissional da educação passe por diferentes etapas, devendo estas, estar interligadas, de modo a que vão sucedendo, o que pressupõe: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular (ME, 1997).

A observação é um dos procedimentos mais importantes na educação, já que é esta a principal aliada da organização da intervenção educativa pois, com base na análise de cada situação concreta, é possível identificar “(...) a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens (ME, Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto) e, conseqüentemente, planificar e adequar as atividades e os materiais a cada criança e a cada grupo/turma. Para além disso, a observação permite conhecer o ambiente familiar e o contexto sociocultural em que a criança está inserida para que seja possível adequar a intervenção educativa à mesma. Desta forma, o educador/professor deve observar “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (ME, Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto).

Planejar implica refletir sobre as intencionalidades educativas, já que o educador/professor necessita de adequá-las a cada criança e ao/à grupo/turma. A

planificação deve ser integrada e flexível, de acordo com os dados recolhidos através da observação, da avaliação, das propostas implícitas e explícitas das crianças, das temáticas e das situações imprevistas emergentes no processo educativo. Na elaboração da planificação, os educadores/professores devem ter em consideração as diretrizes produzidas pelo Ministério da Educação. No caso do educador, este deve planificar tendo em conta o documento orientador desta valência, ou seja, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCPEPE). Já no caso do professor do 1º CEB, este deve planificar de acordo com os Programas de cada área curricular, bem como, as respetivas Metas Curriculares.

Neste processo, o educador/professor reflete sobre as intencionalidades educativas e a forma de adequá-las ao grupo/turma, prevendo experiências de aprendizagem e organizando os recursos necessários à sua realização (ME, 1997). Durante a elaboração da planificação, o educador/professor deve também ter em consideração as diferentes áreas de conteúdos/áreas curriculares, de modo a articulá-las, proporcionando às crianças situações de aprendizagem em que constem objetivos gerais e específicos e que sejam desafiadoras para as mesmas. Importa ainda referir, que quando o planeamento é feito com a participação das crianças, permite tirar proveito da diversidade, das capacidades e competências de cada uma, tornando o momento num espaço de partilha e facilitador de aprendizagens (ME, 1997).

Após planificar a intervenção educativa, o educador/professor parte para a intervenção. Intervir “significa tomar parte na actividade de uma pessoa ou de um grupo, com intenção de influenciar o seu desenrolar” (Mendonça, 2002:70). Nesta etapa, cabe ao educador/professor orientar a criança, ajudando a manter o diálogo e a delinear um caminho (Mendonça, 2002). Nesta fase, é também importante que o educador/professor tire partido das situações e oportunidades imprevistas, pois é uma forma de enriquecer o processo educativo. Ao longo da intervenção, este deve também envolver as crianças em interações com toda a comunidade educativa, no sentido de sustentar a aprendizagem e o desenvolvimento das mesmas.

Durante a ação, ambos os profissionais de educação avaliam. No caso do educador de infância, este “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (ME, Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto). Já o professor de 1º CEB “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização e a desenvolver nos alunos hábitos de autorregulação da

aprendizagem” (ME, Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto). Assim, “a avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (ME, Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho).

No que se refere à EPE, o educador avalia o desenvolvimento das crianças nos diferentes domínios: psicomotor, cognitivo, linguagem, afetivo-social e moral. Quanto ao 1º CEB, a avaliação dos alunos incide sobre os conteúdos definidos nos Programas e tem como referência as Metas Curriculares em vigor para as diversas áreas disciplinares e não disciplinares do 1º CEB (ME, Despacho nº 24-A/2012, de 6 de dezembro). Para tal, a avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (ME, Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho).

A avaliação diagnóstica aplica-se, essencialmente, antes de uma nova aprendizagem, ou seja, esta surge como um prognóstico, de modo a prever êxitos ou dificuldades numa futura aprendizagem (Oliveira *et al*, 2007). Assim, este tipo de avaliação pretende “saber se, em dado momento, os formandos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessários para efetuar uma aprendizagem” (Oliveira *et al*, 2007:131). No caso da avaliação formativa, esta surge ao longo de todo o processo educativo, apresentando a função de regulação. Este tipo de avaliação tem como principal objetivo regular e proporcionar duplo *feedback* ao formador e ao formando (Oliveira *et al*, 2007). Por fim, a avaliação sumativa surge no final das aprendizagens, apresentando como função a atribuição de uma classificação e o posicionamento dos formandos, uns em relação aos outros (Oliveira *et al*, 2007). Assim, este tipo de avaliação surge com o objetivo de “fornecer um balanço de uma determinada etapa” (Oliveira *et al*, 2007:131).

Outro dos aspetos a ter em conta no momento da avaliação é a possível participação da criança neste processo, já que

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

Para além da participação da criança na avaliação de determinada atividade, é também importante que esta se avalie a si própria, designando-se este procedimento de autoavaliação. A autoavaliação “é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva” (Santos, 2002:79). Desta forma, é

importante que a criança reflita e se consciencialize sobre o seu desempenho, sendo capaz de construir um olhar crítico e consciente.

Após avaliar, o educador/professor deve comunicar. A comunicação deve estar presente, não só entre este e a criança, mas também entre este e a família. Quando se apercebe do conhecimento que a criança adquiriu e o modo como esta está a evoluir, o educador/professor deve partilhá-lo com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação, nomeadamente, os próprios pais ou outros familiares. É também importante que o educador/professor promova a continuidade educativa. No caso do educador, este deve desenvolver a articulação entre a EPE e a transição para o 1º CEB (ME,1997), já que é fundamental “(...) definir o currículo da educação pré-escolar e do ensino primário como um todo contínuo, partindo das aprendizagens elementares que, posteriormente, se organizam em disciplinas” (Nabuco,1997:31). Já no caso do 1º CEB, é importante que o professor, estando numa turma de 1º ano, seja capaz de receber e acolher cuidadosamente os alunos, fazendo com que estes se adaptem a novas rotinas e a uma nova realidade. Também nas turmas de 4º ano, deve existir uma preocupação, por parte do professor, em articular a valência em que se encontra e a valência seguinte, no sentido de fomentar uma melhor adaptação dos alunos ao novo ciclo de ensino.

I.III A Participação Efetiva da Criança na Construção do Próprio Conhecimento

De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança, a sua imagem surge com um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, isto é, enfatiza-se a imagem da criança como “sujeito e não como objecto do processo educativo” (ME, 1997:19). Ora, se a representação de criança surge com a imagem de um sujeito de direitos, então esta necessita de ser escutada, reconhecida e apoiada (Gonçalves, 2010). Desta forma, não basta defender teoricamente esta perspetiva,

é, também, necessário que as acções pedagógicas e institucionais estejam consubstanciadas com a mudança paradigmática que esta Convenção pretende instalar e continuar a construir. Considera-se, ainda, que tal é possível se implementarmos uma mudança epistemológica na concepção e nas correspondências representativas da criança, como “objecto”, devolvendo às Crianças a sua subjectividade, bem como a sua capacidade cívica que é suportada por um conhecimento crítico, criterioso, ético e estético (Gonçalves, 2010:3).

Tendo em conta a necessidade de adaptar as ações pedagógicas à atual conceção de criança e à nova proposta educacional, em que se pretende acompanhar “os anseios de uma sociedade inter/pluri/multiculturalista e com transformações educativas, económicas e sociais dinâmicas” (Gonçalves, 2010:3), importa que o educador/professor reconheça e possibilite à criança este papel ativo, orientando-a na construção do seu próprio conhecimento, para que esta atinja uma autonomia intelectual. Desta forma, estamos perante uma pedagogia de participação, sendo que esta assenta, sobretudo, na ideia da participação ativa através da experiência e da aprendizagem pela ação.

Segundo Canavarro (2001), “são as experiências de aprendizagem activas que tendem a promover o desenvolvimento cognitivo, enquanto as experiências passivas têm um impacto mínimo” (Canavarro, 2001:25), já que a criança não se limita a adquirir novos conteúdos, esta parte à descoberta. Hohmann & Weikart (2011), partilham a mesma ideia ao considerarem que

o poder da aprendizagem activa vem da iniciativa pessoal. As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objectivos; e criam novas estratégias para porem em prática (Hohmann & Weikart, 2011:5).

Mas para que esta pedagogia faça sentido é necessário que o educador/professor apresente uma das finalidades educativas mais importantes: ajudar as/os crianças/alunos a pensar (Dewey,1995), pois neste tipo de prática pedagógica não importa ensinar o produto mas sim o procedimento (Gonçalves, 2010:3). Para que o educador/professor consiga levar a cabo esta pedagogia, este tem não só de orientar, como também de organizar o ambiente educativo: a rotina, o espaço e os materiais, sendo todos estes fatores condicionantes à pedagogia da participação (Oliveira-Formosinho, 2011). Assim, a escola torna-se num palco principal (Trevisan, 2010) em que o professor, nos “bastidores”, prepara a criança para que esta atue como protagonista da sua própria aprendizagem.

Uma das pedagogias que potencia a participação ativa da criança na construção do próprio conhecimento é a pedagogia não-diretiva. Segundo Carl Rogers, esta pedagogia defende o aluno como ser ativo e não como objeto da sua formação (Oliveira *et al*, 2007). Na pedagogia não-diretiva, o ensino é centrado na/no criança/aluno e o educador/professor apresenta o papel “de um conselheiro técnico que está à disposição do grupo quando este reclama a sua assistência; o seu papel é, sobretudo, o de “animador” do grupo” (Cabanas, 2002:82).

Posto isto, o papel do educador/professor reside, essencialmente, em criar as condições necessárias para que a aprendizagem aconteça. A sua função consistirá no desenvolvimento de uma relação pessoal com as/os suas/seus crianças/alunos e de um clima de aula que possibilite este tipo de aprendizagem (Rogers,1977). Para se conseguir concretizar este tipo de pedagogia é necessário que o educador/professor assuma a tarefa de

(...) jardineiro que, acreditando que o desenvolvimento dos alunos (plantas) se processa “fora” do seu controlo, lhes cria condições essenciais ao seu crescimento, não esquecendo, porém, que o aluno deve obedecer ao professor, porque este último do ponto de vista metodológico, da informação e da construção de sentido é líder (Gonçalves, 2006:104).

Importa ainda referir que, da pedagogia não-diretiva, surgem modelos curriculares que assentam na participação efetiva da criança ao longo de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Um das metodologias utilizadas no contexto da EPE e que potencia a participação da criança é a Metodologia de Trabalho de Projeto, criada por William Kilpatrick. Segundo Kilpatrick (1936), o projeto deve passar por quatro fases: definição do problema, planificação, verificação e avaliação/divulgação. Na primeira fase, definição do problema, as crianças partilham o que sabem, questionam e levantam hipóteses, ou seja, o educador deve permitir às crianças que sejam elas próprias a investigar (Katz *et al*, 1998). A segunda fase diz respeito à planificação. Neste momento, é importante que o educador oriente as crianças no sentido de estas começarem a ter consciência do que se vai fazer e de como vão fazer (Katz *et al*, 1998). A terceira fase é a execução, onde as crianças partem para a ação (Katz *et al*, 1998). E por fim, a avaliação e a divulgação, onde as crianças apresentam os resultados e avaliam todo o procedimento. No momento de divulgação, a criança pode fazê-lo dentro da Instituição, a outras salas, ou então, em outras Instituições ou comunidade educativa. Nesta fase é também importante que as crianças avaliem todo o projeto, comparando o que aprenderam com o que sabiam inicialmente, bem como a qualidade das tarefas realizadas (Katz *et al*, 1998).

No caso do 1º CEB, um dos modelos curriculares que potencia a participação da criança na construção do próprio conhecimento é o Movimento da Escola Moderna (MEM). No que diz respeito ao MEM, este atribui à criança um papel ativo e participativo em contexto de sala de aula, já que assenta em valores de cooperação, de solidariedade e de democracia, onde através do diálogo, do compromisso, da responsabilização e da avaliação, o aluno, enquanto sujeito da sua própria

aprendizagem, poderá construir e refletir sobre os seus próprios conhecimentos. Assim, esta conceção pedagógica vem não só alterar as formas de trabalhar, bem como as interações entre o adulto e a criança, pois quando o adulto respeita a criança nos seus interesses, ação e ritmo de trabalho, esta envolve-se profundamente nas atividades que realiza. E, conseguir o empenhamento natural da criança na atividade é o melhor meio para acabar com a desmotivação, o desinteresse, a perturbação e os conflitos que resultam do desagrado da escola (Freinet, 1973). Com isto, pretende-se alterar a imagem de escola, transformando-a num “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2007:127), onde o aluno tem oportunidade de se preparar para a vida em sociedade. Assim, o MEM tenciona transformar a escola numa esfera pública democrática (Henry Giroux, 1993) onde

os alunos devem ser capazes de experimentar a linguagem da comunidade e da vida democrática, podendo aprender e experienciar uma abordagem participativa e uma gestão democrática, implicando a criação de oportunidades de práticas diárias que potenciem a passagem das opiniões às razões (Henry Giroux cit. Gonçalves, 2010:4).

I.IV Os Aspetos-Chave para a Concretização de uma Educação de Qualidade

Até ao momento, constatou-se que o educador/professor desempenha um papel primordial, sendo ele o principal responsável por organizar todo o ambiente educativo, apetrechando-o com materiais para que as crianças desenvolvam inúmeras aprendizagens. Ao longo de várias leituras tem surgido bastante o termo “educação de qualidade”. Mas afinal, o que será considerada uma educação de qualidade, se cabe a cada educador/professor adotar o seu modelo curricular e as suas estratégias pedagógicas? Desta forma, Zabalza (1998) sugere os aspetos-chave para a concretização de uma educação de qualidade.

A organização do espaço é o “rostro” do educador/professor e, conseqüentemente, do seu grupo/turma, sendo um dos aspetos determinantes para desencadear boas aprendizagens (Sanches, 2001). Sendo a sala de aula um espaço onde a criança passa a maior parte do seu tempo, esta deve ser um local que “(...) realmente permita o movimento, a expressão (...)” (Zabalza, 1998:132). Na EPE, o espaço deve ser amplo, com áreas bem diferenciadas, de fácil acesso e de fácil

identificação, já que este fará parte do dia-a-dia da criança e, sobretudo, do seu processo de aprendizagem (Zabalza,1998). Também Nabuco & Prates (2002) partilham a mesma opinião, acrescentando a necessidade de um espaço para a criança poder estar sozinha, de um espaço para a exposição dos trabalhos realizados pelas mesmas e ainda de um espaço de recreio com equipamentos próprios (Nabuco & Prates, 2002). No caso do 1º CEB, o espaço deve ser organizado, flexível, seguro, estético, ético e amigável (Oliveira-Formosinho, 2011). Na sala de aula, poderão também existir espaços de apoio destinados às diferentes disciplinas e, sempre que possível, devem existir espaços organizados que contemplem atividades diferenciadas, como: a área da leitura, a área da escrita, a área do trabalho autónomo, do computador, etc. (Sanchez, 2001).

Os materiais são outro fator a ter em conta. No caso da EPE “(...) estes devem existir em grande variedade para permitir uma grande quantidade de brincadeiras e devem, sobretudo, refletir o tipo de vida e experiências familiares da criança (Hohmann & Weikart, 2011:163/164). Os materiais de uma sala de EPE e de 1º CEB devem ainda apresentar as seguintes características: diversidade, quantidade, rotatividade, acessibilidade, qualidade e atratividade, despertando a curiosidade nas crianças e possibilitando interações apropriadas ao desenvolvimento de competências relevantes (Zabalza,1998).

Outro dos aspetos apontados por Zabalza (1998) é o equilíbrio que deve existir entre a iniciativa infantil e o trabalho dirigido, no momento de planear e de desenvolver as atividades. Em ambos os contextos, devem proporcionar-se às crianças estes dois tipos de momentos: o de atividade orientada, em que o educador/professor leva a cabo uma atividade para que possa desenvolver determinada competência específica do currículo e o de atividade livre, em que a criança decide o que quer fazer. Desta forma, o equilíbrio entre estes dois tipos de momentos é fundamental, já que “cada um tem características próprias e pode permitir ocasiões especiais para a aprendizagem activa” (Hohmann & Weikart, 2011:369). Seguindo a mesma linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (2011), remete também para a importância de se proporcionar à criança diferentes tempos: tempo individual, tempo em pequenos grupos e tempo em grande grupo.

A atenção privilegiada aos aspetos emocionais é outro dos elementos apontados pelo autor. O desenvolvimento emocional é fundamental, já que é a base necessária para qualquer progresso da criança nos diferentes âmbitos: psicomotor, intelectual, social e até cultural. Mas a atenção aos aspetos emocionais da criança não passa

apenas por tentar compreender o tipo de emoções expressas pela mesma. É também necessário identificar e respeitar todas as diferenças da criança, “(...) quer se tratem de diferenças sociais, económicas, culturais ou derivadas de deficiências ou de precocidade e sobredotação (Afonso, 2000:58). Para Lewis (1986), a ligação emocional que o educador/professor estabelece com a criança é primordial, já que “(...) afecta directamente aspectos-chave da personalidade da criança, incluindo as suas capacidades de empatia, simpatia, e de resolução de problemas” (Lewis *cit.* Hohmann & Weikart, 2011:65). Assim, os aspetos emocionais são a base para um desenvolvimento pessoal e social equilibrado. Por outro lado, a atenção privilegiada aos aspetos emocionais permite fazer com que exista lugar para a afetividade na gestão do currículo, o que é importante para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, já que

a aprendizagem significativa implica que o sujeito, o aprendente, esteja predisposto a integrar a nova experiência, a interpretá-la e a transformá-la em conhecimento novo. E é neste espaço que a dimensão afectiva interfere decisivamente. Se afectivamente aquele conteúdo tocar a pessoa, mais facilmente e naturalmente são activados os mecanismos cognitivos para trabalhar a informação e para que a aprendizagem significativa se efectue (Gonçalves & Alarcão, 2004:6).

A utilização de uma linguagem enriquecida é outro aspeto a ter em conta, já que em ambas as valências esta é

*(...) o resultado natural de um processo de maturação e de envolvimento activo da criança no ambiente, onde se incluem as próprias tentativas de comunicar os seus pensamentos, sentimentos e questões acerca das experiências de vida (Weikart *cit.* Hohmann & Weikart, 2011:525).*

Desta forma, o educador/professor deve proporcionar à criança momentos em que esta se possa exprimir, já que “a correria do dia-a-dia leva a que, muitas vezes, a criança não tenha oportunidade de se exprimir ou então que tenha de disputar arduamente o seu espaço (tempo de antena)” (Afonso, 2000:60). Muitas vezes, o facto de o grupo/turma possuir um elevado número de crianças não permite que o adulto lhes dê tempo suficiente para se exprimirem, o que “(...) conduz a uma pressão acelerada sobre o discurso, sem calma interior e disponibilidade dos outros” (Afonso, 2000:60). Assim, é importante que o educador/professor ofereça às crianças momentos de interação e de diálogo, para que estas adquiram, progressivamente, um vocabulário mais diversificado e corrijam os erros que, naturalmente dão.

A diferenciação de atividades é outro dos aspetos enunciados por Zabalza (1998). “Todas as capacidades estão vinculadas (neurológica, intelectual, emocional) mas pertencem a âmbitos diferentes e requerem, portanto, processos (actividades,

materiais, orientações, etc.) diferenciados” (Zabalza, 1998:52). Com isto, o autor pretende explicar que no momento de planificar uma atividade, deve ter-se em consideração os principais objetivos, ou seja, a área de conteúdo/área curricular predominante. No entanto, podem e devem articular-se diferentes áreas, dando origem a objetivos gerais.

Fazem ainda parte dos aspetos-chave, as rotinas. O dia-a-dia das crianças encontra-se organizado sob a forma de rotinas que a ajudam a sentir-se segura, ainda mais quando se tratam de crianças com uma reduzida faixa etária. Segundo Zabalza (1998), as rotinas

(...) atuam como organizadores estruturais das experiências quotidianas pois, esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido, substituindo a incerteza do futuro, principalmente em relação às crianças que têm dificuldade em construir um esquema temporal de médio prazo (Zabalza, 1998:52).

Também Dias & Bhering (2005) seguem a mesma linha de pensamento. Para estes autores, a rotina é fundamental para que haja uma organização do tempo, sendo este um aspeto tão importante para as crianças, como para o próprio educador/professor. Dias & Bhering (2005) consideram então que a rotina é

(...) necessária para que haja uma sistematização do trabalho pedagógico, para que exista clareza dos objetivos a serem alcançados, para que as crianças possam situar-se no tempo e no espaço, para que as próprias interações possam ser planeadas e orientadas e para que o grupo de crianças seja administrável (Dias & Bhering, 2005:29).

A atenção personalizada a cada criança é outro fator mencionado por Zabalza (1998). Apesar de esta ser uma tarefa difícil, o educador/professor não deve deixar de a tentar fazer pois “(...) mesmo que não seja possível desenvolver uma atenção individual permanente, é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos a tempos, contactos individuais com cada criança” (Zabalza, 1998:53). Ao dar uma atenção individualizada a cada criança, o educador/professor está, inconscientemente, a contribuir para o desenvolvimento da identidade pessoal da mesma, já que é a interação que este estabelece com ela que influencia “(...) a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações” (Hohmann & Weikart, 2011:64).

O trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente são o último aspeto referido pelo autor. De facto, o conceito de envolvimento parental surge com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei 5/97, onde é apresentada a permissão da família para participar na vida escolar da criança. Segundo este documento, cabe aos

pais e aos encarregados de educação, desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspetiva formativa (ME, 1997). Desta forma, pode constatar-se que o apelo à participação das famílias na vida escolar das crianças não é uma situação recente. A família e a escola surgem como educadores e devem complementar-se, pois “é tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família” (Dewey *cit.* Hohmann & Weikart, 2011:99). Ou seja, faz sentido que exista uma articulação entre estes dois meios, o que implica uma negociação e a partilha de poder e o que vai exigir, naturalmente, uma aproximação entre o educador/professor e os encarregados de educação (Sarmiento *cit.* Carvalho, 2011).

CAPÍTULO II - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

II.1 Tipo de Estudo

Com os estágios realizados, pretendia-se o conhecimento dos contextos de EPE e de 1º CEB, bem como saber intervir em cada um deles, tendo sempre em consideração a realidade do meio envolvente e do grupo de crianças e de alunos, com os quais se iria realizar a intervenção. Desta forma, protagonizou-se um estudo exploratório, de natureza interpretativa, mais concretamente, uma investigação qualitativa, já que se privilegiou essencialmente “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994:16).

Este tipo de investigação apresenta várias características, sendo cada uma delas, importante para a execução mesma. A investigação qualitativa é direta, ou seja, “(...) a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994: 47) e é descritiva, pois os dados são recolhidos em forma de palavras (Bogdan & Biklen, 1994). Neste tipo de investigação “os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994:49) e os investigadores “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan & Biklen, 1994:50), ou seja, este tipo de investigadores não recolhe dados com o objetivo de confirmar ou infirmar algo. Para além disso, o significado dos dados recolhidos é de importância vital, já que “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan & Biklen, 1994: 51).

Ao longo desta investigação, houve também a necessidade de se assumir uma postura de profissional investigador, já que este nunca dá o seu saber como concluído. Por outro lado, este encontra-se em constante investigação, como forma de solucionar os problemas com que se depara e assim, aperfeiçoar a sua ação (Bell, 2010). Deste modo, o método utilizado foi o intensivo, já que se tratava de uma investigação-ação, em que se pretendia compreender o comportamento dos sujeitos envolvidos, sendo que estes se encontravam no seu ambiente natural. Assim, tratou-se também de uma

investigação naturalista, uma vez que se estudou “o sujeito no seu ambiente quotidiano” (Sousa, 2009:138).

Por outras palavras, o que se realizou em ambos os estágios foi uma investigação aprofundada, com o objetivo de se conhecer o contexto de cada uma das Instituições, para que fosse possível intervir de forma significativa, fazendo “(...) modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso” (Cohen & Manion *cit.* Bell, 2010:21).

II.II Sujeitos do Estudo

A amostra desta investigação é constituída por dois grupos: um grupo de crianças em idade pré-escolar e um grupo de alunos do 1º ano, do 1º CEB. O primeiro grupo é constituído por dezasseis crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, sendo que oito são do género masculino e outras oito, do género feminino. Já o segundo grupo é constituído por vinte crianças, também elas com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, sendo que onze são do género masculino e nove do género feminino. Para a caracterização sociofamiliar de ambos os grupos, foi necessário aceder a dados sobre as crianças e as suas famílias. No caso da EPE, recorreu-se às fichas de anamnese do grupo de crianças. Já no caso do 1º CEB, solicitou-se aos pais o preenchimento de um inquérito por questionário, em suporte digital. Após a recolha e a análise dos dados de ambos os grupos, procedeu-se à sua análise (ver anexos I e II).

Relativamente ao contexto sociofamiliar de cada um dos grupos, estes apresentam realidades comuns, já que ambos vivem com as suas famílias. Quanto ao nível socioeconómico, estes diferem, já que as famílias das crianças do contexto de EPE se encontram num nível socioeconómico médio e as famílias dos alunos de 1º CEB, se encontram num nível socioeconómico alto (ver anexos I e II). No que concerne às habilitações literárias dos pais de ambos os grupos, estas são bastante divergentes. No caso dos pais das crianças do contexto de EPE, a maioria apresenta como habilitações literárias a conclusão do ensino secundário (ver anexo I). Já no caso dos pais dos alunos do 1º CEB, estes possuem graus académicos mais elevados, tais como: licenciaturas, mestrados e doutoramentos (ver anexo II). No que

diz respeito à ocupação profissional, existem novamente diferenças, já que as mães das crianças do contexto de EPE se encontram, na sua maioria, desempregadas. Já os pais encontram-se empregados, sendo que a profissão mais frequente é mecânico e motorista (ver anexo I). No caso dos pais dos alunos de 1º CEB, todos estão empregados, destacando-se as profissões de professora, no caso das mães, e de engenheiro, no caso dos pais (ver anexo II). Outro aspeto considerado importante é o estado civil dos pais das crianças, de ambos os grupos. No caso dos pais das crianças do contexto de EPE, estes encontram-se, na sua maioria, separados (ver anexo I). Em relação ao estado civil dos pais dos alunos de 1º CEB, estes encontram-se, maioritariamente, casados (ver anexo II).

Importa ainda mencionar que, em ambos os contextos, não existem crianças sinalizadas com necessidades educativas especiais. Contudo, na EPE há uma criança que recebe acompanhamento de uma professora de educação especial, já que esta apresenta algumas dificuldades ao nível do desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico-matemático. No contexto de 1º CEB, existe também uma criança que é, regularmente, observada pela psicóloga da Instituição, já que apresenta comportamentos que necessitam de ser avaliados.

II.III Procedimentos, Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

Ao longo de toda a investigação foi necessário utilizar técnicas e instrumentos de recolha de dados. A seleção destes instrumentos teve de ser bastante rigorosa, já que estes teriam de se adequar a dois contextos muito específicos. Durante esta investigação, utilizaram-se como instrumentos: técnicas documentais, mais concretamente, a análise documental e, técnicas não documentais, sendo neste caso, a observação participante.

Para se conseguir realizar uma análise documental, foi necessário consultar e analisar os documentos de autonomia de ambas Instituições, tais como: o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual de Atividades (PAA) e as fichas de anamnese, no caso da EPE. No caso do 1º CEB, não se recorreu diretamente às fichas de anamnese mas, solicitou-se aos pais o preenchimento de um inquérito por questionário, em formato digital, o que permitiu conhecer melhor a

realidade de cada um dos alunos. No caso da EPE, acedeu-se também a documentos relativos ao grupo de crianças, tais como: o Projeto Pedagógico (PP) e os Perfis de Desenvolvimento Individual (PDI). Esta análise documental teve como principal objetivo recolher e analisar informações relativas às Instituições, nomeadamente, ao nível da organização das infraestruturas, das normas de funcionamento, da missão e valores, dos recursos humanos e materiais, das atividades anuais e, recolher informações sobre os grupos de crianças, tal como o contexto sociofamiliar, de forma a adequar-se a prática pedagógica.

Relativamente à análise não documental, esta consistiu na observação participante, ou seja, “(...) no conjunto de operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis” (Quivy,1998:155). A observação é então considerada uma etapa importante, em que se pretende verificar o que acontece realmente na prática. A observação pode ser experienciada e, de facto, foi o que aconteceu. Durante esta investigação recorreu-se à observação direta, sendo esta a mais adequada, já que permite presenciar as crianças envolvidas em atividades, sendo “(...) um processo útil para obter informações sobre todas as áreas de desenvolvimento e para obter elementos que possam ser utilizados na planificação das actividades da classe” (Parente, 2002:169).

A observação direta pode assumir diversos formatos. No caso do estágio em EPE, foram utilizados vários instrumentos de observação, sendo que cada um apresenta as suas vantagens. Utilizaram-se as descrições diárias, sendo estas uma “(...) forma de observação narrativa que consiste em realizar registos diários que podem variar entre descrições mais ou menos breves e descrições mais detalhadas e compreensivas” (Parente, 2002:180) (Ver anexo III). Recorreram-se também a registos contínuos, tratando-se estes de “um relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente, tal como ocorre” (Parente, 2002:183) (Ver anexo IV). A amostragem de acontecimentos foi também utilizada, sendo este um instrumento de observação em que “(...) o observador focaliza a sua atenção num acontecimento particular ou numa classe de comportamentos, registando todos os exemplos ou acontecimentos que ai se inserem” (Parente, 2002:185) (ver anexo V). Outros dos instrumentos de observação a que se recorreu, foram as escalas de estimação, permitindo ao observador focalizar a sua atenção em comportamentos específicos e “(...) julgar a extensão ou o grau em que esses comportamentos são exibidos” (Parente, 2002:188) (ver anexo VI). Por fim,

recorreu-se ao registo de incidentes críticos, tendo estes sido também utilizados na valência de 1º CEB. Estes são “breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente, 2002:181) (ver anexo VII).

Paralelamente à observação e em ambos os contextos, utilizaram-se também os registos fotográficos, sendo estes “um método poderoso de preservar e de apresentar informações sobre o quê e como as crianças estão aprendendo” (Shores & Grace, 2001:54), ou seja, as fotografias permitiram captar momentos considerados importantes no desenvolvimento das crianças (ver anexo VIII).

Ao longo de ambos os estágios utilizaram-se também instrumentos de avaliação. No caso do estágio em EPE, recorreram-se a listas de verificação da organização do espaço e dos materiais (ver anexo IX). Ainda neste contexto, utilizou-se o portfólio de criança, sendo este um instrumento de avaliação que permite ao educador verificar a evolução das aprendizagens da criança, no âmbito das várias áreas de conteúdo, pois este “(...) oferece uma possibilidade de organização de elementos e informações significativos, que documentam o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança (...)” (Parente, 2004:21). Para além disso, o portfólio oferece mais informação ao adulto para além da sua perspetiva e, permite também, o envolvimento da criança no seu processo de aprendizagem e na autoavaliação do seu trabalho, já que (...) proporciona um contexto em que a criança pode pensar sobre ideias e conhecimentos que adquiriu (...) (Shores & Grace, 2001:21).

Foram também utilizadas em ambas as valências, *checklists*, em situações que se pretendia verificar se determinado comportamento tinha acontecido ou não (ver anexo X). Ainda no âmbito da avaliação, utilizaram-se, em contexto de 1º CEB, grelhas de avaliação das aprendizagens e grelhas de autoavaliação, em que os alunos autoavaliavam o seu comportamento e o seu desempenho, nas atividades realizadas (ver anexo X). Em ambos os contextos, utilizaram-se também as reflexões semanais, que permitiram não só uma consciencialização de toda a intervenção pedagógica, bem como, a articulação da teoria com a prática (ver anexo XI). Em contexto de estágio em 1º CEB, o preenchimento da grelha de acompanhamento do par pedagógico permitiu também, a identificação de potencialidades e de dificuldades, sendo esta uma mais-valia para o processo de consciencialização (ver anexo XII). A juntar ao processo de reflexão e de consciencialização da prática pedagógica, destacam-se também, a participação nas Orientações Tutoriais com as Docentes Supervisoras da ESEPF e os

Seminários, tendo estas sessões sido uma mais-valia, antes, durante e depois de toda a intervenção educativa.

Em suma, todos os instrumentos utilizados contribuíram para o desenvolvimento da prática pedagógica nas valências de EPE e de 1º CEB e, conseqüentemente, para este estudo, na medida em que “observar é com grande probabilidade o mais antigo, mais frequentemente utilizado e mais compensador método para avaliar crianças, o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem” (Seefeldt, 1990 & Beaty, 1994 *cit.* Formosinho, 2002:168/169).

CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

III.I – Caracterização dos Contextos de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico

III.I.I Caracterização das Instituições

As Instituições onde decorreram os estágios em EPE e em 1º CEB situam-se geograficamente no distrito do Porto, mais concretamente, no concelho da Maia. O estágio em EPE ocorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S), fundada a 12 de abril de 1975. Atualmente, a Instituição tem em funcionamento as seguintes valências: Berçário, Creche, Jardim-de-Infância, A.T.L, C.E.P - Centro de Estudos Pedagógicos, Centro de dia da Terceira Idade e Serviço de Apoio ao Domicílio. Relativamente ao estágio em 1º CEB, este aconteceu numa Instituição de natureza privada, fundada a 12 de setembro de 2001, tendo neste momento várias valências em funcionamento: Creche, Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, nomeadamente, 1º, 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário.

Para a caracterização de cada uma das Instituições, foi fundamental analisar o PE, sendo este o

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

Após a análise do PE de cada uma das Instituições, é possível conhecer a identidade de cada uma, ou seja, a missão, os valores e as metas que estas se propõem a atingir. Na Instituição de EPE, a missão é “promover o desenvolvimento de toda a comunidade local, articulando diferentes áreas de actuação, numa lógica de promoção da população, através da Protecção Social, da Educação, do Desporto, do

Recreio e Lazer, da Saúde e do Ambiente” (PE, 2011/2014:35). No PE da Instituição de EPE surgem como valores: o respeito “pela individualidade e pelas especificidades de cada utente envolvido” (PE, 2011/2014:35); a organização “sempre de acordo com a legislação em vigor e pelas demais orientações da Direcção da Instituição, favorecendo o desenvolvimento de serviços e resposta de qualidade” (PE, 2011/2014:35); a solidariedade “para os que mais precisam, no combate aos fenómenos cada vez mais evidentes, de pobreza e de todo o tipo de exclusão social” (PE, 2011/2014:35); o trabalho “para prestar um serviço de excelência, orientado sempre, para as pessoas e para as suas necessidades” (PE, 2011/2014:35); e, por fim, o orgulho “de ser parte integrante e participativa deste projecto, desta equipa e desta Instituição” (PE, 2011/2014:35).

Relativamente à Instituição de 1º CEB, esta apresenta como missão a “qualidade no sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor” (PE, 2012/2015). Para isso, estão definidos três princípios estruturantes: o da Liberdade, em que se pretende promover a valorizar “(...) a liberdade de pensamento no respeito pela diferença de opiniões e pelo exercício livre da crítica.”; o da Responsabilidade que consiste no “(...) cumprimento das normas vigentes e pelo exercício crítico da participação numa lógica de contínuo aperfeiçoamento” (PE, 2012/2015:32) e, finalmente, o da solidariedade, que pretende promover “(...) a consciência de uma cidadania planetária (...)” (PE, 2012/2015:33), dando aos alunos a capacidade agir para a concretização de um mundo melhor.

Ao analisar cada um dos Projetos Educativos, é possível constatar a existência de aspetos em comum, nomeadamente, ao nível dos valores defendidos por cada Instituição. A solidariedade, por exemplo, é um ponto comum aos dois estabelecimentos de ensino, já que ambos defendem uma verdadeira inclusão social, através da construção da criança como um ser participativo, crítico e consciente, de si e da sociedade que o rodeia. É também um elemento comum às duas Instituições, a perspetiva construtivista de educação com a qual estas atuam. Em ambos os estabelecimentos de ensino, a intencionalidade educativa assenta na adoção de modelos curriculares, cujo objetivo é tornar a criança “(...) a principal autora e construtora de novas capacidades e atitudes, baseados fundamentalmente em experiências e conhecimentos existentes” (PE, 2012/2015:35).

Para além das Instituições atribuírem um papel ativo à criança, estas apresentam também uma visão muito própria dos seus profissionais de educação. Para ambos os estabelecimentos de ensino, o educador e o professor assumem “(...)

a função de companheiro de viagem, motivando os seus alunos para a realização de novas aprendizagens ao longo da vida, baseando-se, portanto, no aprender a aprender” (PE, 2012/2015:34).

Outro dos pontos em comum, nestes dois estabelecimentos de ensino é o trabalho em equipa. Em ambas as Instituições,

(...) se partilham saberes, experiências pedagógicas e se implementam práticas verdadeiramente colaborativas, onde as representações comuns e a avaliação de problemas e situações complexas conduzirão à formalização de uma planificação curricular integrada que contemple áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e áreas de enriquecimento curricular (PE, 2012/2015:37).

Caraterizados a missão e os valores de cada uma das Instituições, importa agora, fazer referência à organização das suas infraestruturas. Relativamente à Instituição de EPE, esta é constituída por três edifícios. A valência em questão encontra-se no edifício 1, mais concretamente, no 2º andar, dispondo de três salas de atividade e de uma casa de banho. É ainda de salientar que este edifício possui um elevador, tornando mais fácil o acesso aos diferentes andares. Ainda neste edifício, pode encontrar-se uma sala de recreio, que serve de acolhimento às crianças, no horário de chegada e de partida. No que respeita à área envolvente, os edifícios encontram-se rodeados por jardins, uma gruta, um lago, um parque infantil e ainda uma pequena capela, que se encontra junto ao edifício 2. Já a Instituição de 1º CEB, possui três polos em funcionamento, sendo que a valência em causa se encontra no polo 2. Neste polo, podem encontrar-se diferentes infraestruturas e serviços, distribuídos por vários pisos. Das várias infraestruturas, importa destacar a existência de um pavilhão gimnodesportivo, um refeitório, um bar, uma biblioteca e instalações sanitárias para os alunos, inclusive, uma casa de banho adaptada a pessoas com mobilidade reduzida. No polo 2, podem também encontrar-se várias salas de aula, equipadas de acordo com as diferentes disciplinas, como por exemplo: Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical, Físico-Química, Ciências Naturais, Informática e Multimédia. Neste edifício é também possível encontrar três grandes espaços exteriores: um pátio coberto, um pátio descoberto, um campo de jogos de relva sintética e um espaço verde.

Ao nível dos recursos humanos, a Instituição de EPE dispõe de duas coordenadoras pedagógicas, cinco educadoras de infância e cinco auxiliares de educação, um médico pediatra, uma assistente social, uma psicóloga, uma enfermeira, uma cozinheira e quatro ajudantes de cozinha. No que respeita à Instituição de 1º CEB, esta apresenta dois diretores, responsáveis pela direção pedagógica e pela

direção administrativa e financeira, uma coordenadora pedagógica e vinte e um professores do 1º CEB (treze professores titulares de turma, seis professores de áreas coadjuvadas e dois de sala de estudo). No que concerne ao pessoal não docente, existem vinte elementos que trabalham em parceria com os docentes, através da realização de tarefas de auxílio, na preparação, organização e execução de atividades. Nesta Instituição, existem ainda, técnicos especializados nas áreas de Psicologia, Saúde, Nutrição e Educação Especial.

Quanto ao PAA, ambas as Instituições apresentam calendarizadas as várias datas importantes, que acontecem ao longo do ano letivo, os objetivos a atingir e os recursos humanos e materiais necessários. A Instituição de 1º CEB apresenta também as datas das reuniões com os encarregados de educação, o que não acontece no PAA da Instituição de EPE. Algumas das atividades presenciadas no estágio de EPE foram: o Dia de S. Valentim, o Carnaval, o Dia do Pai, o Dia da Mãe, o Dia Internacional da Família, o Dia Mundial da Criança e a Festa de Final de Ano. Relativamente ao estágio em 1º CEB, presenciaram-se datas como: o S. Martinho, o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência e a Festa de Natal.

Relativamente às ofertas educativas, a Instituição de EPE apresenta como atividades extracurriculares: a ginástica, a música, o ballet, a natação, o inglês e o karaté. No caso da Instituição de 1º CEB, as ofertas são maiores, já que a matriz curricular contempla áreas curriculares disciplinares, áreas curriculares não disciplinares e áreas de enriquecimento curricular. As áreas de expressão plástica, dramática, musical e físico-motora são coadjuvadas pelos professores especialistas nestas áreas e o mesmo procedimento acontece na disciplina de inglês. A matriz curricular é enriquecida através da oferta educativa, mais concretamente, pelas tecnologias de informação e comunicação, pela filosofia para crianças, pelo inglês, pela hora da leitura e da escrita e pelo estudo experimental das ciências. Relativamente às atividades extracurriculares estas são: o ténis, o ballet, o musical dance jazz, a capoeira, o karaté, o piano, a escola de futebol, a flauta transversal, o violino, a guitarra e a patinagem. Ainda relativo às ofertas educativas, importa referir que ambas as Instituições apresentam um plano de cuidados atribuídos às crianças. A Instituição de EPE dispõe dos Serviços de Psicologia, de Educação Especial e de Enfermagem. Já no estabelecimento de ensino do 1º CEB, são facultados os serviços de Psicologia, Educação e Desenvolvimento; de Nutrição, Alimentação e Saúde; e o Serviço de Desporto, Atividade Física e Bem-Viver.

III.I.II Caracterização da Equipa Pedagógica e do Grupo/Turma

Caraterizadas as Instituições, importante agora conhecer a equipa pedagógica e o grupo/turma, relativos aos dois contextos de estágio. Relativamente ao estágio em EPE, este aconteceu numa sala de cinco anos, constituída por um grupo de dezasseis crianças (oito do género masculino e oito do género feminino), apresentando idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. No que diz respeito à equipa pedagógica, esta possuía apenas, uma educadora de infância. Em relação ao estágio em 1º CEB, este aconteceu numa sala de 1º ano, constituída por uma turma de vinte alunos (onze do género masculino e nove do género feminino). Já a equipa pedagógica, era constituída por sete docentes: uma professora titular de turma para as áreas curriculares de português e de estudo do meio, uma professora para a área curricular de matemática e cinco professores especializados nas áreas de filosofia, inglês e expressões dramática, musical, plástica e físico-motora.

Tendo em conta que o principal objetivo de ambos os estágios era a intervenção pedagógica, importa reforçar que, para uma intervenção adequada, é necessário conhecer o grupo e a turma em questão, a fim de se perceber quais são as suas potencialidades e dificuldades. Assim sendo, para um melhor conhecimento das crianças, recorreu-se à observação direta, a registos de observação e a conversas formais e informais com a educadora de infância e com a equipa pedagógica da turma de 1º CEB, tornando possível o conhecimento dos diferentes contextos de estágio.

Relativamente ao grupo de EPE, constatou-se que este se trata de um grupo heterogéneo, sendo que cada criança apresenta as suas especificidades. Para a caraterização do grupo, a estagiária centrou-se, essencialmente, em quatro grandes domínios: o domínio cognitivo, o domínio da linguagem, o domínio sócio afetivo e o domínio psicomotor.

Quanto ao domínio cognitivo, segundo Piaget, as crianças que se encontram neste estágio apresentam ativamente “a função simbólica, a compreensão de identidades, a compreensão da causa efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número” (Piaget *cit.* Papalia, 2001:312). No que respeita à função simbólica, foi possível presenciá-la em vários momentos de atividade livre, principalmente nos momentos de brincadeira, na área da casinha. Ao brincar, as crianças recriam situações da vida real, como por exemplo, representam graus de

parentesco entre elas (Ver anexo XIII) ou colocam almofadas por baixo das batas para fazer de conta que estão grávidas (Ver anexo XIV).

No que concerne à compreensão de identidades, esta consiste na “concepção de que as pessoas e muitas coisas são basicamente as mesmas, mesmo que mudem a forma, o tamanho e a aparência” (Papalia, 2001:313). Em relação a este aspeto, as crianças demonstram compreender que com a evolução do tempo ocorrem mudanças que, apesar de físicas e visíveis, não mudam as pessoas e as coisas na sua totalidade, tal como se pode constatar através de frases como: “Ana Luísa, quando estavas na nossa sala eramos dos 4 anos. Agora somos dos 5 anos e já crescemos. Somos os mais velhos da escola” (Ver anexo XV).

Quanto à compreensão causa-efeito, este estágio indica que é a idade em que as crianças começam a compreender o porquê de várias situações (Papalia, 2001). Em relação a esta noção, o grupo mostra conseguir fazer esta relação e isso é possível verificar através de momentos em que algumas crianças discutem e em que, as restantes, testemunham e intervêm, tal como mostra o seguinte exemplo: “ele não quis partilhar o brinquedo com o J. Ele não é amigo dele porque empurrou-o.” (Ver anexo XVI).

Relativamente à classificação, o grupo ainda demonstrava algumas dificuldades, nomeadamente, na classificação de conjuntos. Contudo, a classificação não está apenas presente em atividades diretamente relacionadas com o domínio da matemática. Por vezes, surgem situações em que é possível constatar que as crianças já possuem algumas noções quanto à classificação, como por exemplo, na interação criança-criança, tal como demonstra o seguinte exemplo: “Ana Luísa, já não sou amiga do R. Ele bateu-me e quem bate não é amigo. A A não me bate, por isso é minha amiga” (ver anexo V). Já em relação à compreensão do número, existe uma grande variedade no que respeita à aquisição desta noção. Algumas crianças já adquiriram a noção de número cardinal e de ordinal, outras apenas conhecem os numerais cardinais e outras crianças ainda confundem letras com números (ver anexo XVII). Mas o domínio da matemática não está apenas presente na aquisição do conceito de número. Este faz também parte da rotina diária das crianças, no preenchimento de alguns instrumentos de organização social do grupo, tais como: o quadro de presenças e o quadro do comportamento, já que se tratam de tabelas de dupla entrada.

No que respeita às noções temporais, a maior parte do grupo demonstra já compreender o conceito de “ontem”, “hoje” e “amanhã”. No entanto, existem crianças

que ainda não são capazes de o fazer. (Ver anexo XVIII). O animismo é outra das características apontadas por Piaget, como fazendo parte do estágio pré-operatório. Nos registos em desenho que realizam, o sol ou outros elementos ganham expressão através do aparecimento dos olhos, nariz e boca. No entanto, o grupo é capaz de fazer a distinção entre o real e o imaginário (Ver anexo XIX).

Quanto ao domínio da linguagem, a maioria do grupo não apresenta problemas significativos a este nível. Contudo, algumas crianças apresentam alguns erros gramaticais na oralidade, o que é normal, tendo em conta que estas ainda estão perante uma gramática implícita, ou seja, construída pelos falantes de uma língua. No grupo existe também uma criança com acompanhamento de uma professora de ensino especial, já que apresenta atrasos significativos no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Quanto à escrita, todas as crianças são capazes de escrever o primeiro nome, destacando-se algumas crianças que, apesar de serem capazes de o fazer, ainda não possuem uma orientação gráfica correta, escrevendo da direita para a esquerda.

Ao nível do domínio sócio afetivo este é um grupo que, por ser bastante egocêntrico, requer muito trabalho que permita mudar esta forma de agir (ver anexo XX). Existem também crianças em que os comportamentos inadequados são frequentes, o que também merece uma especial atenção. Desta forma, “a compreensão das suas próprias emoções é importante para o processo de socialização [pois] ajuda as crianças a controlar a forma como mostram os sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros” (Papalia, 2001:353).

Quanto ao domínio psicomotor foram observados vários momentos de atividade física, onde foi possível constatar que todas as crianças são capazes de realizar movimentos corporais básicos como: caminhar, correr e saltar. Através de conversa informal com a educadora, percebeu-se que ainda existem dificuldades ao nível da lateralidade e em atividades diárias como, por exemplo, atar os cordões dos sapatos. Ao nível da motricidade fina constatou-se, através de atividades de grafismos, que este grupo já é capaz de manusear corretamente o lápis.

Relativamente à turma de 1º ano, esta demonstra ser extremamente participativa e curiosa. No entanto, é uma turma faladora e que se distrai com bastante facilidade. A reduzida faixa etária, traduz-se também, em alguma inconstância no momento da participação, levando a que os alunos ainda necessitem de trabalhar as regras da sala de aula, nomeadamente, as regras de convivência, já que não são capazes de trabalhar em grupo. O egocentrismo é também uma característica muito presente nesta

turma, já que os alunos não gostam de partilhar os materiais, mesmo que isso implique que o colega não possa realizar a atividade, ou seja, não existe espírito de ajuda e os alunos ainda não sabem respeitar as diferentes opiniões (ver anexo XXI). Para além destas características, destaca-se também, a falta de autonomia e de independência que os alunos ainda possuem, necessitando do auxílio do professor para realizar determinadas tarefas, tais como: apertar os cordões, afiar os lápis e organizar o material escolar. No que respeita ao ritmo de aprendizagem, trata-se de uma turma heterogénea, já que existem alunos com ritmos de trabalho bastante diferentes, o que influencia os resultados obtidos.

Relativamente às áreas curriculares, no caso do português, os alunos são capazes de identificar as vogais, os ditongos e as consoantes já lecionadas, quer surjam na sua forma maiúscula ou minúscula. No entanto, os alunos ainda apresentam alguma dificuldade na identificação dos sons dos ditongos nasais e na caligrafia de algumas letras. Outro dos aspetos em que os alunos ainda apresentam alguma dificuldade é em perceber que o som da vogal “o”, por vezes, assume o som da vogal “u”. No que diz respeito à consciência fonológica, as crianças são capazes de identificar sílabas e de realizar a divisão silábica de palavras. Ainda na escrita, destaca-se a facilidade com que os alunos já escrevem os seus nomes. Em relação à oralidade, a turma encontra-se num nível de linguagem normal para a faixa etária. Contudo, alguns alunos ainda possuem algumas dificuldades em utilizar os tempos verbais corretamente, dizendo, por exemplo: “eu já tinha feito a ficha”, em vez de “eu já tinha feito a ficha” (ver anexo XXII).

No que concerne à área curricular de matemática, mais concretamente no domínio dos números e operações, foi possível constatar que os alunos já identificam os números para além do número dez, e que já são capazes de fazer contagens progressivas e regressivas. Apresentam também facilidade em utilizar os sinais de maior, menor e igual. No que diz respeito à adição, os alunos demonstram também facilidade na realização das diferentes operações, à exceção de alguns alunos que ainda apresentam algumas dificuldades de raciocínio, quando necessitam de utilizar a reta numérica. No que respeita à resolução de problemas, os alunos demonstram ainda alguma dificuldade em assimilar todas as informações. No entanto, quando auxiliados, conseguem dar facilmente resposta ao problema em questão. Relativamente à geometria, mais concretamente à orientação espacial, os alunos demonstram conhecer conceitos como: em cima/em baixo, à frente/atrás, fora/dentro, antes/depois, primeiro/último e perto/longe. No entanto, em relação às noções de

esquerda/direita, estes ainda possuem bastantes dificuldades no momento em que lhes é pedido para identificarem cada um destes lados, acrescentando a dificuldade quando se tratam de imagens. Quanto ao reconhecimento dos sólidos geométricos, os alunos demonstram conhecê-los muito bem. No entanto, ainda possuem dificuldades em distinguir os conceitos de sólido e de figura geométrica. Apesar dessa dificuldade, os alunos conseguem facilmente identificar os lados e os vértices das figuras geométricas. Ainda no domínio da geometria, os alunos são capazes de representar linhas retas e linhas curvas. Contudo, quando se fala em segmentos de reta, os alunos têm alguma dificuldade em identificar a posição na qual estas se encontram, ou seja, na posição vertical ou horizontal.

Em relação à área curricular de estudo do meio, os conteúdos lecionados apresentam um elevado grau de acessibilidade, levando a que todos os alunos sejam capazes de dominar conteúdos como: os seus gostos e preferências, as partes do corpo (cabeça, tronco e membros), a saúde do corpo (hábitos de higiene e alimentação saudável), a segurança do corpo (segurança rodoviária e doméstica) e as profissões.

Caraterizados o grupo/turma, é ainda importante referir o modelo curricular instituído em cada uma destas salas. Na sala de EPE, está presente a Metodologia de Projeto que implica a criança como um ser ativo no processo de aprendizagem e o educador como um orientador desse processo de aprendizagem. Contudo, para se conseguir levar a cabo uma pedagogia de participação, não só é necessária a orientação do educador, como a organização do espaço e dos materiais. No que respeita à organização da sala, esta é adequada à idade das crianças, uma vez que possui as condições necessárias para as receber. Na sala, existem cinco áreas, onde as crianças podem brincar: a área da garagem, a área dos jogos, a área da biblioteca, a área da casinha e a área da expressão plástica, que se encontra dividida em três pequenas áreas: a da pintura, a do recorte e colagem e a da modelagem. Em termos de mobiliário, a sala dispõe de mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças. Para além do mobiliário, a sala dispõe de recursos materiais como: brinquedos, jogos, livros e materiais de expressão plástica.

Relativamente ao modelo curricular utilizado na sala de 1º CEB, este não se enfatiza apenas num modelo de intervenção único, ou seja, são contemplados dois modelos de carácter construtivista: a Metodologia de Projeto e o Movimento de Escola Moderna (MEM). A Metodologia de Projeto, tal como já se constatou em contexto de EPE, consiste num método de trabalho que promove a participação dos alunos no

processo de ensino-aprendizagem. No que diz respeito ao MEM, este assenta em valores de cooperação, solidariedade e de democracia, onde através do diálogo, do compromisso, da responsabilização e da avaliação, o aluno, poderá construir os seus próprios conhecimentos. De acordo com os modelos curriculares implementados, a sala de 1º CEB apresenta as condições necessárias, propícias ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Relativamente ao espaço sala de aula, este é amplo e confortável, o que permite organizar a disposição das mesas e cadeiras de diversas formas, bem como uma melhor mobilidade por parte dos alunos e professores. A sala possui também janelas, que permitem a entrada de luz natural e uma temperatura agradável. Relativamente aos materiais, a sala dispõe de um quadro de caneta, um quadro interativo, um computador, cacifos para os alunos e professores, móveis para a arrumação de materiais e um lavatório, para eventuais atividades de expressão plástica. Na sala de aula destaca-se também o espaço para a exposição dos vários trabalhos, realizados ao longo das aulas.

III.I.III Caracterização Sociofamiliar do Grupo/Turma

Para caracterizar a situação sociofamiliar do grupo/turma foi necessário aceder a algumas informações pessoais. No caso da EPE, recorreu-se a alguns dados das fichas de anamnese, dos quais se retiraram informações importantes. Em ambos os casos, constatou-se que as habilitações literárias dos pais são, na sua maioria, a conclusão do ensino secundário (ver anexos I). Relativamente à situação profissional das mães, estas encontram-se, na sua maioria, desempregadas. Já as mães que se encontram a trabalhar apresentam profissões como: auxiliar de ação educativa, técnica psicossocial, empregada de refeitório, cabeleireira, assistente de call center e nutricionista (ver anexo I). Relativamente às profissões dos pais, a profissão mais comum é mecânico e motorista. (ver anexo I). No que respeita ao estado civil dos pais, estes encontram-se, maioritariamente, separados (ver anexo I). Em relação ao agregado familiar, as crianças vivem, essencialmente, com os pais. No entanto, é notável a existência de uma grande variedade de agregados familiares (ver anexo I).

Segundo as informações recolhidas, os pais encontram-se no nível socioeconómico médio, vivendo em casas próprias, relativamente próximas da Instituição. Nota-se ainda, por parte dos pais, uma certa preocupação em estar presente na educação dos filhos. Os pais aparecem ou telefonam com alguma

regularidade à Instituição para falar com a educadora, querendo saber como estão as crianças e qual a sua evolução.

No que diz respeito ao 1º CEB, recorreu-se a um inquérito por questionário, em suporte digital, onde se recolheram informações bastante importantes. No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, destaca-se a conclusão da licenciatura, no caso das mães e, do ensino secundário, no caso dos pais. No entanto, alguns pais possuem graus académicos mais elevados como: mestrado e doutoramento (ver anexo II). Relativamente à ocupação profissional, destacam-se as profissões de professora, no caso das mães, e de engenheiro, no caso dos pais (ver anexo II). Em relação ao estado civil dos pais, estes encontram-se, na sua maioria, casados (ver anexo II). Quanto ao agregado familiar, verifica-se que sete famílias são constituídas pelos pais e por um ou dois filhos, à exceção de um, que é constituído pelos pais, pela criança e pelos avós. Destaca-se também, a existência de uma família monoparental (ver anexo II). Quanto ao número de irmãos, constata-se que seis alunos possuem um irmão e que apenas uma, possui dois irmãos, sendo que os restantes alunos são filhos únicos (ver anexo II). No que concerne aos interesses dos alunos, constatou-se que estes revelam preferências por várias atividades de lazer, tais como: brincar, passear, realizar atividades ao ar livre e ver televisão. No que diz respeito à atividade física, apenas um aluno não pratica desporto (Ver anexo II). Dos que praticam, destacam-se as modalidades de natação e ballet.

Após as informações recolhidas, pode constatar-se que os pais se encontram num nível socioeconómico alto. E, tal como na EPE, também no 1º CEB é notável a preocupação dos pais em estarem presentes na educação dos filhos, entrando, regularmente, em contacto com os docentes.

III.II Intervenção nos Contextos de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico

III.II.I Observar/ Preparar

Durante a intervenção educativa nos contextos de EPE e de 1º CEB, a observação foi sempre privilegiada pela estagiária, já que esta ao ser a “(...)

componente inseparável de toda a actividade de conhecimento” (Parente, 2002:166), permite preparar uma intervenção adequada.

Numa primeira fase, a observação teve como principal objetivo o conhecimento dos contextos educativos em que se iria intervir, nomeadamente, os grupos de crianças com os quais se iria realizar a prática educativa. Nesta fase, a estagiária preocupou-se em observar as crianças em diferentes momentos, já que

a observação directa de crianças envolvidas em actividades apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças (Parente, 2002:180).

Para além disso, a observação permite ao educador/professor compreender alguns comportamentos apresentados pelas crianças. A título ilustrativo, pode dar-se o exemplo de duas crianças, de ambas as valências, em que a observação foi essencial, já que ajudou a compreender certos problemas comportamentais. Posteriormente, a observação direccionou-se para a organização do espaço e dos materiais, já que a organização do ambiente educativo é entendida como indispensável para o desenvolvimento do currículo (ME, Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto). Tendo em consideração que, em ambas as valências, a organização do espaço e dos materiais é “uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave” (Zabalza, 1998:50), a observação foi bastante importante, já que permitiu à estagiária refletir sobre a necessidade de se realizarem algumas mudanças a este nível.

No caso da EPE, a observação permitiu à estagiária constatar que existiam áreas em que era necessário intervir, tal como se pode comprovar através do seguinte excerto:

A localização da área da biblioteca é também algo a ter em conta. O facto de esta estar localizada à entrada da sala, não é muito positivo, já que é um local de entrada e saída de pessoas, o que provoca ruído e desconcentra as crianças. Esta área é também uma das menos escolhidas pelas crianças, mostrando assim, uma enorme potencialidade para ser dinamizada (Portfólio Reflexivo, 14/02/2014).

Já no caso do 1º CEB, esta observação permitiu também constatar a necessidade de realizar algumas alterações, nomeadamente, na disposição das mesas e na distribuição dos alunos pelos lugares.

A observação foi também importante para o conhecimento das rotinas já implementadas pela educadora e pela professora cooperantes, bem como para o conhecimento das competências adquiridas pelas crianças, até ao momento, permitindo à estagiária integrar-se em ambas as realidades e dar continuidade ao

processo educativo, para que o/a grupo/turma não sentisse alterações no seu quotidiano.

Após o conhecimento das realidades educativas em questão, a estagiária continuou a recorrer à observação, sendo esta um alicerce na preparação de qualquer atividade, já que o currículo não pode, nem deve, surgir de forma isolada. Este necessita sempre de espelhar uma intencionalidade educativa e sem observação nem preparação, isso não é possível, já que esta constitui a base de todo o planeamento e da avaliação (ME,1997).

Considerando que o conhecimento de cada criança resulta de uma observação contínua (ME,1997), foram vários os momentos em que se recorreu a registos de observação, de modo a que se pudessem preparar atividades de acordo com as necessidades e interesses das crianças, o que tornou possível a diferenciação pedagógica, já que esta só é conseguida através do conhecimento de cada criança, bem como da sua evolução. Em ambos os contextos de estágio, a estudante tentou sempre atender aos interesses e às necessidades das crianças. Na EPE, pode ser referida uma situação em que, no momento do acolhimento, se percebeu o interesse de uma criança em trabalhar os estados da água (ver anexo XXIII). Já no caso do 1º CEB, pode dar-se o exemplo de uma criança, com a qual foi necessário intervir de forma diferenciada, nomeadamente, na adoção de novas estratégias pedagógicas, de modo a que este aluno ficasse motivado para as aprendizagens (ver anexo XXIV).

Mas a observação não foi apenas importante para a planificação. Em ambos os estágios, a observação foi um elemento essencial na avaliação, já que permitiu verificar se as crianças desenvolveram determinadas competências. Desta forma, a observação foi a base de toda a intervenção educativa, já que através dela se conseguiu reorganizar o ambiente educativo e dar resposta aos interesses e às necessidades das crianças.

III.II.II Planear/ Planificar

Resultante da observação, surge o/a planeamento/planificação. Mas para que esta etapa se concretize não basta observar. Planear/planificar implica que o educador/professor "(...) reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e os materiais necessários à sua realização" (ME, 1997:26).

Durante a intervenção educativa em contexto de EPE e de 1º CEB, a planificação foi sempre valorizada pela estagiária, já que lhe permitiu agir sempre com intencionalidade.

Na EPE, a planificação era realizada semanalmente, pela estagiária, juntamente com a educadora cooperante e eram realizados os dois modelos: grelha e rede (ver anexo XXV). No momento de planificar eram descritas as atividades, definidas as intenções pedagógicas e também os recursos necessários. Ainda na planificação, existia um espaço onde a avaliação diária era privilegiada, o que facilitava a realização da avaliação semanal. A planificação em rede permitia ainda estruturar as atividades, tendo sempre em conta as dimensões curriculares e as áreas de conteúdo, o que possibilitava à estagiária refletir sobre as áreas que estavam a ser menos trabalhadas e assim, intervir atempadamente. No momento de planificar, a estagiária recorria também às avaliações diárias e semanais, pois estas permitiam-na refletir e ajustar as atividades às necessidades de cada criança que, muitas vezes, não eram totalmente óbvias.

Em conversa informal com a educadora cooperante, percebeu-se que esta não envolvia as crianças no momento da planificação, devido às características do grupo, pois o facto de serem crianças bastante agitadas e egocêntricas, dificultava a tomada de decisões. No entanto, estando a estagiária numa sala em que vigorava a Metodologia de Trabalho de Projeto, esta considerou importante o envolvimento das crianças em alguns momentos de planificação, principalmente das atividades relacionadas com os projetos (Ver anexo XXVI). Apesar de nem sempre planificarem as atividades semanais com a equipa pedagógica, as crianças planeavam diariamente. No momento do acolhimento, a estagiária questionava as crianças sobre as áreas para onde queriam ir trabalhar ou que atividades gostariam de realizar. Nestes momentos, privilegiava-se o diálogo, desenvolvendo na criança a articulação de ideias e a tomada de decisões. Desta forma, a estagiária considera que a planificação com as crianças é um exercício muito importante, principalmente nas crianças mais tímidas, já que as incentiva a participar. Para além disso, "(...) planejar ajuda as crianças mais egocêntricas a aceitar que, por vezes, é necessário ceder e chegar a um acordo, o que é bastante importante para a construção da identidade pessoal e social" (Portfólio Reflexivo, 24/05/2014).

Tal como na EPE, também no caso do 1º CEB a planificação era realizada semanalmente e com o consentimento da professora cooperante. Inicialmente, a planificação apresentava uma estrutura linear, onde constavam apenas as

informações mais básicas, tais como: os conteúdos a lecionar, a descrição das atividades, os objetivos de aprendizagem, os recursos materiais e a forma de avaliação (ver anexo XXVII). Posteriormente utilizou-se o modelo de planificação não linear, o que permitiu planificar de forma mais pormenorizada. Na planificação não linear, era possível fazer a ponte entre as várias aulas lecionadas, através do transitado de sessões anteriores. Para além disso, este modelo de planificação permitia prever situações, como por exemplo, a falha de algum dos recursos a utilizar, para que se pudesse solucionar, de imediato, o problema. Outro dos aspetos que esta planificação possibilitava era o planeamento e a preparação de atividades extra, para os alunos com um ritmo de trabalho mais acelerado (ver anexo XXVII). Desta forma, a estagiária sentiu uma melhoria na sua intervenção após a utilização deste formato, tal como se pode constatar através do seguinte excerto:

Com a implementação deste novo modelo de planificação, a estagiária sentiu mais facilidade na elaboração da operacionalização. O facto de esta planificação ser mais completa, permite que a descrição da aula fique mais pormenorizada, contribuindo para uma melhor gestão da mesma. Desta forma, a planificação torna-se mais explícita, o que facilita a intervenção pedagógica (Portfólio Reflexivo, 30/11/2014).

Tal como já foi mencionado no enquadramento teórico, a planificação deve ser integrada e flexível, de acordo com as propostas implícitas e explícitas das crianças e das temáticas e das situações imprevistas, emergentes no processo educativo. De facto, ao longo de ambos os estágios, estes critérios foram várias vezes postos em prática, já que, muitas vezes, foi necessário reajustar as planificações, pois o interesse e entusiasmo das crianças por determinado assunto, davam origem a outras atividades que não estavam planificadas. Esta flexibilidade, no momento de concretizar a planificação, levou a estagiária a constatar que todos os momentos podem ser ricos em experiências de aprendizagem, pois “a ocorrência de um desejo ou impulso não é o ponto final. É uma ocasião e uma exigência para a formação de um plano e de um método de actividade” (Dewey *cit.* Hohmann & Weikart, 2011: 247).

Mas a planificação não foi apenas importante para a intervenção em sala de aula. Também para a intervenção ao nível das Instituições foi necessário planificar. Para isso, as estagiárias reuniam, pontualmente, para que fossem definidas as atividades, as estratégias e os recursos necessários para a realização das manhãs ou tardes recreativas (ver anexo XXVIII).

III.II.III Agir/ Intervir

Da observação e da planificação surge a intervenção. Intervir significa concretizar as “(...) intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (ME, 1997:27). Ao longo de ambos os estágios, a estudante agiu sempre com intencionalidade educativa. No momento da intervenção, uma das suas preocupações foi a organização do ambiente educativo, no sentido de dar resposta às diferentes áreas de conteúdo/áreas curriculares e assim conseguir atingir uma intervenção educativa de qualidade.

Tal como se constatou no enquadramento teórico, para se concretizar uma educação de qualidade é necessário dar resposta a alguns aspetos, como defende Zabalza (1998). Assim sendo, a estudante optou por organizar o texto relativo à sua intervenção, de acordo com os aspetos-chave enunciados por este autor.

a) A Organização do Espaço e dos Materiais

Após observar a organização do espaço, a estagiária refletiu e constatou que era necessário reorganizar e intervir em algumas áreas, já que o espaço deve ser algo confortável e atraente para as crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

No caso da EPE, a estagiária decidiu modificar a distribuição de algumas áreas, tais como: a área da biblioteca, a área da casinha e a área da garagem. Inicialmente, a área da biblioteca encontrava-se à entrada da sala o que, sendo um local de bastante movimento, perturbava a permanência das crianças na área. Desta forma, esta foi levada para junto da área do acolhimento, permitindo às crianças usufruir da manta, nos momentos de leitura. No que concerne à área da casinha, sendo uma das áreas mais procuradas pelas crianças, houve a necessidade de alargá-la, dividindo-a em três compartimentos, nomeadamente, a cozinha, o quarto de dormir e o quarto de vestir, o que possibilitou à área receber um maior número de crianças. Quanto à área da garagem, esta foi transferida para o antigo lugar da biblioteca, sendo este espaço mais adequado para colocar o tapete em forma de pista já que, anteriormente, esta se situava junto à área da pintura, o que limitava o espaço entre uma área e outra.

Para além da reorganização das áreas da sala, procedeu-se à dinamização da área da biblioteca, através da criação de um fantocheiro, tendo este sido um interesse demonstrado pelas crianças (Ver anexo XXIX). Ainda relacionado com a organização do espaço, surgiu o interesse por parte das crianças em criar a área dos correios (ver anexo XXX). Apesar do espaço já se encontrar bastante preenchido, a estagiária e as crianças conseguiram encontrar um local para a criação desta nova área que, apesar de não ser um espaço muito amplo, era confortável.

No que respeita ao 1º CEB houve também a necessidade de realizar algumas mudanças relativamente à disposição das mesas. Inicialmente, as mesas encontravam-se organizadas em grupos. Segundo a professora cooperante, esta disposição permitiria às crianças uma melhor adaptação à nova valência. No entanto, com o passar do tempo, houve a necessidade de se realizar alguns ajustes, modificando-se não só a disposição das mesas, como a distribuição dos alunos pelos respetivos lugares.

Relativamente aos materiais, estes devem existir em grande variedade e, no caso da EPE, não só devem permitir uma quantidade significativa de brincadeiras, como também refletir o tipo de vida e experiências familiares da criança (Hohmann & Weikart, 2011). No que concerne à EPE, a observação e posterior reflexão, permitiu verificar a carência de recursos materiais e a necessidade de se restaurar alguns e de introduzir novos, em algumas áreas. Na área da biblioteca, a criação do fantocheiro proporcionou a elaboração de fantoches, o que fez com que a área ficasse mais apetrechada, já que os livros existiam em pouca quantidade (ver anexo XXXI). Já na área da expressão plástica, foram também acrescentados novos materiais e criados pequenos recipientes para a colocação dos mesmos. Para isso, a estagiária recorreu a garrações, já que a sua transparência possibilitava às crianças uma melhor visualização e poder de escolha. Também o seu fácil acesso permitia às crianças terem autonomia no momento da sua utilização. É ainda de salientar a introdução de novos materiais na sala, através da criação da área dos correios, tais como: envelopes, caixas de encomendas, carimbos, selos, dinheiro de faz-de-conta, caixa registadora, roupa de carteiro, mesa, bancos e marcos do correio. Ao nível da organização do espaço e dos materiais, a estagiária elaborou também, com as crianças, novas medalhas para as áreas, já que as que existiam estavam bastante danificadas (ver anexo XXXII). Foi também elaborado um novo quadro de regras para que se conseguisse um bom funcionamento da sala (ver anexo XXXII). Desta forma, a

nova distribuição das áreas resultou num espaço mais amplo, diferenciado e de fácil acesso a todas as crianças.

No caso do 1º CEB, a estagiária introduziu alguns recursos na sala de aula, tais como: marcadores de manuais, alusivos ao tema da sala de aula, os *Minions*, para facilitar a marcação dos trabalhos de casa e a “Caixa dos Desafios”, sendo este um recurso que permite aos alunos com um ritmo de trabalho mais acelerado, rentabilizar o tempo de aula, já que este possui atividades extra (ver anexo XXXIII). Importa ainda referir que, em cada atividade, a estagiária teve sempre em consideração a qualidade dos recursos, de forma a cumprirem os critérios para estar numa sala de aula e para proporcionarem aos alunos aprendizagens significativas.

b) O Equilíbrio entre o Trabalho Dirigido e a Iniciativa Infantil

Durante a sua intervenção educativa, a estagiária teve sempre em consideração o equilíbrio entre as atividades orientadas e as atividades livres. Ao longo da intervenção em ambos os contextos, a estagiária vivenciou tempos em grande e em pequeno grupo, tempos individuais, tempos de recreio ao ar livre e tempos de transição, sendo que todos estes tempos proporcionam à criança uma aprendizagem ativa, já que constituem uma “filosofia orientadora” (Hohmann & Weikart, 2011), ou seja, estes fazem parte da rotina diária da criança.

Relativamente aos momentos em grande e pequeno grupo, estes permitem à criança o contacto “(...) com novas actividades, conceitos e materiais” (Hohmann & Weikart, 2011:369) e diferentes tipos de interação, sendo este um aspeto fundamental no seu desenvolvimento pessoal e social. Na EPE, estes momentos aconteciam, principalmente, na hora do acolhimento, em que todo o grupo se reunia para partilhar ideais e, na hora das atividades livres em que, em pequenos grupos, as crianças brincavam nas diferentes áreas. No caso do 1º CEB, estes momentos tinham uma outra intencionalidade educativa, já que nesta valência o objetivo era o de usufruir da diferente organização da turma para se poder lecionar os conteúdos planificados. Ao longo da sua intervenção e em ambas as valências, a estagiária considerou também importante que a criança pudesse ter tempo para trabalhar individualmente, realizando atividades em que isso foi possível, como por exemplo, o registo de histórias ou de

situações de aprendizagem, no caso da EPE e, fichas de trabalho, no caso do 1º CEB (ver anexo XXXIV).

No que respeita ao tempo de recreio ao ar livre, este permite que as crianças tenham “(...) acesso a um conjunto de actividades e brincadeiras que habitualmente não fazem no interior” (Hohmann & Weikart, 2011:369). No caso da EPE, quando o clima o permitia, a estagiária proporcionava às crianças um passeio pelo jardim da Instituição, o que as deixava bastante entusiasmadas. Durante estes momentos, as crianças faziam corridas e outros jogos e gostavam também de brincar no parque infantil. Para além disso, a estagiária levava as crianças a visitar a horta da Instituição. Nestes momentos, as crianças dialogavam acerca dos vários legumes plantados, mostrando conhecer muito bem as características de cada um. Desta forma, a estagiária considera que este tempo é de extrema importância, já que proporciona à criança situações de aprendizagem diversificadas (ver anexo XXXV). No caso do 1º CEB, a estagiária teve também oportunidade de observar os alunos em tempo de recreio. Contudo, existe uma pequena diferença entre este contexto e a EPE, já que, no caso do 1º CEB, os alunos são mais independentes, não sendo necessário o constante acompanhamento do adulto. No entanto, estes sabem que devem ter a responsabilidade de regressar à sala de aula, quando assim o for solicitado pelos auxiliares de ação educativa.

Após presenciar cada um destes tempos, a estagiária constatou que apesar de estes apresentarem características diferentes, possuem algo em comum: “encorajar as crianças a envolverem-se activamente com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011:370), ou seja, estes momentos potenciadores de aprendizagens significativas para as crianças.

c) A Atenção Individualizada aos Aspetos Emocionais da Criança

Em toda a sua intervenção, a estagiária teve sempre em consideração a atenção individualizada a cada criança, bem como aos seus aspetos emocionais, pois tal como refere o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da relação e da ação educativa, apela-se a uma interação positiva entre o educador/professor e a criança “(...) por forma a favorecer a

necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (ME, Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto).

Desta forma, a estagiária nunca desvalorizou qualquer tipo de emoção demonstrada pelas crianças. Ao recebê-las em cada uma das valências, quer no momento do acolhimento, quer na sala de aula, a estagiária observava cada criança e tentava perceber se estas se encontravam bem-dispostas ou se, por outro lado, existia algo que as estava a perturbar. Mas a atenção aos aspetos emocionais da criança não passa apenas por tentar compreender o tipo de emoções expressas pela mesma. Esta atenção passa também por analisar e identificar eventuais situações que não sejam tão evidentes, tais como: o isolamento constante ou mesmo a representação gráfica, sendo esta uma das principais formas de a criança expressar os seus sentimentos, principalmente nas faixas etárias com as quais a estagiária realizou a sua prática pedagógica.

d) A Utilização de uma Linguagem Enriquecida

A utilização de uma linguagem enriquecida foi algo que a estagiária teve sempre em consideração, em ambas as valências. O desenvolvimento da linguagem torna-se fundamental e, ainda mais, quando se tratam de crianças com uma reduzida faixa etária. No seu dia-a-dia, a criança vai tentando expressar os seus pensamentos e sentimentos, recorrendo ao vocabulário que escuta e apreende, o que faz com que este desenvolvimento da linguagem seja o resultado natural de um processo de maturação e de desenvolvimento da mesma (Hohmann & Weikart, 2011).

Tanto na EPE, como no 1º CEB, a estagiária constatou que a maioria das crianças não apresentava problemas significativos ao nível da linguagem. Contudo, eram evidentes erros gramaticais na oralidade, o que é normal, tendo em conta que estas crianças ainda estão perante uma gramática implícita, ou seja, construída pelos falantes de uma língua e não uma gramática explícita que é construída consciente e deliberadamente. No sentido de ajudar a desenvolver a linguagem, a estagiária privilegiou sempre os momentos de diálogo. Na EPE, o momento do acolhimento permitia que as crianças tivessem tempo para expressar as suas ideias. Este exercício fazia com que estas utilizassem o seu próprio vocabulário, dando oportunidade à estagiária de as corrigir, para que estas se tornassem conscientes dos seus erros. Durante a realização de projetos e atividades, a estagiária procurou sempre dar a

conhecer novo vocabulário às crianças. A hora do conto e o reconto de histórias eram também momentos valorizados, já que estes permitem à criança não só desenvolver o léxico, como também a memória temporal. No caso do 1º CEB, a estagiária permitiu sempre que as participações fossem ricas em diálogo, no sentido de os alunos aperfeiçoarem o vocabulário, corrigindo-os sempre que necessário.

Desta forma, ao estar numa sala dos 5 anos e numa sala de 1º ano, a estagiária tentou sempre recorrer a uma linguagem diversificada e enriquecida, com o objetivo de preparar as crianças para as respetivas transições escolares.

e) A Diferenciação de Atividades para Abordar Todas as Dimensões do Desenvolvimento e Todas as Capacidades

Ao longo da sua intervenção em ambos os contextos educativos, a estagiária tentou sempre diversificar ao máximo as atividades que realizava, não só com o objetivo de abordar todas as áreas de conteúdo/ áreas curriculares, como também as várias dimensões de desenvolvimento.

Quando a estagiária chegou à Instituição da EPE, a sala dos 5 anos estava já a viver dois projetos em simultâneo. Através de uma conversa informal com a educadora cooperante, a estagiária conseguiu perceber a origem de ambos os projetos, o que foi uma mais-valia para que esta se pudesse integrar nos mesmos, dando-lhes continuidade. No entanto, com a chegada da estagiária iniciou-se um novo projeto, o que demonstra que na Metodologia em questão é possível viver mais do que um projeto, pois o facto de a criança ter voz ativa, faz com que esta se interesse e entusiasme por inúmeras situações. O projeto iniciado pela estagiária resultou de uma atividade realizada no âmbito da unidade curricular de Oficina de Ilustração, onde as crianças conheceram uma personagem que vivia num outro planeta e que gostaria de vir viver para o nosso, o que a fez enviar cartas às crianças a questioná-las sobre o que poderia encontrar no nosso mundo. Face a esta situação, as crianças verificaram que a falta de caixas do correio na sala justificava a ausência de respostas às últimas cartas, tendo esta situação dado origem à criação da área dos correios (ver anexo XXX).

Quando iniciou a sua intervenção, uma das preocupações da estagiária foi sempre abordar as várias áreas de conteúdo nos projetos e atividades que desenvolvesse e, de facto, isso foi possível. Em todas as atividades, a área de

formação pessoal e social era privilegiada, já que esta é transversal a todas as outras, pois (...) tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores (...)" (ME, 1997:49). A título de exemplo, pode referir-se a elaboração de um novo quadro de regras da sala, ou a leitura de histórias que remetem para valores, como: o respeito, a amizade e a solidariedade.

A área de conhecimento do mundo foi também uma das mais presentes durante a intervenção da estagiária, já que todos os projetos se direcionavam para ela. No projeto dos dinossauros, as crianças conheceram cada uma das espécies, bem como os seus habitats e o tipo de alimentação (ver anexo XXXVI). Quanto aos planetas, as crianças ficaram a conhecer o nome e as características de cada um, encontrando, inclusive, curiosidades bastante interessantes (ver anexo XXXVI). Ainda neste projeto, a estagiária explorou com as crianças o planeta Terra, dando-lhes a conhecer os continentes e os oceanos, bem como os seus habitantes/seres vivos (ver anexo XXXVI). Quando abordaram os oceanos, surgiu também o interesse por parte de uma criança em conhecer os estados físicos da água, tendo sido realizada a leitura da história: "A menina gotinha de água" e realizada uma experiência (ver anexo XXXVI). Ainda neste projeto, as crianças conheceram as fases da lua, através da história: "A que sabe a lua?", realizando, de seguida, um registo sobre os conhecimentos que adquiriram (ver anexo XXXVI). Já no projeto dos correios, esta área esteve também muito presente, através do conhecimento das funções desempenhadas por este serviço social, bem como os elementos necessários para enviar uma carta (ver anexo XXXVI). Mas esta área não esteve apenas presente nos projetos desenvolvidos, também em atividades pontuais prevaleceu. Com a comemoração do Dia Internacional do Enfermeiro, a estagiária levou para a sala uma mala de primeiros socorros com materiais de enfermagem para que as crianças pudessem manuseá-los e para que fosse desmistificada a ideia que estas possuem sobre a ida ao hospital. A simulação de situações de emergência foi também uma atividade que as crianças gostaram bastante de realizar, tendo demonstrado, através da dramatização destas situações e do próprio registo, que adquiriram vários conhecimentos a este nível (ver anexo XXXVI).

Relativamente à área da linguagem oral e abordagem à escrita, esta foi também uma área muito presente ao longo da intervenção da estagiária. Em todos os projetos e atividades a oralidade era privilegiada. O diálogo para a tomada de decisões ou a leitura de histórias foram situações bastante vividas na sala dos 5 anos (ver anexo

XXXVII). A escrita esteve também bastante presente. Sempre que realizavam um registo as crianças identificavam-no, escrevendo o respetivo nome.

Quanto ao domínio da matemática, este surgiu principalmente no projeto da área dos correios, através do conhecimento e manuseamento de dinheiro de faz de conta, da utilização da caixa registadora e também da ordenação cronológica de imagens para a criação de uma história. Para a divulgação do projeto – Os Planetas, foram também confeccionados bolinhos para oferecer às salas convidadas, o que permitiu às crianças trabalhar as quantidades, através de uma receita (ver anexo XXXVIII).

O domínio da expressão plástica foi, sem dúvida, uma das áreas mais contempladas na intervenção da estagiária. O desenho, a pintura, o recorte e a colagem foram as técnicas mais utilizadas. No projeto dos planetas, elaboraram-se os planetas com a técnica do balão. Na dinamização da área da biblioteca, construiu-se o fantocheiro e os respetivos fantoches. Já no projeto dos correios as crianças coloriram os marcos e a caixa do correio e personalizaram os próprios selos (ver anexo XXXIX).

Quanto ao domínio da expressão musical, este esteve diariamente presente na sala dos 5 anos, através da canção dos bons-dias e, ainda mais na fase de preparação para a festa de finalistas, com os ensaios das canções. Foram também realizadas com as crianças atividades de memória auditiva, em que, através da audição, estas tinham de identificar o nome de animais e de instrumentos musicais. A expressão motora foi também privilegiada pela estagiária, quer através da realização de sessões de movimento, em que se trabalharam conteúdos específicos do currículo de desenvolvimento motor da criança como: a orientação espacial e temporal, a lateralidade e a coordenação motora, quer através de idas ao exterior, em que as crianças corriam, saltavam e até realizavam jogos (ver anexo XL).

Por fim, o domínio da expressão dramática esteve também presente ao longo da intervenção da estagiária. Com a dinamização da área da biblioteca, através da utilização do fantocheiro e dos fantoches, as crianças dramatizavam as histórias que conheciam e chegavam mesmo a criar novas histórias (ver anexo XLI). Também nos momentos de brincadeira, as crianças recriavam situações do dia-a-dia (ver anexo XLI).

Relativamente ao 1º CEB, a intervenção educativa desenvolveu-se através de um modelo pedagógico que, tal como o da EPE, preconiza a participação ativa da criança, na construção da sua própria aprendizagem, o MEM. Este modelo, “valoriza o papel do profissional da educação atento (no sentido crítico) ao contexto educativo e social” (González,2002:38) e reconhece a necessidade de procurar apoio no grupo, de

modo a que se possa crescer como profissional e, conseqüentemente, como cidadão (González, 2002).

No caso do 1º CEB, a intervenção educativa aconteceu nas áreas curriculares de português, matemática e estudo do meio, o que lhe permitiu realizar atividades bastante diversificadas. No entanto, tendo em conta que a estagiária se encontrava numa sala de 1º ano, o recurso a jogos foi uma das estratégias pedagógicas mais utilizadas, já que este é um potencial instrumento para fomentar o trabalho de equipa e a competição saudável, favorecendo também a interação entre os alunos (Lopes, 1990 *cit.* Moreira & Oliveira, 2004:84). Para além disso, destaca-se a utilização das novas tecnologias como: apresentações em *power point*, escola virtual e o manual digital, sendo que, este último, possuiu bastantes atividades. A par de todos estes recursos, importa ainda referir que a estagiária, sempre que possível, tentou introduzir em cada uma das áreas curriculares situações de interdisciplinaridade, evidenciando-se mais a área das expressões, através da audição de músicas, do desenho e da pintura e do recorte e da colagem. É ainda importante referir que, no início de cada aula, a estagiária realizava um exercício de relaxamento, com o objetivo de motivar e preparar os alunos (ver anexo XLII).

Na área curricular de português, foram colocadas em prática atividades de iniciação à leitura e à escrita com a utilização do método sintético. Contudo, a estagiária tentou sempre potenciar uma prática pedagógica ativa, que se diferenciasse das pedagogias mais tradicionais. A introdução das vogais, dos ditongos e das consoantes, por exemplo, aconteceu sempre com estratégias diferentes, nomeadamente, com a audição de músicas, a leitura de cartas vindas de personagens, o recurso a adivinhas, a utilização de puzzles e, tal como já foi mencionado, a realização de jogos (ver anexo XLIII). Na aprendizagem dos ditongos, destaca-se também a elaboração de uma tabela de dupla entrada, em colaboração com os alunos, com o objetivo de se colocar em sala de aula para possíveis consultas (ver anexo XLIII). No âmbito da escrita, realizaram-se atividades como: o treino caligráfico em caixas de areia e a escrita com o dedo, previamente mergulhado em tinta; a procura de palavras em revistas e jornais e a procura de letras em palavras, com a utilização da lupa; e o ditado de palavras, em ardósias (ver anexo XLIII). Relativamente à leitura, trabalhou-se a consciência fonológica, através de jogos que permitiam a identificação de sílabas e a divisão silábica de palavras (ver anexo XLIII). Foram também criados os momentos da Hora da Leitura e da Escrita, com o recurso ao áudio de histórias, fichas de leitura e atividades dinâmicas, como a elaboração das

personagens principais através de técnicas e materiais de expressão plástica, com o objetivo de se criar um avental que conta histórias (ver anexo XLIII). Ainda no âmbito desta área curricular, foi também elaborado um recurso, a “Caixa dos Desafios”, com o objetivo de se rentabilizar o tempo de aula, já que este apresenta atividades extra para os alunos que apresentam um ritmo de trabalho mais acelerado (ver anexo XLIII).

Relativamente à área curricular de matemática, mais concretamente, no âmbito dos números e operações, realizaram-se várias atividades. No caso da introdução dos numerais, recorreu-se a problemas matemáticos, a vídeos e a analogias com objetos e situações do dia-dia, como por exemplo, os sete dias da semana, as sete notas musicais e as sete cores do arco-íris (ver anexo XLIV). Para a abordagem às operações matemáticas, recorreu-se ao material *cuisenaire*, já que este permite trabalhar as várias formas de representação de um número (ver anexo XLIV). Ao nível da organização e tratamento de dados, introduziram-se os pictogramas, através de recolha de dados relativos às preferências da turma, tais como: o animal e o brinquedo preferido. Neste conteúdo programático, introduziu-se também o diagrama de *venn* que permitiu aos alunos trabalhar com características como: a cor, o tamanho e a forma (ver anexo XLIV). Na geometria e medida, recorreram-se também, a materiais didáticos. A manipulação e decalque dos blocos lógicos, por exemplo, permitiram aos alunos descobrir que figuras geométricas resultam deles. Para além disso, os alunos tiveram também oportunidade de criar as próprias construções, através da junção ou sobreposição de figuras geométricas (ver anexo XLIV). O *tangram* foi outro dos materiais utilizados, permitindo aos alunos criar as suas próprias figuras geométricas. Com o objetivo de conhecerem as características dos sólidos geométricos, os alunos puderam manuseá-los. Como forma de consolidarem os conhecimentos relativos aos sólidos e às figuras geométricas, a estagiária realizou um jogo, em que, através da observação das imagens, os alunos tinham de dar pistas acerca do sólido ou figura em questão, trabalhando assim, características como: o número de lados/faces, o número de vértices e o número de arestas que, no caso dos sólidos geométricos, permitiu trabalhar o conceito de sólidos com superfícies planas, com superfícies curvas e, com ambas as características (ver anexo XLIV). Para a revisão de conteúdos realizou se também o jogo “Quem quer ser Matemático?” que permitiu a participação de todos os alunos, no sentido de identificar eventuais dúvidas ou dificuldades face aos conteúdos programáticos lecionados. Para felicitar e motivar os alunos, a estagiária criou também medalhas de participação (ver anexo XLIV).

Relativamente à curricular de estudo do meio, a estagiária recorreu também a vários jogos e músicas. Para a abordagem do corpo humano, por exemplo, a estagiária começou por colocar uma música, como pista para o conteúdo a lecionar, o que levou os alunos a quererem realizar a coreografia que, muitos já sabiam (ver anexo XLV). De seguida, apresentou as duas figuras humanas, previamente construídas, uma do género feminino e outra do género masculino, as quais os alunos ajudaram a legendar (ver anexo XLV). Nesta disciplina, realizaram-se também jogos de mímica, em que o objetivo era a representação física de várias profissões (ver anexo XLV). As experiências foram também situações de aprendizagem proporcionadas aos alunos, permitindo-lhes manipular substâncias e assim, compreender conceitos como dissolve ou não dissolve (ver anexo XLV). Para a realização da experiência foi também elaborada uma grelha para que os alunos registassem os resultados da mesma (ver anexo XLV).

Apesar de toda a intervenção da estagiária se ter centrado em atividades pedagógicas dinâmicas, importa referir que também se utilizaram materiais mais tradicionais como: os manuais escolares e fichas de trabalho, o que, combinado com os outros recursos, se torna muito importante.

f) As Rotinas Estáveis

Tal como já se constatou no enquadramento teórico, a rotina diária é bastante importante para a criança, já que a permite situar-se no tempo e no espaço (Dias & Bhering, 2005) e é também fundamental para o educador/professor, já que lhe permite sistematizar o trabalho pedagógico para que exista clareza dos objetivos a serem alcançados (Dias & Bhering, 2005). Durante a intervenção educativa em ambos os contextos, a estagiária vivenciou diferentes realidades mas que, quando bem analisadas, se permitem identificar aspetos comuns, como o caso de algumas rotinas diárias.

Na EPE, a estagiária vivenciou o momento do acolhimento, onde as crianças partilhavam novidades que traziam consigo, onde eram definidas as atividades previstas para o dia, decididas as áreas para onde as crianças queriam ir brincar, cantados os bons-dias, preenchido o quadro de presenças e assinalado o calendário e o quadro do tempo. No 1º CEB, este momento corresponde ao início da aula, onde as

crianças são recebidas, onde são dados os bons dias e onde se explicam as atividades que irão ser realizadas na aula.

Na EPE, a estagiária teve também oportunidade de vivenciar o momento das atividades orientadas e das atividades livres, o que, no 1º CEB, acabou por estar presente, já que foram acompanhados os momentos de atividades planificadas, de acordo com o currículo mas ao mesmo tempo, foi permitido que a criança, quando finalizava as tarefas, pudesse desenhar ou pintar.

Em ambas as valências, a estagiária presenciou também o tempo de arrumação. Na EPE, após o momento de atividades livres, as crianças tinham um tempo para a arrumação dos materiais e, no caso do 1º CEB, acontecia o mesmo, já que no final de cada aula os alunos tinham de arrumar o seu material escolar, deixando as mesas limpas e organizadas. Apesar de não parecer relevante, estes momentos são de extrema importância, uma vez que “a limpeza e arrumação propiciam o desenvolvimento de hábitos de ordem, limpeza, colaboração, organização (...)” (Rizzo, 1989:122).

Outra das rotinas presenciadas em ambos os contextos de estágio, foram os momentos de transição. No caso da EPE, estes momentos aconteciam após o almoço, em que a estagiária reunia com as crianças na manta e eram realizadas diferentes atividades, tais como: a leitura de histórias levadas pelas crianças, a realização de jogos ou mesmo a visualização de pequenos filmes (ver anexo XLVI). No caso do 1º CEB, os momentos de transição aconteciam quando se mudava de área curricular, em que os alunos acabam por descontraír um pouco, esperando pela chegada do respetivo professor.

Ao refletir, a estagiária constatou que apenas duas rotinas não foram presenciadas mas que, naturalmente, também acontecem, tais como: os momentos das refeições e os hábitos de higiene que, no caso da EPE, foram sempre presenciados, já que fazem parte da prática educativa desta valência.

g) O Trabalho com os Pais e com o Meio Ambiente

O envolvimento parental foi outro dos aspetos tido em conta durante a intervenção pedagógica da estagiária. No entanto, esta constatou uma enorme diferença entre a EPE e o 1º CEB.

O documento orientador da EPE, Orientações Curriculares para a Educação-Pré-Escolar, preconiza a participação da família, tal como se pode constatar através

da seguinte citação: “(...) a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME,1997:43). No entanto, em conversa informal com a educadora cooperante, a estagiária percebeu que os pais do grupo de crianças não aderiam muito a situações de envolvimento parental. Apesar disso, a estagiária tentou sempre envolvê-los nas atividades e nos projetos que realizava. No projeto dos correios, por exemplo, a estagiária pediu às crianças que realizassem pesquisas com os pais. Ainda neste projeto, as crianças enviaram uma carta para as famílias, como forma de divulgar o projeto que estavam a viver em sala e de demonstrar os conhecimentos que já tinham adquirido.

Durante a sua permanência na Instituição, a estagiária teve também oportunidade de participar em atividades definidas no Plano Anual de Atividades que envolveram os pais, tais como: o Dia da Mãe, o Dia da Família e a Festa de Final de Ano (ver anexo XLVII). Outras situações que permitiram à estagiária um contacto mais próximo com os pais foram as reuniões, em que esta teve oportunidade de participar. A realização do portfólio de criança foi ainda outra situação que permitiu uma aproximação entre a estagiária e os pais da criança em questão, permitindo que estes se envolvessem em todo o processo (ver anexo XLVII). Ao nível do envolvimento com a comunidade educativa, são de salientar as manhãs/tarde recreativas organizadas pelo grupo de estagiárias e as vezes em que as crianças visitaram os utentes do Centro de Dia, envolvendo-se em atividades como, por exemplo, o ensaio para a festa de final de ano (ver anexo XLVIII).

No caso do 1º CEB, a estagiária não teve oportunidade de realizar atividades que envolvessem diretamente a participação das famílias. No entanto, esta constatou que são pais bastante interessados na situação escolar dos educandos e colaborativos, quando se pede algum tipo de material. Para além disso, a estagiária teve oportunidade de participar numa reunião de pais. É ainda de salientar a participação da estagiária em momentos planificados no Plano Anual de Atividades, como: o S. Martinho, o Dia Internacional da Pessoa com Deficiência e a Festa de Natal (ver anexo XLIX). A participação na “semana aberta”, antes da interrupção letiva de Natal, permitiu também a realização de atividades natalícias (ver anexo XLIX).

III.II.IV Avaliar

A última etapa da intervenção educativa é avaliar. A avaliação esteve sempre presente durante a intervenção educativa da estagiária, quer na EPE, quer no 1º CEB, já que nenhuma das etapas anteriores seria corretamente conseguida sem esta fase. Avaliar é então “(...) um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade (...)” (ME, Lei 30/ 2011 de 19 de julho).

Com o principal objetivo de melhorar a intervenção educativa, a avaliação em contexto de EPE centrou-se em avaliações diárias e semanais. Na planificação semanal, existia um local específico onde se fazia a avaliação do dia. No caso das avaliações semanais, estas eram realizadas no final de cada semana, como forma de reflexão sobre os aspetos positivos e os aspetos em que era necessário reajustar a intervenção (ver anexo L). A estagiária realizou também a avaliação das manhãs/tardes recreativas, o que lhe permitiu sempre refletir sobre o modo como as atividades eram propostas às crianças, bem como o *feedback* demonstrado pelas mesmas. No caso do 1º CEB a estagiária avaliou o seu desempenho semanalmente, através das reflexões semanais (ver anexo XI) e, pôde também avaliar o desempenho do par pedagógico, através da grelha de acompanhamento.

Outro modo de avaliação utilizado em ambas as valências foi a autoavaliação. Este corresponde a “(...) um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz” (Santos, 2002:79). A autoavaliação é bastante útil para o educador/professor e para a criança. No caso do educador/professor, permite-lhe avaliar o modo como desenvolveu determinados projetos ou atividades. Para tal, a estagiária recorreu a grelhas de autoavaliação, no caso da EPE (ver anexo L) e a reflexões, no caso do 1º CEB (ver anexo XI). No caso da criança, esta permite-lhe avaliar o seu desenvolvimento ao nível das suas aprendizagens e dos seus progressos, de modo a que esta vá tomando consciência do que já conseguiu alcançar, das suas dificuldades e de como as vai ultrapassar. Relativamente à autoavaliação, no caso da EPE, esta evidenciou-se, essencialmente, com a elaboração do portfólio de criança, através dos comentários feitos por ela, aos seus próprios trabalhos (ver anexo LI). No entanto, no final de cada dia, a estagiária questionava as crianças acerca do tipo de atividades que realizaram e também quanto ao comportamento, para que estas refletissem e se

consciencializassem, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico. No caso do 1º CEB, esta surgiu com o recurso a grelhas de autoavaliação de comportamento, de aprendizagens e do gosto pelas atividades realizadas (ver anexo X).

Relativamente à avaliação das aprendizagens, em ambos os estágios utilizou-se a avaliação formativa. Esta trata-se de “um processo de regulação externa ao aluno dado ser da responsabilidade do professor” (Santos, 2002:78). Este tipo de avaliação era conseguido através da observação direta das atividades desenvolvidas pelas crianças, de modo a verificar as aprendizagens adquiridas por elas. Para isso, utilizaram-se instrumentos de observação que auxiliaram no registo e análise das aprendizagens efetuadas pelas crianças. Na EPE recorreram-se a descrições diárias, registos de incidentes críticos, registos contínuos, amostragens de acontecimentos, listas de verificação ou controlo e escalas de estimacão; no 1º CEB recorreram-se a registos de incidentes críticos e a diferentes grelhas de avaliação, nomeadamente a *checklists*. Para além da avaliação formativa, foi também utilizada a avaliação sumativa. Este tipo de avaliação serve para informar o aluno sobre o seu desempenho escolar em cada uma das áreas curriculares, sendo essencial para a tomada de decisões sobre o seu percurso (ME, Despacho nº 24-A/2012, de 6 de dezembro). No entanto, segundo o Despacho nº 24 A/2012, a avaliação sumativa é da responsabilidade do professor titular de turma. Assim sendo, este tipo de avaliação foi sempre planificado e aplicado pela professora cooperante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

Paulo Freire

Findado este percurso profissionalizante é o momento de refletir sobre todo o caminho percorrido. Ambos os estágios tinham como principal objetivo proporcionar uma experiência pedagógica ao nível da EPE e do 1º CEB, esperando-se que a estagiária observasse e experienciasse o dia-a-dia de um educador/professor, articulando-o com o seu conhecimento teórico, adquirido ao longo da sua formação académica. Através das várias situações vividas em estágio, a estudante arrecadou uma enorme “bagagem” pessoal e profissional, dada a necessidade de aplicar conhecimentos, de desenvolver competências, de resolver problemas, de superar obstáculos e de aprender a encarar as contrariedades como um processo necessário na aprendizagem, já que “é no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de refletir sobre essa realidade (...)” (Roldão, 2004:36).

Para além de possibilitarem a experiência de ser educador/professor, os estágios permitiram também à estudante, perceber que tipo de profissional esta será num futuro próximo, já que a sua forma de intervir espelhou a sua personalidade e os valores que a sustentam (Mendonça, 2002). As experiências vividas e o facto de se vir a tornar numa docente generalista, mostraram-lhe os desafios que se lançam à prática docente, já que educar deixou de ser meramente um processo de transmissão de conhecimentos teóricos e passou a ser um processo de desenvolvimento pessoal e social, transformando a criança num cidadão ativo, capaz de intervir na sociedade. Por outras palavras, educar passou a ser uma “(...) arte de seduzir, estimular, motivar, reconhecer, encorajar a aventurar-se a ir sempre mais além, a olhar alto, e a varrer novos horizontes” (Carneiro *cit.* Cardoso, 2013:21).

Ao fazer uma retrospeção de toda a sua prática educativa, a estagiária considera que interveio sempre com intencionalidade educativa, já que: observou, planeou, agiu e avaliou, ou seja, teve sempre em consideração a articulação das várias etapas da ação educativa, bem como, os interesses e as necessidades das crianças.

Inicialmente, e com a finalidade de conhecer as realidades educativas em questão, a estagiária realizou a leitura e a análise dos documentos de autonomia de cada Instituição, com o objetivo de agir em conformidade com os valores e ideários defendidos e estudou o contexto sociofamiliar das crianças, com o intuito de desenvolver uma ação educativa, não só adequada ao grupo/turma, como a cada criança.

A observação individualizada e em grupo, das interações entre as crianças e das próprias, envolvidas em atividades, permitiram também à estagiária, identificar a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada uma inicia ou prossegue as aprendizagens. Esta observação foi uma mais-valia para a integração da estudante, já que lhe permitiu organizar o ambiente educativo, de acordo com os interesses e necessidades das crianças e assim, dar continuidade à ação educativa iniciada pela educadora/professora cooperantes.

Tendo a observação sido o principal alicerce na realização da planificação, esta permitiu à estagiária refletir sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo e à turma, bem como a cada criança, o que a ajudou a prever situações e experiências de aprendizagem e a organizar os recursos necessários à sua concretização.

No momento da intervenção, uma das suas preocupações foi a organização do ambiente educativo, no sentido de dar resposta às diferentes áreas de conteúdo/áreas curriculares e assim conseguir atingir uma intervenção educativa de qualidade. Durante toda a sua prática, a estagiária sentiu necessidade em adaptar as suas ações pedagógicas à atual conceção de criança, sujeito de direitos, e à nova proposta educacional, em que o professor/educador surge como um mentor que apenas fornece ferramentas e orienta a criança, promovendo a sua autonomia através da aprendizagem pela ação. Desta forma, a estagiária preconizou sempre uma pedagogia de participação, utilizando diferentes estratégias e propondo às crianças atividades em que estas pudessem participar, com o intuito de lhes mostrar que os seus contributos são úteis e fundamentais para a aquisição de aprendizagens diversificadas e significativas.

A par de toda a sua intervenção educativa, a estagiária recorreu também à avaliação, não só com o objetivo de avaliar as aprendizagens das crianças mas de as fazer refletir sobre o seu desempenho, através da autoavaliação. Para além disso, a estudante agiu sempre como um profissional reflexivo, já que esta atitude lhe permitiu reestruturar as suas práticas educativas e assim, melhorar a sua intervenção. Assim,

realizaram-se dois Portfólios Reflexivos, um para cada estágio. Para além de possibilitarem a regulação da ação educativa e, conseqüentemente, a autoavaliação, estes instrumentos permitiram também a articulação dos conhecimentos teóricos com a prática realizada. A participação em Seminários e Orientações Tutoriais foram também elementos fundamentais para que se conseguisse refletir antes, durante e após a intervenção, de modo a que se melhorasse a sua qualidade. Os *feedbacks* fornecidos pela educadora/professora cooperantes, pelas respetivas Supervisoras de Estágio e no caso do 1º CEB, pelo par pedagógico, foram também elementos fundamentais para que a estudante refletisse e reajustasse a sua prática.

Ao longo da sua intervenção, uma das preocupações da estagiária foi também o conhecimento individual de cada criança e o tempo dedicado a cada uma, ou seja, a proximidade e autenticidade na relação professor-aluno. Desta forma, o lema de atuação da estagiária foi sempre “escutar para transformar”, ou seja, escutar a criança a todos os níveis, com o propósito de transformar e adequar a sua prática pedagógica, consciencializando-se de todo o processo educativo, de modo a atingir uma educação de qualidade, já que os profissionais de educação competentes não são aqueles que possuem apenas conhecimentos científicos, mas sim os que possuem uma identidade própria. Esta identidade, para além de uma dimensão específica, comporta uma dimensão transversal, o tato pedagógico, ou seja, a paixão pelo ensino. Desta forma, a estagiária considera que em ambos os estágios sentiu essa mesma paixão, o que a fez agir sempre em prol das crianças, comprovando que “(...) ensinar é uma profissão criativa e desafiadora” (Day, 2004:23) e que “a paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade” (Day, 2004:23).

Estando a mestranda a terminar a formação que a habilita à prática docente, importa refletir sobre os medos e anseios que esta sentiu ao longo dos estágios profissionalizantes e que ainda considera continuar a sentir, num futuro próximo. Para a estudante, as dificuldades pelas quais passou foram normais e até necessárias, numa fase de iniciação à prática profissional, pois

estamos sempre a aprender, quer com os bons exemplos, quer com os exemplos menos bons, porque quando tomamos consciência de que alguma ação/procedimento é menos correta, estamos simultaneamente a adquirir conhecimento. Por isso, o contacto com a realidade e a adversidade das situações que existem numa sala de aula é sempre enriquecedor (Roldão,2004:36).

Ao chegar a cada uma das Instituições, a estagiária levava consigo inseguranças que a faziam recear algumas situações, tais como: não conseguir liderar o grupo/turma e não ser capaz de realizar atividades que despertassem o interesse

das crianças. No entanto, esses medos e anseios foram mais evidentes na EPE, já que se tratava da primeira experiência. Esta evidência pode ser constatada através do seguinte excerto:

Relativamente aos seus medos, existem dois aspetos com os quais a estagiária tem receio de se deparar, nomeadamente, o facto de ter um grupo agitado e de não conseguir dirigi-lo e o facto de não surgirem ideais diferentes todas as semanas para que esta possa planificar e assim, criar atividades que despertem o interesse das crianças (Portfólio Reflexivo – 10/02/2014).

À medida que foi conhecendo as crianças da valência de 1º CEB, a estagiária percebeu que estas, devido à proximidade de faixas etárias, apresentavam características comuns às crianças da EPE. Em ambos os estágios, as crianças eram extremamente ativas e implicadas nas ações que realizavam, o que deixou a estudante bastante satisfeita. Mas por outro lado, as crianças eram ainda bastante egocêntricas, o que dificultava um pouco a intervenção da estagiária, pelo facto de esta não conseguir assumir uma postura assertiva. Ao ter-se confirmado o receio da estagiária, esta trabalhou sempre no sentido de o superar, tal como se pode constatar através do seguinte relato:

Após refletir sobre a sua semana de intervenção, a estagiária considera que esta correu bastante melhor do que a anterior (...). Nas aulas lecionadas esta semana, a estagiária sentiu que conseguiu gerir melhor o comportamento da turma (...). Contudo, a estagiária têm consciência de que a sua intervenção ainda necessita de bastantes ajustes. Como aspetos a melhorar, a estagiária considera que deve continuar a trabalhar na adoção de uma postura assertiva (...) (Portfólio Reflexivo - 30/11/2014).

Ainda que tenha existido uma evolução significativa, esta considera que não foi suficiente e que isso condicionou a sua prática pedagógica pois ao não existir um ambiente tranquilo e disciplinado, as condições para a realização de uma prática de qualidade ficam bastante condicionadas. Desta forma, a estagiária considera que esta foi uma das competências que não conseguiu atingir totalmente, devendo continuar a trabalhar, no sentido de ganhar cada vez mais confiança e assim, conseguir adotar uma postura mais assertiva, o que é necessário para a gestão de uma sala de aula.

No entanto, as experiências positivas relativizam as contrariedades, já que a estagiária considera que vivenciou situações bastante enriquecedoras para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, tornando-se evidente através da citação que se segue:

(...) apesar de a estagiária não ter conseguido liderar totalmente o grupo, esta vê alguns momentos como uma verdadeira conquista. A criança que inicialmente destabilizava o grupo e não cumpria com o que era proposto, começou a demonstrar atitudes de respeito e carinho para com a estagiária, o que a surpreendeu (Portfólio Reflexivo - 11/06/2014).

Todo este percurso foi bastante trabalhoso mas também muito valioso, pelas situações promissoras que se vivenciaram. As equipas pedagógicas, as crianças e respetivas famílias e mesmo outros elementos da comunidade educativa, possibilitaram à estagiária momentos de aprendizagem, o que a motivou e incentivou a trabalhar sempre com um propósito: o sucesso nas aprendizagens das crianças.

Os estágios realizados permitiram o conhecimento das especificidades de cada contexto educativo. No entanto, permitiram também constatar que são mais os aspetos comuns do que divergentes, razão pela qual os estudantes deste mestrado ficam habilitados a lecionar nas duas valências. Estas experiências funcionaram como preparação para a fase que se avizinha, a prática docente, pois ao vivenciar as duas realidades nas quais poderá desempenhar as suas funções, a mestranda não só experienciou como compreendeu a importância da articulação entre estes dois contextos. Ao contactar com o projeto implementado na Instituição de 1º CEB, a estagiária refletiu também sobre a monodocência, mudando a sua opinião inicial. Para a estudante, o facto de o aluno poder ser observado e avaliado por diferentes olhares, ou seja, por diferentes docentes, é uma mais-valia para o mesmo, já que os múltiplos olhares permitem encontrar e explorar potencialidades que um só olhar não consegue.

Como perspetivas para um futuro próximo, a mestranda ambiciona superar as dificuldades que ainda sente e tornar-se progressivamente mestre na arte e no dever de aprender a aprender (Cardoso, 2013), ainda que para isso seja necessário ser “um destacado vanguardista e pioneiro” (Cardoso, 2013:21) e “não recear pôr-se na dianteira da aprendizagem vitalícia, a que toda a sociedade é hoje convocada” (Cardoso, 2013:21).

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, I., SEQUEIRA, A. P., ESCOVAL, A. (1990) *Ideias e Histórias: Contributos para uma Educação Participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- AFONSO, C. (2000) *Fundamentos e diretrizes para uma educação infantil de qualidade*. Recife: FAFIRE
- ANTUNES, M. (2001) *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget
- AZEVEDO, J (2014) *et al. O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar, no Projeto Fénix*. (<http://repositorio.esepf.pt/handle/123456789/1482>) Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Universidade Católica Portuguesa do Porto. Cadernos Fénix
- BELL, J. (1993) *Como Realizar um Projecto de Investigação - Um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução À Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora
- CABANAS, J. (2002) *Teoria da Educação - Concepção Antinómica da Educação*. Porto: Edições ASA
- CANAVARRO, J.; PASCOAL, P. & PEREIRA, A. (2001) *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
- CARDOSO, J. (2013) *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz
- CARVALHO, A. *et al* (2011) *Relações escola-famílias e construção complexa de identidades: análise de um projeto desenvolvido no âmbito de um Contrato Local de Desenvolvimento Social*. Lisboa: Escola Superior de Educação
- DAY, C. (2004) *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora
- DIAS, J. & BHERING, E. (2005) *A interação adulto/criança em grupos de idades mistas na Educação Infantil*. Revista: *Da Investigação às Práticas – estudos de natureza educacional (1)*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
- FERREIRA, M. & RIBEIRO, M. (2000) *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento
- FONTOURA, M. (2006) *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares*. Porto: Porto Editora
- FRENEIT, C. (1973) *Pedagogia do Bom Senso*. Lisboa: Moraes Editores
- FREIRE, P. (1974) *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais
- GONÇALVES, D. *Da Inquietude ao Conhecimento* (2006) in *Saber (e) Educar*. N.º 11, Porto: ESE de Paula Frassinetti p. 101-109
- GONÇALVES, D. *(Re)Inventar um Espaço Reflexivo* (2010) in *Saber (e) Educar*. N.º 15, Porto: ESE de Paula Frassinetti p. 1-5

- GONÇALVES, L. & ALARCÃO, I. (2004) *Haverá lugar para os afetos na gestão curricular?* Aveiro: Universidade de Aveiro p. 159-172
- GONÇALVES, M. (2009) *Avaliação em educação de infância: das concepções às práticas*. Penafiel: Editorial Novembro
- GONZÁLEZ, P. (2002) *O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2011) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- KATZ, L. et al (1998) *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- NIZA, S. (2007) *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa* in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora
- NÓVOA, A. (2009) *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Lisboa: Universidade de Lisboa p. 1-17
- OLIVEIRA, A.; MACHADO, C.; RODRIGUES, C. et al (2007) *Métodos, técnicas e jogos pedagógicos: recurso didático para formadores*. Braga: Expoente
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002) *A avaliação alternativa na educação de infância*. In J. Oliveira-Formosinho (org.) - *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- ONU (1989), *Convenção dos Direitos da Criança*, Nova Iorque: ONU
- PAPALIA, D.; OLDS, S. & FELDMAN, R. (2001) *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora: McGraw-Hill
- PARENTE, C. (2002) *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In J. Formosinho (org.). *A Supervisão na formação de professores I: Da sala à escola (pp. 166-217)*. Porto: Porto Editora
- PARENTE, C. (2004) *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Estudos de Criança. Braga: Universidade do Minho
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- REBOUL, O. (1980). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70
- RIZZO, G. (1989) *Educação Pré-Escolar*. São Paulo: Editora Francisco Alves
- ROGERS, C. (1977) *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores
- ROLDÃO, M. C. (2004). *Transversalidade e especificidade no currículo – como se constrói o conhecimento?* Revista Infância e Educação, Investigação e Práticas.

- ROLDÃO, M. C. (2008) *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Saber (e) Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º 13, p. 171-184
- SÁ-CHAVES, I. (2008) *Novos paradigmas, novas competências: complexidade e identidade docente (2008)* in Saber (e) Educar N.º 13, ESE de Paula Frassinetti, p.59-69
- SANCHES, I. (2001) *Comportamentos e Estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora
- SANTOS, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?* In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico
- SHORES, E. & GRACE, C. (2001) *Manual de Portfólio: um Guia Passo a Passo para Professores*. Porto Alegre: Artmed
- SOUSA, A. (2009) *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- TEVISAN, G. *A redescoberta da infância e da criança* (2010) in Saber (e) Educar N.º 15, Porto: ESE de Paula Frassinetti, p. 101-109
- ZABALZA, Miguel A. (1998) *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed

LEGISLAÇÃO

- Lei nº 5/97, 10 de fevereiro
- Despacho nº 113/ME/93, de 23 de junho
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto
- Decreto-Lei, nº 75/2008 de 22 de Abril
- Decreto-Lei nº 30/ 2011, de 19 de julho
- Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho
- Despacho nº 24-A/2012, de 6 de dezembro

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Projeto Educativo da Instituição de Educação Pré-Escolar (2011/2014)
- Projeto Educativo da Instituição de 1º Ciclo do Ensino Básico (2012/2015)
- Regulamento Interno da Instituição de Educação Pré-Escolar (2011/2014)
- Regulamento Interno da Instituição de 1º Ciclo do Ensino Básico (2012/2015)
- Plano Anual de Atividades da Instituição de Educação Pré-Escolar (2013/2014)
- Plano Anual de Atividades da Instituição de 1º Ciclo do Ensino Básico (2014/2015)