



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

A Continuidade Educativa e a Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

Joana Serrenho Lima
Nº 2010006

Orientadores:
Doutora Brigitte Silva
Doutor João Gouveia

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

Porto,
fevereiro de 2015

DEDICATÓRIA

Aos meus pais,
Maria João e José,
e à minha irmã,
Maria

Resumo

O presente relatório representa o trabalho desenvolvido pela aluna da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti na valência de Educação Pré-Escolar numa sala de cinco anos e no 1º Ciclo do Ensino Básico numa sala de aula do 1º ano de escolaridade em instituições religiosas diferentes.

O mesmo alia a teoria à prática desenvolvida durante ambos os estágios. O estágio em Educação Pré-Escolar ocorreu de fevereiro a junho de 2014 e a prática profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico de setembro de 2014 a janeiro de 2015.

O relatório é constituído por vários capítulos e centra-se nos conceitos de continuidade educativa e na articulação curricular entre estes dois níveis de ensino. De seguida, é descrita a intervenção nos dois contextos e termina com as considerações finais.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Continuidade Educativa; Articulação Curricular

Abstract

The paper presented here represents the work done by the Escola Superior de Educação Paula Frassinetti student on Preschool Education at a five years old group and Primary School on the first grade at different institutions.

This paper connects theory to the practice developed on both internships. The intern was on the Preschool from february until june of 2014 and was on Primary School from september of 2014 until january of 2015.

The report consists of several chapters and focuses on the concepts of educational continuity and curricular articulation between these two levels of education. Then the intervention is described in both contexts and ends with the closing remarks.

Key Words: Preschool Education; Primary School; Educational Continuity; Curricular Articulation

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à minha família: aos meus pais, à minha irmã mais velha e à minha segunda mãe. Estas quatro pessoas fazem parte da minha vida desde o dia em que nasci e foram elas que tornaram este sonho possível. Sem o apoio dos mesmos nunca teria seguido a profissão que sempre quis ter.

De seguida gostaria de agradecer a todo o corpo docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti que fez parte da minha formação que se realizou ao longo de quase cinco anos. Em especial, gostaria de agradecer aos meus orientadores de estágio, a Professora Brigitte Silva e ao Professor João Gouveia, pelos conselhos sábios e pelo acompanhamento ao longo de todo este processo.

Neste processo, cruzei-me com duas profissionais de educação essenciais para o meu processo de aprendizagem: a educadora cooperante e a professora cooperante que me receberam nas suas salas sem hesitação em partilhar conhecimentos e ensinar o que significa esta profissão que escolhi. Também tenho de agradecer ao grupo dos cinco anos e à turma de 1º ano que me marcaram profundamente e me mostraram o que significa a relação estabelecida entre os alunos e o profissional de educação e, acima de tudo, o que significa ser educador e professor.

Tenho de agradecer às amigas que formei dentro desta instituição, Alexandra Bessa, Ana Freitas, Cristina Gonçalves e Juliana Santos, que me acompanharam durante toda a minha formação no ensino superior e que me ensinaram, de novo, o que significa a amizade e tudo o ela implica. Finalmente, tive a possibilidade de me levantar todos os dias e de encontrar amigas sempre que entrava na sala de aula, amigas que ficam e que nos seguram quando nós precisamos.

Gostava de dizer obrigado também às minhas amigas de sempre, Inês Sampaio, Mariana Owen, Rita Krupiej, Roberta Abreu, Sara Alexandre e Teresa Matos, que me acompanharam durante este processo e que também me apoiaram durante os momentos mais difíceis.

Apenas falta agradecer àquela pessoa especial que me acompanha de perto há quase quatro anos e que me apoiou sempre que precisei.

A todas as pessoas que já referi ao longo deste texto apenas quero dizer uma palavra: obrigado. Obrigado por me apoiarem e por fazerem parte da minha vida.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	12
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	14
1.1. Os Quatro Pilares da Educação	14
1.2. O Conceito “Educação”.....	15
1.3. O Papel do Educador de Infância e do Professor de 1º CEB	16
1.4. As Metodologias e os Modelos Pedagógicos	19
1.4.1. Na Educação Pré-Escolar.....	19
1.4.2. No 1º Ciclo do Ensino Básico	23
1.5. A relação Escola-Família	26
1.6. A Articulação Curricular e a Continuidade Pedagógica entre Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico	28
II. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	32
2.1. Tipo de Estudo/Abordagem	32
2.2. Participantes do Estudo.....	34
2.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Análise de Dados	35
III. INTERVENÇÃO.....	37
3.1. Caracterização do Contexto	37
3.1.1. Caracterização das Instituições	37
3.1.2. Caracterização do Grupo de EPE e da Turma de 1º CEB.....	41
3.2. Intervenção Educativa	44
3.2.1. Observação.....	45
3.2.2. Planificação.....	46
3.2.3. Ação	49
3.2.4. Avaliação.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
BIBLIOGRAFIA	63
LEGISLAÇÃO	70
DOCUMENTOS DA INSTITUIÇÃO.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

MA – Método Ativo

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MEx. – Método Expositivo

MHS – Modelo High-Scope

MJQR – Método Jean Qui Rit

MP – Metodologia de Projeto

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Documentos

- Anexo 1.1. Rede Curricular da Sala dos 5 Anos
- Anexo 1.2. Planificação em Rede e os Objetivos de Aprendizagem
- Anexo 1.3. Atividade “Ossos”
- Anexo 1.4. Planificação segundo as Dimensões Curriculares da Pedagogia
- Anexo 1.5. Registo da Metodologia de Projeto na Sala de EPE
- Anexo 1.6. Visita a uma estação de correios (Excerto da Avaliação Semanal de 12 a 16 de maio de 2014)
- Anexo 1.7. Visita ao CTP da GNR (Excerto da Avaliação Semanal de 26 a 30 de maio de 2014)
- Anexo 1.8. Registos do Portefólio de Criança
- Anexo 1.9. Conferência Criança-Adulto
- Anexo 1.10. Planificação Semanal – Tema: Outono
- Anexo 1.11. Planificação Semanal – Tema: Família
- Anexo 1.12. História sobre o Mundo da Matemática
- Anexo 1.13. Avaliação Semanal – Tema: Outono
- Anexo 1.14. Avaliação Semanal – Tema: Família
- Anexo 1.15. Ficha de Trabalho de Revisões de Português – Tema Outono
- Anexo 1.16. Ficha de Trabalho de Revisões de Matemática 1 – Tema Outono
- Anexo 1.17. Ficha de Trabalho de Revisões de Matemática 2 – Tema Outono
- Anexo 1.18. Avaliação Formativa
- Anexo 1.19. Fichas de Avaliação Sumativa – Estudo do Meio
- Anexo 1.20. Fichas de Avaliação Sumativa – Matemática
- Anexo 1.21. Fichas de Avaliação Sumativa – Português
- Anexo 1.22. Fichas de Avaliação Sumativa – Expressão Plástica

Anexo 2: Fotografias/Imagens

- Anexo 2.1. Planificação na Sala
- Anexo 2.2. Planificação Semanal
- Anexo 2.3. Aula de Zumba
- Anexo 2.4. Dimensões Curriculares da Pedagogia
- Anexo 2.5. Exposição das Pesquisas realizadas pelas Crianças
- Anexo 2.6. Teia do Projeto de Sala dos 5 Anos
- Anexo 2.7. Familiares na Sala
- Anexo 2.8. Elementos da Comunidade na Sala (Agente da PSP e Enfermeira)
- Anexo 2.9. Área da Proteção Civil, a Área do Dr./Dr.^a e a Área da Comunicação
- Anexo 2.10. Pais a construir a Área da Construção Civil
- Anexo 2.11. Confecção de Compotas e de Bolos
- Anexo 2.12. Dia de Carnaval
- Anexo 2.13. Dia do Pai
- Anexo 2.14. Manhã Recreativa
- Anexo 2.15. Reunião de Pais
- Anexo 2.16. Atividades Não Letivas
- Anexo 2.17. Dia da Mãe
- Anexo 2.18. Dia Mundial da Criança
- Anexo 2.19. Avaliações Semanais
- Anexo 2.20 Criança Desenha Voluntariamente

- Anexo 2.21. Aula de Música
- Anexo 2.22. Crianças Revelam Interesse nas Letras e nas Palavras
- Anexo 2.23. Importância dada ao Domínio da Matemática pelas Crianças
- Anexo 2.24. Gestos dos Métodos de Jean Qui Rit
- Anexo 2.25. Quadro Silábico
- Anexo 2.26. Materiais Utilizados ao Lecionar os Conceitos de Ordem Crescente e Decrescente
- Anexo 2.27. Maquete Casa
- Anexo 2.28. Caminhada Solidária no Parque da Cidade
- Anexo 2.29. Magusto no Externato da Mesma Congregação
- Anexo 2.30. Celebração da Imaculada Conceição
- Anexo 2.31. Festa de Pais para Filhos
- Anexo 2.32. Lanche no Último Dia antes das Férias de Natal

Anexo 3: Registos de Observação

- Anexo 3.1. Formulação de questões anteriores às visitas
- Anexo 3.2. Entusiasmo da Criança M. com a vinda da sua mãe à sala
- Anexo 3.3. Decisão da tarefa a realizar com o encarregado de educação
- Anexo 3.4. Rotina Diária
- Anexo 3.5. Registo de Presenças e Quadro de Responsabilidades
- Anexo 3.6. Auto-Controlo
- Anexo 3.7. Autonomia
- Anexo 3.8. Exposição de Trabalhos na Sala
- Anexo 3.9. Prenda do Dia da Mãe
- Anexo 3.10. Decisões Seguras
- Anexo 3.11. Pais no Estrangeiro
- Anexo 3.12. Reações às Árvores Genealógicas

Anexo 4: Reflexões

- Anexo 4.1. Reflexão: Visitas de Estudo
- Anexo 4.2. Reflexão: Envolvimento Parental
- Anexo 4.3. Reflexão: Hora do Conto
- Anexo 4.4. Reflexão: Registos
- Anexo 4.5. Reflexão: Problema do Dia
- Anexo 4.6. Reflexão: Rotinas
- Anexo 4.7. Reflexão: Organização do Espaço e Materiais
- Anexo 4.8. Reflexão: Valorização do Poder de Escolha das Crianças na Decoração dos seus Trabalhos e na Organização da Sala
- Anexo 4.9. Reflexão: Atividades Não Letivas

Anexo 5 – Gráficos

- Anexo 5.1. – Local de Residência das Crianças (Valência de EPE)
- Anexo 5.2. – Profissões dos Encarregados de Educação (Valência de EPE)
- Anexo 5.3. – Habilitações dos Encarregados de Educação (Valência de EPE)
- Anexo 5.4. – Local de Residência dos Alunos (Valência de 1º CEB)
- Anexo 5.5. – Habilitações dos Encarregados de Educação (Valência de 1º CEB)

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Algumas perguntas realizadas pelas crianças no início do ano.

Tabela 2 Dimensões Curriculares da Pedagogia

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Local de Residência das Crianças

Gráfico 2 Este gráfico demonstra qual o número de Encarregados de Educação do grupo de cinco anos de EPE que exercem a sua profissão.

Gráfico 3 Habilitações dos Encarregados de Educação do grupo de cinco anos de EPE.

Gráfico 4 Local de Residência dos Alunos

Gráfico 5 Habilitações dos Encarregados de Educação dos Alunos do 1º CEB

INTRODUÇÃO

O presente relatório reflete dois estágios, ambos realizados em instituições privadas e religiosas. O primeiro foi realizado em Educação Pré-Escolar (EPE), numa sala de cinco anos, de fevereiro a junho de 2014, e o segundo foi realizado numa turma do 1º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), de setembro de 2014 a janeiro de 2015. A experiência de estágio concretizada pela aluna nestes dois momentos encontra-se concentrada em quatro capítulos distintos.

O primeiro designa-se “Enquadramento Teórico” e refere as leituras realizadas pela aluna para que fosse capaz de fundamentar o seu relatório. Este contém seis subtítulos, escolhidos consoante a realidade vivenciada durante os estágios.

O segundo capítulo denomina-se “Metodologias de Investigação” e é constituído por três pontos distintos: “Tipo de Estudo/Abordagem”; “Participantes do Estudo” e “Instrumentos”. Neste capítulo, é caracterizada a investigação realizada na sala e na turma já determinadas. Assim, refere que tipo de investigação foi feita, quem participa na mesma e que tipo de instrumentos foram utilizados para auxiliar a investigação e fornecer dados coerentes e essenciais.

Do capítulo três fazem parte dois pontos: “Caracterização do Contexto” e “Intervenção Educativa”.

No primeiro ponto são caracterizados ambos os contextos em que as instituições se inseriam, assim como o grupo e a turma com os quais a estagiária lidou durante o tempo de estágio.

O segundo ponto é constituído por quatro subtítulos: “Observação”; “Planificação”; “Ação” e “Avaliação”. Estes são considerados os quatro momentos essenciais para o desempenho profissional do docente. Os mesmos são caracterizados teoricamente e, logo de seguida, os processos são explicitados consoante as medidas adotadas na instituição.

No final, nas Considerações Finais, a estagiária realiza a autoavaliação da ação pedagógica e dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, uma reflexão sobre a experiência do estágio e a construção da profissionalização e, por último, refere quais são as questões que se colocam aos profissionais de habilitação dupla.

Após o final do relatório, são apresentados a bibliografia, a legislação e os documentos oficiais das instituições utilizados e, por último, os anexos que são mencionados no decorrer do corpo do trabalho.

No primeiro estágio, a estagiária deveria ser capaz de: atuar respeitando o ideário/valores da Instituição; intervir numa perspetiva curricular organizando o ambiente educativo, tendo em conta uma pedagogia diferenciada; intervir respeitando os princípios da aprendizagem ativa/participativa da criança; planificar de forma integrada/flexível, envolvendo a criança e partindo dos seus saberes/necessidades/interesses/competências; agir com intencionalidade; refletir para adequar a ação; identificar competências parentais; utilizar estratégias de acordo com o que conhece das famílias; colaborar em iniciativas do contexto comunitário; utilizar técnicas/instrumentos de observação/registo/documentação e avaliação das atividades, do contexto e dos processos de desenvolvimento/aprendizagem das crianças; refletir e expressar as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional; identificar a especificidade da organização do ambiente educativo e dos processos de desenvolvimento/aprendizagem das crianças da EPE e relacionar prática com teorias e problematizar questões deste profissional (retirado da Ficha de Unidade Curricular Estágio I em Educação Pré-Escolar).

No segundo momento de estágio, deveria ser capaz de: caracterizar o estabelecimento de ensino do 1º CEB através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atua em conformidade; aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas; reconhecer a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-escolar e o 1º CEB; comparar o contexto da EPE e o contexto do 1º CEB, refletindo sobre as semelhanças e as diferenças de uma intervenção educativa adequada (retirado da Ficha de Autoavaliação da Unidade Curricular Estágio II em Ensino Básico – 1º Ciclo).

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Os Quatro Pilares da Educação

Num relatório realizado por diferentes autores com variadas nacionalidades para as Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre educação, foram estabelecidos quatro pilares essenciais para a educação dos futuros adultos da sociedade: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/aprender a viver com os outros e aprender a ser.

Cada um destes pilares foca um aspeto diferente que deve fazer parte da formação de qualquer criança. Segundo estes autores, “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS et al., 1997:89).

O primeiro pilar refere “(...) o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento (...)” (Idem, 1997:90), sendo que este pode ser considerado um meio ou um fim: pode ser um meio, pois pressupõe que cada um compreenda e conheça o mundo que se encontra à sua volta –

“meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar” (Idem, 1997:91) –

e pode ser um fim “(...) porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir” (Ibidem).

O segundo pilar, “aprender a fazer”, que implica a formação profissional de cada um. O pilar “aprender a viver juntos/aprender a viver com os outros” menciona a violência que existe no mundo e a importância de levar as crianças a comunicar entre si. Neste pilar são mencionadas duas opções que devem ser praticadas: “num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro; num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes” (DELORS et al., 1997:97).

O último pilar, “aprender a ser”, e revela a importância do pensamento independente e crítico e da formação e desenvolvimento total da pessoa:

“Desde a sua primeira reunião, a Comissão reafirmou, energicamente, um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios

juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.” (Idem, 1997:99).

Este relatório afirma ainda a importância de preparar as crianças para uma sociedade que estas compreendam e possam desempenhar papéis responsáveis e justos.

“Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos.” (Idem, 1997:100).

1.2. O Conceito “Educação”

A pergunta “O que é a educação?” é muito abrangente e de difícil definição. Cada professor caracteriza a sua profissão de diferentes formas, pois depende da sua visão e filosofia de vida. Segundo Azcue, “sendo o professor alguém que ensina ou transmite conhecimento, a sua é uma das profissões mais antigas e mais importantes” (2012:19).

O sistema educativo evoluiu ao longo dos anos e sofreu várias alterações. Apenas em 1948 se tornou oficial a escolarização universal das crianças com a assinatura da Declaração Universal dos Direitos do Homem, mais especificamente no artigo 26, que é constituído por três pontos que determinam que qualquer pessoa tem direito à educação, a educação deve ter como objetivo o desenvolvimento integral do Homem e, por último, define que os pais têm o direito de escolher o tipo de educação que pretendem dar aos seus filhos (Azcue, 2012:18).

De acordo com Azevedo, o objetivo principal da educação “(...) é o de fomentar o desenvolvimento das capacidades de cada um, ou seja, o de proporcionar a cada um a realização do seu potencial humano em moldes que sirvam também o bem comum” (1999:16). Este autor afirma ainda que a educação não acontece apenas dentro da escola, mas também fora da escola no seio da família, dos amigos e de outras instituições (Ibidem).

De acordo com o Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional, educação é definida da seguinte forma

“trata-se de interações sociais pelas quais as pessoas procuram modificar o comportamento, as disposições comportamentais e as características de personalidade de outras pessoas tendo em vista uma meta. Os objetivos desses processos de modificação e/ou estabilização resultam dos valores e normas que o educador e/ou grupo no qual ou pelo qual se trabalha considera de especial importância” (Brunner e Zeltner, 2000:88).

No entanto, Calleja defende que a educação é uma ação desenvolvida sobre os indivíduos que formam a sociedade com o objetivo de as formar de forma integral

tornando-as capazes de agir no meio social a que pertencem. Assim, para este autor a educação é

“(…) a ação que desenvolvemos sobre as pessoas que formam a sociedade, com o fim de capacitá-las de maneira integral, consciente, eficiente e eficaz, que lhes permita formar um valor dos conteúdos adquiridos, significando-os em vínculo direto com seu cotidiano, para atuar conseqüentemente a partir do processo educativo assimilado” (Calleja, 2008:109).

Justino vai ao encontro do autor anterior, mas define educação como a forma de capacitar alguém. Segundo este autor, educação é

“um processo que pretende tornar as crianças, os jovens e os cidadãos em geral mais capazes de enfrentar os problemas do presente e, ao mesmo tempo, o que se perspectiva serem os problemas do futuro. E como é que eles se tornam mais capazes? Através da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento de competências, da interiorização de valores e de condutas” (Justino, 2010:30).

O último autor é aquele que define o que é a educação, dizendo que esta pretende capacitar e formar as crianças para que estas sejam capazes de enfrentar e solucionar os problemas atuais e futuros.

1.3. O Papel do Educador de Infância e do Professor de 1º CEB

Outro conceito difícil de definir é o de “bom professor”. Cada pessoa é diferente, logo cada educador/professor terá a sua própria forma de ensinar e forma de ser. No entanto, segundo Azcue, existem algumas características comuns àqueles que são considerados bons educadores/professores, nomeadamente, o conhecimento e gosto pela matéria, a motivação, a paciência, a disponibilidade, o respeito e a justiça (Azcue, 2012:25-29).

Um dos documentos oficiais que define qual o papel do educador de infância e do professor do 1º CEB é o Decreto-Lei nº 241 de 30 de agosto de 2011. Nesta lei foram aprovados os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º CEB.

Este documento oficial determina o papel do educador e do professor e quais as suas responsabilidades para com as crianças/alunos que orientam dentro da sala. Este documento contém dois anexos, um para cada profissional de educação, que se encontram organizados da mesma forma: em primeiro lugar, é definido o perfil do profissional, o segundo ponto tem como designação a conceção e desenvolvimento do currículo e por último refere a integração do currículo.

De acordo com este documento, “(…) o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação

do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Dec. Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, s.p.)

Relativamente à organização do ambiente educativo, o educador de infância deve organizar o espaço e os materiais para proporcionar às crianças aprendizagens integradas, disponibilizar materiais estimulantes e diversificados, proporcionar a apreensão de referências temporais pelas próprias crianças e mobilizar e gerir os recursos educativos. O educador ainda avalia de forma formativa a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, o desenvolvimentos e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

O profissional desta valência de ensino deve ainda promover o envolvimento da criança em todo o tipo de actividades (na escola ou na comunidade), fomentar a cooperação entre as crianças para que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo, estimular a curiosidade da criança e fomentar a capacidade de realização de tarefas e disposição para aprender.

Neste mesmo ponto, por sua vez, o professor de 1º CEB não tem os mesmos critérios que o educador de infância. O profissional referido “(...) desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Dec. Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, s.p.).

Este professor deve cooperar na construção do Projeto Curricular da Escola (PCE) e conceber e gerir o Projeto Curricular da sua turma, fomentar a aquisição de métodos de estudo e de trabalho intelectual e desenvolver o interesse e respeito por outras culturas.

Os dois níveis de ensino referidos têm aspetos em comum que não foram referidos anteriormente. O profissional de educação deve: fornecer as condições necessárias para a segurança das crianças, relacionando-se com as mesmas e promovendo a sua autonomia; ter sempre em conta os conhecimentos prévios das crianças/alunos; observar individualmente cada uma das crianças/alunos, pequenos grupos e o grande grupo e deve ter estas observações em conta no momento da planificação, para que esta vá de encontro às necessidades e dificuldades de cada um e aos objetivos de aprendizagem de cada um dos níveis de escolaridade (três anos, quatro anos, cinco anos, 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano); relacionar-se com as famílias e com a comunidade realizando e incentivando actividades que levam à participação de ambos no quotidiano da instituição; e promover a educação para a cidadania.

Os únicos aspetos comuns que faltam referir são o currículo integrado e a articulação entre a EPE e o 1º CEB. O educador de infância tem de desenvolver um currículo que integre e relacione as variadas áreas de conteúdo, uma vez que várias áreas são trabalhadas apenas numa atividade, e o professor de 1º CEB tem de recorrer às aprendizagens prévias dos seus alunos realizadas durante a EPE para realizar a articulação com as aprendizagens realizadas durante o 1º CEB (e mais tarde para articular com o 2º Ciclo do Ensino Básico) e também necessita de desenvolver o currículo integrando todas as vertentes científicas do mesmo.

No entanto, neste documento, não se encontra a definição de professor; apenas as tarefas do profissional de educação. De acordo com o Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional, professor é

“Qualquer pessoa que procura, de forma planejada, produzir modificações em determinadas pessoas (grupo de pessoas) no campo do saber, das atitudes, das aptidões e das habilidades. (...) Em sentido escrito, se chama P. aquelas pessoas que procuram realizar os processos acima mencionados em âmbito institucional como, por exemplo, em escolas ou faculdades” (Brunner e Zeltner, 2000:203).

Em nosso entender, esta definição está correta, embora não seja apenas esta a função do professor. De acordo com Calleja, “ser professor é educar para a vida e isto implica muito mais do que um simples ato de transmitir uma informação” (2008:109). Esta última frase vai de encontro à citação de Justino (2010:30) que afirma que educar é capacitar os indivíduos para que sejam capazes de resolver não só os problemas do momento, mas também os problemas do futuro.

Marti (1975) afirma que existe distinção entre instruir – refere-se ao pensamento – e educar – que se encontra relacionada com os sentimentos (citado por Calleja, 2008:109-110). No entanto, “as qualidades morais aumentam de preço quando são realçadas pelas qualidades inteligentes” (Calleja, 2008:110).

Os próprios professores devem ser ativos na aprendizagem da prática do ensino. Lieberman (1996)

“(...) coloca de lado a visão dos professores como simples ouvintes de novas ideias ou conceitos que lhes permitem compreender a prática de ensino, encarando-os como agentes envolvidos nas decisões sobre a natureza, o processo e os apoios organizacionais necessários para aprender na escola e para desenvolver mecanismos de apoio mais amplos (...) que proporcionem oportunidades e ideias inovadoras vindas de grupos exteriores à escola” (citado por Day, 2001:18).

1.4. As Metodologias e os Modelos Pedagógicos

1.4.1. Na Educação Pré-Escolar

Durante o estágio em EPE, a Metodologia de Projeto (MP) e o Modelo de High-Scope (MHS) encontravam-se em evidência na sala do grupo de cinco anos. A metodologia e o método referidos complementavam-se contribuindo para o processo de aprendizagem do grupo em questão.

1.4.1.1. Metodologia de Projeto

A primeira tentativa de implementação deste método foi realizada por Kilpatrick. Este foi aluno de John Dewey e "(...) o seu primeiro objetivo foi tornar a filosofia do mestre acessível para audiências mais amplas" (Ministério da Educação (ME), 1998:135). Kilpatrick, no seu trabalho "The Project Method" publicado em 1918, argumenta que a melhor preparação para o futuro "(...) é ajudar as crianças a viver aqui e agora, no presente" e considera que "Os interesses e necessidades da criança deveriam ser o motor do currículo" (Ibidem).

Kilpatrick participou no Movimento da Educação Progressista que "(...) encarava a criança como criadora activa do seus próprios saberes e tendo a capacidade de simbolizar esses saberes de variadas formas" (Ibidem). O educador era encarado apenas como um guia e um indivíduo mais experiente: "as relações professor-crianças eram consideradas decisivas: as aprendizagens deviam ser negociadas, as decisões partilhadas e assumidas em conjunto" (Ibidem). Este movimento ainda defendia a importância da relação escola-família.

De acordo com Leite, Malpique e Santos, o

"Trabalho de Projeto é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação para todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas considerados do interesse pelo grupo e com enfoque social" (1989:140).

No entanto, segundo Katz e Chard,

"(...) o trabalho de projeto como abordagem à educação da primeira infância refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido. Esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas. Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação activa das crianças nos seus próprios estudos" (1997:5).

Ambas as citações referem a participação ativa nas crianças durante a MP, no entanto, a última encontra-se mais de acordo com o trabalho desenvolvido durante o estágio em EPE.

De acordo com Vasconcelos, a MP é constituída por quatro fases: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/avaliação. Na primeira fase, o problema ou as questões a investigar são formuladas e definem-se as dificuldades e o assunto que irá ser estudado (Ministério da Educação e Ciência (MEC), 2012:14). Nesta fase, “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio dos adultos” (Ibidem). Segundo Helms (2010), “parte-se de um “conhecimento base” sobre o assunto: “o que sabemos” (citado por MEC, 2012:14). Nesta fase pode ser realizada uma teia pelas crianças e outra pelo educador ou podem realizar uma em conjunto.

Na segunda fase, dá-se início à planificação e desenvolvimento do trabalho. Segundo Vasconcelos (1991), a raiz da palavra planear “(...) aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (citado por MEC, 2012:15). Logo, após uma avaliação do contexto educativo e das características do grupo de crianças e através de uma planificação não-linear, realiza-se uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto de acordo com metas específicas (estas podem englobar metas de aprendizagem a atingir durante os anos de EPE). Assim,

“define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferente níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade” (MEC, 2012:15).

A terceira fase caracteriza-se por colocar em prática aquilo que foi planeado na fase anterior. As crianças realizam a parte prática do projeto que criaram: “(...) organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. (...) Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (Idem, 2012:16). Nesta fase, as crianças podem ainda construir objetos de grande dimensão: “o avião; o tractor; o foguetão...” (Ibidem).

A última fase torna o projeto útil aos outros: “a sala do lado, o jardim de infância, (...), a escola de 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente...” (MEC, 2012:17). A divulgação torna-se, segundo Edwards, “(...) uma

espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto (...)” (citado por MEC, 2012:17).

Durante todo o processo e no final é realizada a avaliação do trabalho, o trabalho entre grupos, a qualidade das pesquisas e das tarefas, a informação recolhida e as competências apreendidas. A partir deste projeto e da avaliação do mesmo podem surgir novos projetos (MEC, 2012:17).

Para terminar, Guedes afirma que

“o trabalho em projetos é a forma mais eficaz de desenvolver competências fundamentais para uma verdadeira cultura científica, pois sustenta as aprendizagens na investigação, na pesquisa, na recolha de dados e seu tratamento, na elaboração de produtos culturais e na comunicação do processo e produto final, validando socialmente todo o trabalho” (2011:5).

1.4.1.2. Modelo High-Scope

O Modelo High-Scope (MHS) está enquadrado numa perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância e, de facto, complementava a MP utilizada durante o estágio em EPE, como já foi referido anteriormente.

Este modelo teve início “(...) na década de 1960 por David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope (...)” (Oliveira-Formosinho, 2013:72). David Weikart era psicólogo e trabalhava com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e foi esta experiência profissional que o motivou “(...) para desenvolver um programa de educação pré-escolar que preparasse estas crianças para a entrada na escola” (Ibidem).

Desta forma foi criado “Ypsilanti Perry Pre-School Project” que foi apenas o início deste modelo. Este sofreu várias alterações e evoluções até à atualidade.

Hoje, “(...) quando se contacta com membros da equipa High-Scope sente-se a constante reflexão a partir da prática” (Oliveira-Formosinho, 2013:76). Esta prática causou a diminuição do papel diretivo do educador e a criação de formas que permitiam às crianças “(...) maior ação, maior iniciativa e maior decisão” (Ibidem).

A atividade do educador continua a ser relevante, é ativo, tem iniciativa e também toma decisões. No entanto, “(...) a sua atividade nunca pode ser a ser intrusiva em relação à atividade da criança. Não pode dirigi-la ou paralisá-la” (Ibidem).

No MHS, iremos salientar quatro aspetos que foram relevantes durante o desenvolvimento do estágio em EPE – a abordagem desenvolvimentista, a estruturação da rotina diária, a organização do espaço e dos materiais e o envolvimento da família no processo de aprendizagem.

Relativamente ao primeiro ponto referido, os modelos desenvolvimentistas

“(...) tentam sobretudo desenvolver uma aprendizagem que exercite e desenvolva capacidades emergentes sob o ponto de vista evolutivo, que desenvolva os interesses e os planos do aluno em longo prazo e seja otimizada em termos de tempo para facilitar a aprendizagem e a respetiva retenção” (Hohmann, Banet e Weikart, 1992:30).

Esta teoria defende ainda a participação da criança na sua própria aprendizagem sendo que “a criança (...) deve desempenhar um papel nas atividades de planeamento e seleção” (Ibidem).

Relativamente ao segundo ponto, “uma rotina coerente é uma estrutura” (Hohmann, Banet e Weikart, 1992:81). Por outras palavras, uma criança integrada na rotina de uma sala sabe o que vai acontecer a seguir e é capaz de compreender o tempo. Assim, “desde que tenha participado na sequência da rotina diária uma série de vezes e saiba o nome de cada uma das suas partes, a criança pode começar a compreender o horário do jardim de infância como uma série previsível de acontecimentos” (Ibidem).

Quanto à organização do espaço e dos materiais, de acordo com MHS,

“as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se moverem livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses” (Hohmann e Weikart, 2011:162).

Este modelo entende como ingredientes da aprendizagem ativa os objetos e materiais, a manipulação, as decisões a linguagem das crianças e o apoio dos adultos. Os objetos e os materiais devem ser motivadores para as crianças e o educador deve incentivar e possibilitar a sua manipulação. Desta manipulação, irão surgir atividades em que as crianças irão utilizar a linguagem e até recontar as suas aprendizagens a outras crianças. As crianças devem ser capazes de tomar decisões quanto ao espaço durante os momentos de planificação e o apoio do adulto durante as brincadeiras das crianças é muito relevante pelo que os espaços devem ser acessíveis ao adulto (Ibidem).

Para terminar, o espaço, de acordo com o MHS, deve ser atraente para as crianças, deve estar dividido por áreas de interesse e estas devem assegurar a visibilidade dos objetos e dos materiais e a locomoção entre as áreas. A organização das áreas deve ter em conta aspetos práticos e as mudanças de interesse por parte das crianças, os materiais e os objetos devem ser numerosos para permitir uma grande variedade de brincadeiras, os materiais e os objetos devem refletir o tipo de vida e experiências familiares das crianças e a arrumação dos materiais deve ser realizada pelas crianças seguindo a lógica de “encontra-brinca-arruma”. (Hohmann e Weikart, 2011:162-163).

1.4.2. No 1º Ciclo do Ensino Básico

Durante o decorrer do estágio em 1º CEB, a estagiária esteve numa turma de 1º ano de escolaridade, onde praticou o Método de Jean Qui Rit (MJQR) na iniciação da escrita e da leitura e dois métodos pedagógicos: o Método Expositivo (MEx) e o Método Ativo (MA).

1.4.2.1. Método de Jean Qui Rit

O MJQR apareceu no final do século XIX e fez sucesso entre os alunos, uma vez que associava cada letra a um gesto e um som que os alunos tinham de praticar.

Segundo Bellenger, o método recorre aos sentidos visual, auditivo e tátil de cada aluno e deve ser articulado em dois tempos diferentes: “(...) uma preparação no jardim-de-infância (exercícios de canto, de mímica, de ritmos e físicos) e a uma alfabetização de base silábica no ensino primário (...)” (citado por Marcelino, 2008:64). Estas etapas são as mesmas de outros métodos sintéticos, mas de acordo com Bellenger, neste caso, “o que é novo é o esforço para tornar agradável o aprendizado através dos gestos correspondentes aos diferentes sons da língua” (citado por Marcelino, 2008:64).

Este método recorre a quatro elementos: à formação do gosto e do ritmo que leva: ao “investimento, através do canto e do gesto, na psicomotricidade, para a maturação do campo sensorial, do domínio do movimento e da harmonização do gesto” (Amaro, 2010:44); à fonomímica, pois cada letra é associada a um gesto, sendo que estes são gradualmente abandonados; ao ditado, pois “as crianças ouvem a palavra ditada, fazem os gestos correspondentes às letras que a formam e escrevem-na” (Ibidem); e à escrita, pois “o gesto, o ritmo e o canto são chamados a contribuir para a aprendizagem da forma e da inter-relação entre as letras de uma sílaba” (Ibidem).

No MJQR, “Cada letra dá-nos a conhecer uma criança que revela a história. Apesar de curtas, estas revelam-se motivadoras para a criança, aliciando-a para a aprendizagem de uma nova letra” (Azevedo, 2010:8).

De acordo com Azevedo, os passos deste método são os seguintes: a apresentação da imagem e da criança na imagem; a apresentação da história, recorrendo ao gesto; a associação da letra de imprensa e manuscrita ao gesto; a

escrita no ar (mão direita/mão esquerda e ambas as mãos) da letra; a escrita da nova letra no tampo da mesa; a escrita individual no quadro e, para terminar, a escrita da nova letra no caderno (Azevedo, 2010:11-12).

1.4.2.2. Método Pedagógico: Método Expositivo

Um dos métodos pedagógicos utilizados frequentemente durante o estágio no 1º CEB foi o Método Expositivo (MEx). Este consiste “(...) na transmissão oral de um determinado saber, informações ou conteúdos, que pode ser seguida de questões (...)” (Gouveia, 2005:26). Este método é muitas vezes utilizado no ensino de um novo conteúdo, para explicar aos alunos o que significa e como ser aplicado.

Neste método pedagógico, deve ser realizada uma planificação cuidada e deve ser realizada uma síntese no início, pois “a ideia é dar alguma sequência lógica aos conteúdos” (Cardoso, 2013:161-162). Os materiais e meios didáticos são “(...) importantes para tornar a exposição atractiva” (Ibidem).

Segundo Rebelo de Sousa, as “(...) aulas magistrais têm caído em desuso e têm dado lugar às aulas participadas, todavia estas implicam um grande sentido de responsabilidade por parte do aluno, o que nem sempre se verifica em todos os graus de ensino” (citador por Cardoso, 2013:162). Assim, este autor dá preferência a aulas teóricas e práticas, sendo que as primeiras aulas serão mais teóricas e expositivas, mas as segundas já implicariam a participação dos alunos.

Por sua vez, Duque concorda com o autor acima dizendo que “um bom professor é aquele que consegue levar o maior número de alunos a terem curiosidade pelo conhecimento, isto é, terem dúvidas, questionarem-se e quererem saber mais sobre o assunto” (citado por Cardoso, 2013:162). Este autor reforça ainda a técnica de contar uma história inacabada e a importância dos exemplos práticos que ilustrem a teoria.

Tal como tudo, este método apresenta vantagens e desvantagens. As vantagens relevantes são “(...) a aquisição e compreensão simples de factos, conceitos e simples divulgação de informação” (Gouveia, 2005:33) e a possibilidade de “(...) constituir a introdução de um tema, tendo em vista despertar interesse para determinado assunto (...)” (Ibidem). Por outro lado, as desvantagens são “a participação nula dos formandos, a monotonia resultante da falta de discussão dos temas, o convite ao distanciamento dos participantes (dispersão), (...) e o facto de pressupor a homogeneidade da audiência” (Ibidem).

1.4.2.3. Método Pedagógico: Método Ativo

Outro método pedagógico a ser referido é o Método Ativo (MA). Este consiste em “(...) suscitar a ação consciente e voluntária dos formandos, criando situações retiradas da realidade profissional, com vista à descoberta das situações a aplicar” (Gouveia, 2005:48). Por outras palavras, pretende que os alunos tenham um papel ativo e participativo nas suas aprendizagens do dia a dia. Assim, o aluno torna-se o sujeito da formação, procurando todos os domínios do saber que se encontram inerentes à aprendizagem de novas competências e saberes (Psicosoma, s/d:35).

Este método requer do docente uma “(...) preparação técnica específica, experiência profissional, capacidade para motivar para a ação com responsabilidade, tendo em conta que deve saber enquadrar as atividades que propõe aos formandos e supervisionar, orientando” (Gouveia, 2005:48). Este “passa a ter um papel de mero orientador, mediador e observador da formação” (Psicosoma, s/d:35).

Este método tem como base a atividade, a liberdade e a autoexpressão. O aluno, através do MA, “aprende através da sua experiência pessoal e de forma interativa” (Ibidem). O facto de a experiência pessoal do aluno ser tida em conta leva a que este demonstre um maior interesse pela aula. Gouveia refere que

“o grau de interesse do formando aumenta se a formação tiver em conta quem ele é, o que já sabe e o que necessita saber. Se assim for, então ele sentir-se-á motivado para dialogar, investigar, produzir trabalhos, confrontar as suas opiniões com as dos outros formandos” (Gouveia, 2005:47).

O MA é um método que destaca o desenvolvimento de competências cognitivo, comportamentais e sócio-relacionais. Como exemplo, podemos nomear “as capacidades de trabalhar em grupo, processos de tomada de decisões, capacidade de liderança e iniciativa, capacidade de argumentação, competências comunicacionais, de escuta, desenvolvimento da criatividade” entre outros (Psicosoma, s/d:36).

O docente ocupa um segundo plano e assume a posição de “gestor pedagógico” tendo como função cooperar com o grupo (estimular), ajudar os formandos (clarificar) e de orientar os esforços do grupo (orientar) (Ibidem). Esta nova posição do professor leva a que os alunos adotem uma nova forma de estar em aula, levando-os a discutir ideias, analisar assuntos, pesquisar soluções e a interagir uns com os outros construindo a sua própria aprendizagem (Ibidem).

1.5. A relação Escola-Família

No decorrer de ambos os estágios, a aluna observou a relação que se estabelecia entre a escola e as famílias das crianças/alunos. No entanto, esta relação “(...) entre a escola e as famílias constitui uma relação complexa” (Silva, 2002:97).

O primeiro contexto a que a criança pertence é a família. Esta

“(...) é o primeiro agente de socialização da criança e pensamos nela como o lugar onde nascemos, crescemos e morremos, (...). É no espaço familiar onde se desenvolvem as aprendizagens mais significativas quer no campo das interações como das vivências” (Brás, 2012:20).

No entanto, no momento em que uma criança entra para a escola fica “(...) em contacto com este código que lhe vai ser imposto pelo novo contexto que integra e transportá-lo-á para o espaço familiar, dando origem a uma transferência destas normas com as vivências familiares e para as suas próprias regras” (Idem, 2012:24). Esta transferência pode levar a incompatibilidades de regras e valores e “(...) a família poderá sentir-se perturbada, não sabendo como integrar essas novas normas ou não sabe até que ponto deverá fazê-lo” (Ibidem).

Apesar das dificuldades e dos possíveis conflitos, a escola e a família “(...) contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997:43). Os encarregados de educação, como os principais responsáveis da educação dos seus educandos, “(...) têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Ibidem).

Santomé realça outro direito dos pais – “o direito de discordar, consequência de sua liberdade e independência” (2013:308). Este autor afirma ainda que a democracia torna necessária a divisão de tarefas e responsabilidades nas escolas e a oferta de toda a informação e ajuda necessária. (Ibidem).

Epstein desenvolveu uma tipologia constituída por seis modalidades, com o objetivo de auxiliar os encarregados de educação e a escola a partilhar responsabilidades de educação dos seus educandos (citado por Cardoso, 2013:326). Assim, o primeiro ponto refere a ajuda que deve ser dada para que os pais cumpram as suas obrigações educacionais. O papel da escola pode ser preventivo (para prevenir o problema) ou reativo (após a detecção do problema). Estas ações “(...) tanto podem ser na escola como edição de materiais impressos. Neste tópico, haverá também aconselhamento e, se necessário, ajuda concreta, aos pais, sobre formas de criarem na habitação condições propícias para o êxito escolar (...)” (Idem, 2013:327). Desta forma, os pais podem participar na escola através de

ações de formação específica relacionadas com determinados temas. Laranjeira afirma que o êxito que tem vindo a ter em equipas de alunos que coordenou está relacionado com o envolvimento da família (citado por Cardoso, 2013:328). Para esta autora, “(...) a relação com a família é determinante e é a base de tudo, nomeadamente do êxito que os alunos têm tido. Qualquer bom professor deve envolver a família do aluno, que até pode ser chamada a participar. Quem tiver impacto na vida do aluno, deve sempre ser tido em conta” (citado por Cardoso, 2013:328).

O segundo ponto desta tipologia menciona a promoção da comunicação eficaz com a família do aluno. Neste ponto, Cardoso afirma a importância de adaptar o meio e a forma de comunicação consoante o público-alvo. “Para pais menos instruídos, será uma; para pais mais instruídos será outra” (Cardoso, 2013:328).

O ponto número três refere a participação da família nas atividades da escola. Antigamente, a família tinha um papel passivo em relação à escola. Os pais dirigiam-se à escola quando eram chamados, quando pretendiam falar com o professor e nas habituais festas. Segundo Costa,

“(...) é fundamental estabelecer um contacto estreito entre o aluno e o seu encarregado de educação. É muito importante a colaboração de ambos, no que respeita às competências de cada um para que se tornem os facilitadores da aprendizagem, formação e desenvolvimento do jovem. Mas, atenção, nunca devem confundir os papéis... a cada um a sua responsabilidade...” (citado por Cardoso, 2013:330-331).

O quarto ponto refere a sugestão de formas de envolvimento da família na aprendizagem em casa. Aqui, “trata-se de instruir os pais, dando os melhores conselhos sobre formas de agir em casa. Serão formas de reforçar, ou complementar, o que se fez na escola” (Cardoso, 2013:332).

O quinto ponto trata da promoção da participação da família na escola, nomeadamente em aspetos decisórios. A participação dos pais deve ser efetiva e a escola deve estabelecer relações com estruturas representativas dos pais “(...) deve ser encarada com seriedade, não se limitando a ouvi-la, mas também dar-lhe poder de decisão em certas áreas” (Ibidem).

Por último, o sexto ponto refere o intercâmbio com a comunidade. As instituições devem estar consciencializadas para o papel que desempenham na comunidade onde estão inseridas. Desta forma, devem existir relações com a autarquia, junta de freguesia, instituições de apoio social e mesmo empresas. Por exemplo, “imagine-se uma permuta entre a escola e uma grande empresa. A escola cede o pavilhão para uso do grupo desportivo dessa empresa, enquanto a empresa retribui com benefícios para a instituição ou sua comunidade” (Cardoso, 2013:333).

1.6. A Articulação Curricular e a Continuidade Pedagógica entre Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

A transição de uma criança entre níveis de ensino não é “(...) pacífica, [mas] poderá ser facilitada através de uma atenção individualizada a cada criança e ao estabelecimento de laços afectivos entre professores de vários níveis educativos” (Serra, 2004:19).

Segundo as OCEPE (Orientações para a Educação Pré-Escolar), é função do educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a EPE e a transição para a escolaridade obrigatória, mas “é também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas de 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (ME, 1997:28).

No entanto, uma mudança no ambiente educativo da criança implica obrigatoriamente uma adaptação por parte da mesma e é desta adaptação que depende o sucesso escolar, pois “(...) dificilmente aprendemos num ambiente que não sentimos como nosso” (Serra, 2004:19). Esta adaptação “(...) poderá ser facilitada se o professor e o educador se tornarem mediadores entre a família e a escola, uma vez que a família é um local privilegiado de relações afectivas e o primeiro elo de ligação entre a criança e a sociedade” (Ibidem).

De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, adaptação significa “(...) acomodação de um organismo às condições de existência” (2012:23). Esta definição aplicada ao contexto em questão significa, segundo Portugal (1998), “o modo como a criança experiencia [um novo] contexto, a partir da sua história relacional processada e integrada e do modo como a sua organização é integrada e transformada nas novas relações” (citado por Serra, 2004:74). A partir desta citação podemos afirmar que as crianças enfrentam as mudanças de formas diferentes e que esta situação depende de diversos fatores. Serra afirma que “(...) pela nossa experiência profissional e pelos referentes teóricos, podemos inferir que uma boa *adaptação* ao jardim-de-infância e à escola básica permite construir uma base mais sólida para o sucesso educativo (...)” (Serra, 2004:74). A autora refere, ainda, dois conceitos que se encontram interligados: a articulação curricular e a continuidade educativa.

O primeiro conceito referido

“(...) permite uma função de conexão entre níveis diferentes por via do planeamento de actividade integradas. Trata-se de um trabalho entre educadores e professores, em que estes, enquanto gestores do currículo, estabelecem pontes, discutem e relacionam-se em equipa, ampliando o conceito de transição ecológica, para que o processo de transição ocorra de modo natural, não pondo em causa o sucesso educativo das crianças” (Cruz, 2012:31).

Segundo Morgado e Tomaz (2009), a articulação deve ser entendida como “(...) uma interligação de saberes oriundos de distintos campos de conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado” (citado por Barbosa, 2010:11). Estes mesmos autores defendem que a articulação é constituída por duas dimensões diferentes, mas complementares. A primeira dimensão designa-se articulação curricular horizontal e encontra-se ligada “à identificação de aspetos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem (...)” (Ibidem). Por sua vez, a segunda dimensão designa-se articulação curricular vertical e é caracterizada pela “(...) interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subseqüentes” (citado por Barbosa, 2010:11-12).

Serra compara a articulação curricular a uma máquina. Assim, “se entendermos, então, o sistema educativo como uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina, articulação curricular poderia entender-se como os “pontos” de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (Serra, 2004:75).

Esta autora considera três tipos de articulação: articulação curricular espontânea que se constitui de forma natural através de aproximação de educadores e professores; articulação curricular regulamentada, que refere a legislação relacionada com a articulação; e articulação curricular efetiva “(...) que é realizada por docentes e alunos, de forma consciente (...), ainda hoje, a ser vivida mais pela espontaneidade e empenhamento dos intervenientes do que por qualquer imposição legal” (Idem, 2004:88).

Por sua vez, a ideia de continuidade educativa, segundo Zabalza, “(...) está subjacente à de união, coerência e complementaridade” (citado por Cruz, 2008:74). A continuidade é um processo que se caracteriza por um “(...) desenvolvimento contínuo que não tem cortes nítidos nem bem precisos.” (Marchão, 2002:34). Para além, disso, segundo Woodhead (1981), “(...) continuidade não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados” (citado por Marchão, 2002:34).

Assim, a continuidade educativa é “(...) um processo global de formação do indivíduo que se desenvolve em etapas harmoniosamente conectadas, em que umas condicionam as outras, por recurso a estratégias de complementaridade de recursos físicos e humanos” (Cruz, 2008:74). Este conceito encontra-se, portanto, diretamente relacionado com a organização dos saberes em cada nível de ensino, “(...) pois cada ciclo deverá ter em conta as aprendizagens realizadas, tendo em conta o desenvolvimento das crianças e das suas capacidades de aprendizagem em cada nível, pois cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem.” (Cruz, 2012:30).

Anteriormente, foi referido que a articulação curricular e a continuidade educativa se encontram relacionadas. Esta relação existe pois, “enquanto a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra” (Serra, 2004:76). Assim, a articulação permite a ligação entre os diferentes anos de escolaridade e a continuidade educativa permite a organização de saberes.

De acordo com a Circular nº 17, “a articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino” (2007:s.p).

Esta circular afirma que os educadores e professores de 1ºCEB devem ter uma atitude proactiva na procura desta sequencialidade, “(...) criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas” (Ibidem).

De acordo com as OCEPE, “pretende-se que estas Orientações sejam “um ponto de apoio” para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (ME, 1997:s.p.). Este documento ao conceptualizar a EPE como a primeira etapa da educação básica, segundo Formosinho (1997),

“(...) arrasta imediatamente a questão da sua articulação como segunda etapa – o (...) 1º ciclo do ensino básico. O sucesso da educação pré-escolar depende do modo como for continuada no nível seguinte. Daí que seja essencial articular mudanças na educação pré-escolar com mudanças no 1º ciclo do ensino básico” (citado por Carvalho, 2010:62).

Estes dois conceitos encontram-se diretamente relacionados com o professor generalista, neste caso como educador de infância e professor do 1º CEB.

Este deve promover a continuidade pedagógica e a articulação curricular que ocorrem entre todos os níveis educacionais dos diferentes ciclos. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar,

aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (Decreto-Lei nº 46/1986, s/p). A educação é um processo só que deve ser contínuo, e esta continuidade e transição tem de ser realizada e facilitada por todos os profissionais de educação de todos os ciclos, neste caso específico pelos educadores e pelos professores de 1º CEB.

De acordo com Vieira,

“apesar de ser evidente a diferença destes dois contextos [EPE e 1º CEB], a verdade é que não é possível que a realidade educativa seja desconectada pois é necessário que exista uma continuidade educativa em que a frequência do Pré-escolar seja encarada apenas como a primeira etapa do processo educativo e que exista, efetivamente, uma estreita ligação com o 1º CBE” (2012:61).

A transição entre ciclos, normalmente, encontra-se envolvida por emoções fortes e é “(...) conotada com períodos de expectativa, *stress* e medos.” (Sim-Sim, 2010:111). A transição está conectada ao medo, pois esta “(...) implica sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (...)” (Ibidem).

As crianças quando saem da sua sala de EPE perdem o espaço que conhecem, o seu educador, as suas rotinas e os seus hábitos. Para contrabalançar estas perdas a criança ganha expectativas sobre aquilo que está para vir. “Se lhe perguntarmos nessa altura por que quer ir para a escola, a resposta será, muito provavelmente, *para aprender coisas novas* e, quase de certeza, *para aprender a ler*” (Ibidem). A transição pode levar a medos e a desafios para a criança que transita e para aqueles que a acompanham – educador de infância, o professor de 1º CEB e a família. Esta pode ser transformada em “(...) algo positivo, como um estímulo ao desenvolvimento da criança, e também como um momento de colaboração especial entre profissionais de educação e entre a família e esses mesmos profissionais” (Sim-Sim, 2010:112). A transição e o medo que a esta se encontra associado leva-nos de novo aos conceitos de continuidade pedagógica e articulação curricular.

“A questão da transição entre ciclos é, (...) uma questão de política nacional de continuidade educativa. Dentro dessa política, é da máxima importância a articulação curricular ao nível da sequência nas aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos. É, por isso, determinante que as aprendizagens implementadas no jardim de infância sejam um processo continuado e consolidado no 1º ciclo. Para tal é necessário que o currículo enunciado nas Orientações Curriculares do Pré-escolar esteja articulado com as aprendizagens enunciadas e a implementar no 1º ciclo do Ensino Básico. Para que a continuidade na transição seja eficaz, é igualmente necessário que profissionais de cada um dos níveis de ensino conheçam o âmbito de actuação dos ciclos vizinhos(...). Finalmente (...)”

é necessário que a política educativa nacional estimule o envolvimento das famílias na manutenção da continuidade pedagógica e, conseqüentemente, nas aprendizagens das crianças. Sem essa continuidade, a transição corre riscos de sobressaltos e de angústias com conseqüências nefastas para todos os intervenientes” (Idem, 2010:113).

II. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Tipo de Estudo/Abordagem

Durante o estágio realizado numa sala de EPE e numa turma de 1º CEB, foi realizada uma abordagem qualitativa de ambos os contextos. Este tipo de investigação, segundo Bogdan e Biklen (1994:47), tem cinco aspetos característicos, sendo que nem todas as investigações deste tipo possuem as características na sua totalidade.

A primeira característica deste tipo de abordagem é a seguinte: “Na investigação qualitativa, a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Biklen, 1994:47). Por outras palavras, o investigador observa directamente situações e ambientes escolares reais, onde pode retirar dados através da observação das crianças e dos alunos que se encontram no seu contexto e na sua realidade. Neste caso específico, a estagiária participa no quotidiano de uma sala de educação de infância e de uma sala de primeiro ano de escolaridade e observa o grupo e a turma, respetivamente, como por exemplo, os seus comportamentos, as suas atitudes, as suas interações (Criança-Criança e Criança-Adulto).

Existem variadas formas de realizar a recolha de dados. Alguns investigadores utilizam “(...) equipamento vídeo ou áudio, muitos limitam-se exclusivamente a utilizar um bloco de apontamentos e um lápis” (Ibidem). A estagiária em EPE utiliza um bloco de notas, mas também recorre a registos fotográficos, a registos de observação e ao preenchimento de grelhas de

observação. No contexto de 1º CEB, a estagiária recorre com mais frequência a registos de observação, a preenchimento de grelhas de avaliação e a registos fotográficos.

Uma segunda característica deste tipo de investigação é o facto de ser descritiva. A investigação qualitativa procura utilizar da melhor forma possível os dados recolhidos e também procurar demonstrar a sua riqueza. Segundo Bogdan e Biklen,

“na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem a muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma como estes foram transcritos” (Idem, 1994:48).

Esta característica também se verifica neste trabalho, pois a estagiária recorre a registos de observação que descrevem uma situação ou um comportamento da criança/aluno através de uma descrição e utiliza registos fotográficos que têm o mesmo objetivo.

A terceira característica refere que os investigadores qualitativos se interessam “(...) mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Idem, 1994:49). Neste caso específico, a estagiária tem interesse no processo e no produto, uma vez que esta pretende compreender o processo de aprendizagem da criança/do aluno e, também, avaliar se a criança/o aluno adquiriu os aspetos que foram lecionados. No entanto, para além destes aspetos, a estagiária pretende ainda averiguar em que medida os objetivos foram atingidos e realizar ainda melhorias, se for esse o caso.

A característica número quatro refere a tendência da análise dos dados “(...) de forma indutiva” (Idem, 1994:50). Esta expressão significa que os investigadores começam a sua investigação através do particular e só depois chegam ao geral. No caso da estagiária, esta característica não se verifica pois esta apenas se encontra interessada no contexto e no grupo/na turma em que se encontra inserida.

Para finalizar, a última característica deste tipo de investigação refere que “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Idem, 1994:50), pois os investigadores demonstram interesse nas diferentes formas como as pessoas dão significado/sentido às suas vidas. Esta característica encontra-se presente no trabalho realizado pela estagiária, uma vez que, esta quer compreender qual o significado/sentido que as crianças e os próprios adultos (pertencentes às duas

instituições) dão às suas aprendizagens e às suas aulas, respetivamente, assim como o relatório deverá demonstrar o sentido e as representações que a estagiária dá ao ensino e à aprendizagem.

No entanto, a investigação qualitativa evoluiu com o passar do tempo. Desta forma, Chizzotti, num artigo publicado recentemente, afirma que na atualidade a investigação qualitativa é “um campo transdisciplinar” (2003:221) que implica várias formas de análise derivadas de diferentes teorias que deu origem a “multimétodos de investigação” (Chizzotti, 2003:221) sendo que estes pretendem analisar um fenómeno que ocorre num contexto específico e compreender o significado do mesmo e as interpretações que os indivíduos atribuem aos fenómenos.

Este autor ainda afirma que a palavra “qualitativa” leva a “(...) uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa (...)” (Ibidem) e é a partir desta partilha que o investigador consegue compreender os significados que as pessoas dão aos fenómenos. Somente após esta partilha é que o investigador “(...) interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (Ibidem).

2.2. Participantes do Estudo

Neste estudo, participam um grupo de uma sala de cinco anos de EPE e uma turma de primeiro ano de 1º CEB. O primeiro grupo é constituído por vinte e sete crianças, sendo que quinze crianças pertencem ao sexo masculino e doze crianças pertencem ao sexo feminino. Durante o ano letivo, dezanove crianças irão completar seis anos de idade e oito crianças irão completar cinco anos de idade. Todos os elementos deste grupo vivem no distrito do Porto, nomeadamente nos municípios do Porto, de Matosinhos, de Valongo, de Vila do Conde, de Gondomar e da Maia (ver Anexo 5.1.). Por sua vez, a turma de 1º ano do 1ª CEB é constituída por dezanove elementos e divide-se em dez crianças do sexo masculino e nove crianças do sexo feminino. Nesta turma, nove alunos irão completar seis anos de idade até ao final do ano de 2014, seis alunos irão completar sete anos de vida durante o segundo e terceiro período do ano letivo e os restantes quatro alunos irão iniciar o segundo ano de escolaridade no próximo ano também com sete anos de vida. Todos os alunos desta turma residem no Grande Porto, nomeadamente nos

municípios do Porto, da Maia, de Vila Nova de Gaia e de Matosinhos (ver Anexo 5.4).

Após a análise das fichas individuais do grupo de cinco anos, foi possível concluir que este conjunto de crianças pertence a uma classe média-alta. Os encarregados de educação desenvolvem a sua atividade profissional, à exceção de três adultos, e a grande maioria possui formação no ensino superior (ver anexo 5.2. – Profissões dos Encarregados de Educação – e 5.3. – Habilitações dos Encarregados de Educação).

No contexto do 1º CEB onde a estagiária realizou o seu estágio também prevaleciam os alunos de uma classe média-alta. A maioria dos encarregados de educação possui formação superior (ver Anexo 5.5.) e não encontramos indicação de que algum dos adultos se encontrasse desempregado.

2.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Análise de Dados

Neste trabalho de investigação, foram utilizados variados instrumentos para a recolha e análise de dados obtidos adquiridos na sala de jardim-de-infância e na sala de primeiro ano do 1º CEB já referidas. Estes instrumentos são os seguintes: o portfólio de criança (específico do contexto de EPE), o portfólio reflexivo, os registos de observação, as grelhas de observação e de avaliação, os registos fotográficos e a análise documental.

Um dos instrumentos utilizados foi o portfólio de criança. Este funciona como um registo de comentários, de trabalhos, de fotografias, entre outros. Em cada um dos registos existe sempre um comentário da criança.

Este portfólio também permite realizar a avaliação do desenvolvimento da criança em questão, pois “(...) as crianças perspetivam o seu portfólio de avaliação como um instrumento que conta a história de aprendizagem do seu autor” (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008:121). Segundo estes autores, as crianças compreendem que o portfólio demonstra as suas aprendizagens e a evolução das mesmas através dos “(...) seus trabalhos (pinturas, desenhos, colagens, amostra de escrita), as imagens fotográficas que retratam as suas ações e interações e o seu envolvimento em atividades quotidianas significativas (...) e a escrita dos adultos significativos (a educadora e os pais) que colaboram neste processo” (Ibidem).

Outro instrumento utilizado foi o portefólio reflexivo. Este foi realizado pela estagiária e permitiu à mesma refletir sobre diferentes aspetos/situações que ocorreram durante o estágio e, a partir destas reflexões, foi capaz de encontrar soluções para os seus medos, dificuldades e acontecimentos. Este instrumento permitiu o registo de algumas situações que foram utilizadas no desenvolvimento e na fundamentação deste relatório.

Segundo Idália Sá-Chaves (2009), o portefólio é um meio de comunicação entre o formando e o formador que se encontra em constante construção e leva o formando a lidar com diferentes situações e angústias para as quais necessita de refletir e arranjar soluções. Estes portefólios

“constituem-se como uma longa, longa carta sempre enviada (a si próprio e ao formador) e também sempre desenvolvida, todavia, sempre enriquecida por nova informação, novas perspetivas ou novo e continuado suporte afetivo e pessoal na difícil mediação que é a passagem de aluno a professor, de pessoa a professor e de professor a pessoa.” (Sá-Chaves, 2009:15).

A observação do grupo por parte da estagiária baseou-se em registos e grelhas de observação e de avaliação. Também foram realizados registos fotográficos de algumas situações relevantes.

A prática da observação foi essencial em ambos os contextos (EPE e 1º CEB), pois permitiu compreender as capacidades/competências que a criança já tinha adquirido (ou não). Nestas valências, a observação direta é utilizada devido às idades das crianças e dos alunos. Segundo Parente,

“só a observação directa, consistentemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas atividades típicas da classe, poderá permitir obter dados preciosos sobre aquilo que a criança faz e aquilo que a criança não faz” (2002:168).

Através da observação direta, também foi possível compreender quais os interesses e as necessidades de cada criança e de cada aluno. Como afirma Parente, observação permite ao educador/professor “(...) obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (Ibidem).

Uma outra estratégia de recolha de dados assentou na análise documental. Esta implicou a leitura e a análise de documentos e de dados que facilitaram a compreensão e a integração no contexto da instituição e do grupo. Segundo Quivy e Campenhoudt, devemos

“(...) seleccionar muito cuidadosamente um pequeno número de leituras e de se organizar para delas retirar o máximo de proveito, o que implica um método de trabalho corretamente elaborado. É, portanto, um método de organização, de realização e de tratamento das leituras que começaremos por estudar. Este é indicado para qualquer tipo de trabalho, seja qual for o seu nível” (2006:51).

Assim, tal como a transcrição acima indica, a estagiária optou por ler e analisar, no contexto de EPE, o Projeto Educativo (PE), o Projeto Curricular de Escola (PCE) (especificamente o capítulo que se referia à EPE), o Regulamento Interno (RI) da instituição e as fichas individuais das crianças que pertenciam à sala dos cinco anos. No segundo contexto onde estagiou, a estagiária leu e analisou o PE, o RI e o Plano Anual de Atividades (PAA) da respetiva instituição.

A estagiária retirou os aspetos mais importantes e relevantes dos documentos oficiais referentes a cada contexto que seriam úteis para a sua investigação e integração no ambiente escolar, nomeadamente, a organização dos órgãos escolares, os ideários e as regras que deveria cumprir e seguir para se integrar nas instituições e nas respetivas salas.

III. INTERVENÇÃO

3.1. Caracterização do Contexto

3.1.1. Caracterização das Instituições

Um dos primeiros passos a realizar nas primeiras semanas do estágio em ambas as instituições (Instituição 1 – EPE – e a Instituição 2 – 1º CEB) foi a consulta dos documentos oficiais que caracterizam as instituições onde a estagiária realizou a parte prática do mestrado profissionalizante. Sendo assim, consultou-se o Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI) e o PCE da instituição da valência da EPE (Instituição 1) e o PE, o RI, Plano Anual de Atividades (PAA) e o Plano Curricular de Turma (PCT) da valência do 1º CEB (Instituição 2). Ambas as instituições são privadas e pertencem a congregações religiosas diferentes.

O PE é definido no Decreto-Lei nº 75 de 2008 como

“(...) 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

o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (Capítulo II, Artigo 9º, p. 2344).

A Instituição 1 foi assumida em 1920 por uma congregação religiosa. Esta dedicou-se à instituição e ao propósito da educação. O edifício insere-se no concelho do Porto, relativamente próximo do centro da cidade. Este é composto por quatro blocos, sendo que três destes se encontram ligados internamente e ao último é possível aceder através de uma passagem exterior coberta. O espaço exterior é composto por campos de jogos, zonas arborizadas e recreios. No entanto, o recreio do Jardim de Infância encontra-se separado dos restantes. Nesta valência existem três salas (uma dos três anos, uma dos quatro anos e uma dos cinco anos) e cada equipa pedagógica é constituída por uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e uma estagiária (de fevereiro até junho). Esta instituição ainda assegura o 1º CEB, o 2º Ciclo do Ensino Básico, o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário.

No PE, este é definido como “(...) o grande construtor de autonomia face à norma, desenhando o rosto próprio de cada escola” (Instituição 1, Projeto Educativo, 2004:1). O PE define uma escola e o que esta pretende defender.

Esta instituição, como já foi referido, é dirigida por uma congregação religiosa e, por isso, assume-se abertamente como uma escola católica. Desta forma, esta escola encontra-se empenhada na formação do “homem integral” (Idem, 2004:17), tenta fazer com que os alunos realizem a relação entre fé e cultura, mas também entre fé e vida, transmite os valores da vida e responsabiliza os alunos pela transformação do mundo – “(...) alunos da escola católica deverão ser, portanto, agentes promotores de uma sociedade mais harmónica e fraterna” (Idem, 2004:18). Logo, defende a justiça e a criação de uma sociedade mais justa.

A finalidade da congregação em questão sempre foi a educação. A fundadora tinha uma perspetiva muito diferente para a altura em que vivia. Este facto devia-se à sua finalidade (considerava a educação um meio de promoção preventiva e dignificadora), aos seus destinatários (“as mulheres, as crianças, os mais pobres, as famílias.” (Idem, 2004:20), às estratégias utilizadas (preferência por uma educação personalizada, defendia uma relação próxima entre educador e educando, pela renúncia ao autoritarismo, defesa do espírito de família e serviço e a realização de experiências significativas) (Idem, 2004: 20-21).

O ideário educativo desta instituição contém dois pontos essenciais: a pedagogia e a formação integral da pessoa. O primeiro aspeto refere e tenta seguir as características da Santa que fundou esta congregação e ainda afirma que “a pedagogia de P. é a Via do Coração e do Amor” (Idem, 2004:25). O segundo refere

a importância de desenvolver a pessoa em todas as dimensões através da formação académica juntamente com a formação religiosa.

A Instituição 2, onde foi realizado o estágio em 1º CEB, foi fundado por uma congregação religiosa em 1893 e tinha como objetivo “(...) dar educação profissional, gratuitamente, a crianças pobres e ensino literário a crianças que, mediante uma pensão mensal, frequentavam o Colégio” (Instituição 2, Projeto Educativo, 2013:6).

A Instituição 2 “(...) dispõe atualmente de um internato para 35 meninas, de um externato misto com ensino pré-escolar e 1º ciclo [do Ensino Básico] com cerca de 300 crianças” (Idem, 2013:8). No entanto, esta instituição possui dois estatutos jurídicos diferenciados: é considerado um estabelecimento de ensino particular, mas também possui o estatuto próprio de Instituição Particular de Solidariedade Social, pois o internato destina-se apenas a crianças do sexo feminino em situação de risco que são indicadas, na sua maioria, pelo Tribunal de Menores ou por Assistentes Sociais.

A instituição já referida insere-se no concelho do Porto, na zona noroeste da cidade, mais concretamente perto do centro histórico e numa zona urbana onde predominam a indústria, o comércio e os serviços. Os alunos que frequentam o ensino particular, na sua maioria, são de famílias como um nível socioeconómico médio/alto.

A instituição 2 encontra-se bem equipada relativamente aos recursos didáticos e aos espaços. De acordo com o PE,

“a direção do [Instituição 2] procura acompanhar a inovação pedagógica e tecnológica, preconizando uma atualização frequente dos materiais e equipamentos, de forma a acompanhar a evolução educativa e a proporcionar melhores condições de trabalho aos seus colaboradores e aos seus alunos” (Idem, 2013:11).

O lema desta instituição é “Servir educando”. Esta “(...) visa a formação e do desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, tendo como referência Jesus Cristo e o espírito franciscano, dando especial relevo à transcendência do ser humano” (Idem, 2013:15). O PE também defende que o aluno deve desempenhar um papel ativo no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Este documento defende ainda uma trilogia que é a seguinte: Cultura, Família/Sociedade e Fé (Ibidem).

Outro documento que permite compreender o funcionamento da instituição é o RI. Este é definido pelo Decreto-Lei já referido anteriormente como

“(...) o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como

os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Capítulo II, Artigo 9º, p. 2344).

Tal como já foi mencionado na definição, o RI refere os órgãos administrativos da instituição, nomeia e define as regras do funcionamento da mesma assim como os deveres e direitos de todos aqueles que participam no dia-a-dia da escola.

A partir de ambos os regulamentos internos, a estagiária compreendeu quais as regras que as instituições seguiam e como é que ambas funcionavam.

O último documento oficial da valência de EPE é o PCE que, segundo Roldão, constitui

“(...) a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo métodos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integrem o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (citado por Projeto Curricular de Escola, Capítulo 1, Ponto 1.2.).

O PCE, no que diz respeito ao Jardim de Infância contém um conjunto de princípios que pretendem apoiar o educador nas decisões relativas à gestão curricular e à prática com cada grupo de crianças consoante a sua faixa etária. A partir da Psicologia do Desenvolvimento, é construído um percurso onde são considerados a idade e o desenvolvimento da criança e deve-se escutar “(...) os seus saberes, as suas necessidades e interesses, as suas características individuais e de grupo, o meio sócio-económico e cultural e o seu contexto.” (Capítulo 1, Ponto 1: Projeto Curricular do Jardim de Infância). Nesta valência devem ser trabalhadas as áreas de conteúdo a seguir nomeadas: Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

Nesta instituição o método de trabalho utilizado é a Metodologia de Projeto (MP). De acordo com o PCE,

“um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico/tema, que uma ou mais crianças levam a cabo. É o ênfase que é dado à parte do currículo que incentiva as crianças a aplicar as suas capacidades emergentes em atividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem” (Capítulo 3: Projeto Curricular do Jardim de Infância).

Esta metodologia tem quatro fases que têm de ser respeitadas: definição do problema, a planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação/divulgação.

Para além desta metodologia, as salas de jardim de infância desta instituição encontram-se organizadas por áreas. Segundo Forneiro, esta organização ajuda as crianças a visualizar as suas opções já que cada área apresenta oportunidades de trabalho diferentes (citado por Projeto Curricular do Jardim de Infância, Capítulo 4, Ponto 4.1.).

Outro documento oficial da valência de 1º CEB a ser consultado foi o PAA que, de acordo com o Decreto-Lei nº 75 de 2008 é definido como

“(...) os documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução; (...)” (Capítulo II, Artigo 9º, p. 2344).

No PAA da Instituição 2 encontram-se definidas as datas para os diferentes momentos do ano letivo, como por exemplo, reuniões de professores, reuniões com encarregados de educação, formações para encarregados de educação, início e final dos 1º, 2º e 3º período, dinamizações de diferentes dias (Dia da Música no dia 1 de outubro), as diferentes celebrações de carácter religioso, as diferentes festas.

O último documento consultado na Instituição 2 foi o PCT. Este documento, segundo Roldão, é definido como

“a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (citado por Macedo, s/d:1).

Este documento permite adaptar o projeto educativo a cada turma da instituição e foi isso que a professora cooperante, com as estagiárias, realizou. Este documento caracteriza a turma, os encarregados de educação e o contexto onde se encontram inseridos. O PCT ainda refere a constituição da equipa educativa, o horário letivo, as componentes do currículo, o PAA, as visitas de estudos (algumas ainda por definir), a forma de avaliar os alunos e os respetivos perfis (1 a 5). Este capítulo ainda é constituído pela avaliação intercalar e final de cada período. Para terminar, este documento contém a avaliação do PCT e as perspetivas para o ano seguinte.

3.1.2. Caracterização do Grupo de EPE e da Turma de 1º CEB

3.1.2.1. Caracterização do Grupo de EPE (5 Anos)

A estagiária observou a realidade de um grupo de cinco anos na instituição em questão. No que toca a habilidades sensórias e perceptuais, as crianças com cinco anos atingem a maturidade do campo de visão, segundo Gabbard (citado por Boyd e Bee, 2011:207). Relativamente ao desenvolvimento motor, as crianças nesta faixa etária desenvolvem novas habilidades e tornam mais precisas as habilidades que já possuem; por exemplo salta com pés alternados, caminha em linha reta, jogo

bem com a bola, enfia a linha na agulha e é capaz de dar pontos de grande dimensão (Idem, 2011:209).

Segundo Piaget, as crianças com cinco anos encontram-se no estágio pré-operatório. Este estágio é caracterizado pela função simbólica, compreensão de identidades, compreensão de causa e efeito, a capacidade de classificar e a compreensão de número (Papalia e Olds, 2000:193). Neste estágio, as crianças desenvolvem a função simbólica através da imitação diferida, do jogo simbólico e da linguagem. Relativamente à compreensão de identidades, “o mundo torna-se mais organizado e previsível à medida que as crianças desenvolvem melhor o conhecimento de *identidades (...)*” (Idem, 2000:194). As crianças começam a relacionar uma causa com o efeito associado à mesma. Nesta fase, as crianças já possuem uma grande capacidade de classificação de pessoas, objetos e de eventos. Para finalizar, as crianças compreendem cinco princípios de contagem: princípio de um para um, princípio da estabilidade da ordem, princípio da irrelevância da ordem, princípio da cardinalidade e o princípio de abstração (Papalia e Olds, 2000:194-195).

Relativamente à linguagem, o nível de vocabulário aumenta significativamente. Segundo Vygotsky, a criança encontra-se na Fala Interior onde existe consciência da natureza simbólica da linguagem. A linguagem é utilizada para comunicar com os outros e para a autoinstrução e automonitoramento ao resolver um problema (citado por Boyd e Bee, 2011:247). Outro aspeto importante da linguagem é a consciência fonológica;

“A consciência fonológica é a sensibilidade de uma criança para aos padrões sonoros que são específicos ao idioma que está sendo adquirido. Ela também inclui o conhecimento da criança daquele sistema de linguagem específico para representar sons com letras” (Idem, 2011:249).

Esta consciência é desenvolvida no contexto pré-escolar através de jogos com palavras e sons dessas mesmas palavras (Ibidem).

Nos primeiros dias de estágio, a educadora cooperante entregou à estagiária a rede curricular que foi construída no início do ano que continha todos os domínios e áreas de conteúdo (ver Anexo 1.1.).

Relativamente à área de formação pessoal e social, cada criança deveria ser capaz de: respeitar os outros; ser autónoma e responsável; identificar os seus sentimentos e emoções; expressar a sua opinião, entre outros. O grupo demonstrava respeito por todos os adultos que pertenciam à comunidade académica e também pelas outras crianças.

A área de conhecimento do mundo, este ano letivo, foi especialmente desenvolvida, pois o projeto de sala envolvia diferentes profissões e o voluntariado,

o que se traduzia em situações em que as crianças adquiriam novos conhecimentos relacionados com esta área. Na rede curricular, são apresentados vários aspetos, por exemplo, o reconhecimento de festividades, a descrição de lugares, o conhecimento de aspetos meteorológicos e a passagem do tempo (horas, dias, anos e estações) e o respeito pelo ambiente. O grupo demonstrava interesse por esta área, pois realizavam perguntas que tinham uma relação direta com esta área de conhecimento, por exemplo, com os médicos e o corpo humano, os polícias, os bombeiros. Todos estes temas se encontravam diretamente relacionados com o projeto de sala.

A última área de conteúdo, a da expressão e comunicação, engloba os domínios da expressão motora, da expressão dramática, da expressão plástica, da expressão musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática.

No domínio de expressão motora, durante as sessões de movimento, as crianças não revelavam quaisquer dificuldades e mostravam entusiasmo por jogos e atividades novas, especialmente se se encontrassem relacionados com o projeto ou alguma profissão que estivessem a desenvolver.

O grupo também dava importância aos domínios da expressão plástica e musical. No primeiro, as crianças realizavam trabalhos que envolviam o corte e colagem e decoração de trabalhos, mas também procuravam esta área de forma voluntária para realizar um desenho ou uma pintura no cavalete. No domínio da expressão musical, as crianças eram capazes de realizar as atividades propostas durante as aulas com a professora especializada, principalmente quando estas envolviam a prática (tocar xilofone/metalofone ou a leitura de figuras rítmicas com o corpo e depois com as claves de madeira).

3.1.2.2. Caracterização da Turma de 1º CEB (1º Ano)

Na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) a estagiária esteve presente numa sala de aula do 1º ano de escolaridade que era formada por dezanove alunos, dos quais nove eram raparigas e dez rapazes.

Este grupo de alunos apresenta uma especificidade que tem de ser mencionada. Nove destes alunos irão completar seis anos de idade durante este ano letivo, o que faz com que estes alunos em questão, sejam menos desenvolvidos em relação aos restantes que já completaram seis anos de vida ou que irão

completar sete anos de idade. Esta imaturidade revela-se na aprendizagem, principalmente na aprendizagem da leitura e na escrita.

De acordo com Piaget, estes alunos encontram-se no estágio concreto. Estes “(...) são menos egocêntricas e podem usar o pensamento (operações mentais) para resolver problemas concretos (reais)” (Papalia e Olds, 2000:257). Neste estágio são realçados: a conservação, a classificação, a seriação e a inferência transitiva, os números e a matemática, a distinção entre a fantasia e a realidade.

No que toca à conservação, os alunos são capazes de reconhecer que a quantidade é igual, mesmo que o material seja reorganizado. No segundo ponto, as crianças desenvolvem a inclusão de classe, ou seja, a capacidade de perceber o relacionamento entre o todo e as suas partes. Quanto à seriação, os alunos são capazes de dispor objetos consoante um critério, como por exemplo, o peso e são, ainda, capazes de realizar a inferência transitiva. Quanto à matemática, os alunos são capazes de enfrentar a aritmética. Os alunos são também capazes de diferenciar a fantasia da realidade (Idem, 2000:258-259).

Os alunos começam a observar o mundo de uma forma completamente diferente do estágio anterior. Um dos processos que o permite é a descentração. O aluno compreende que apesar de a plasticina ter uma forma diferente e parecer maior esta continua a ter exatamente a mesma quantidade de plasticina (Boyd e Bee, 2011:137).

Outro processo mencionado é a reversibilidade. Este é definido como “(...) a capacidade de mentalmente desfazer algum tipo de transformação física ou mental.” (Ibidem). Assim, os alunos conseguem afirmar que se encontra a mesma quantidade de água de se se a entornar de um copo largo e baixo para um copo estrito e fino.

O autor Piaget refere ainda que é neste estágio que a criança desenvolve lógica indutiva. Assim, a criança é capaz de partir de uma afirmação particular e torná-la geral.

3.2. Intervenção Educativa

A intervenção educativa de um profissional de educação assenta em quatro etapas diferenciadas: a observação, a planificação, a ação e a avaliação. Cada uma destas etapas será especificada e desenvolvida nos pontos seguintes.

3.2.1. Observação

A observação é a primeira etapa do profissional de educação e o primeiro passo que a estagiária dá em ambas as instituições (Instituição 1 – EPE – e a Instituição 2 – 1º CEB). Este passo permite à estagiária conhecer melhor cada uma das instituições, com como o grupo de EPE e a turma de 1º ano do 1º CEB.

A observação das crianças/alunos, do grupo/turma e das atividades/aulas desenvolvidas resultou da necessidade de compreender qual o nível de desenvolvimento do grupo/turma e as dificuldades de cada uma das crianças/alunos. Logo, “(...) a observação é o olhar posto sobre a actividade desta ou daquela criança, deste ou daquele grupo de crianças. É igualmente a atenção que damos ao que elas realizam: desenhos, figurações, construções,... quer dizer, as suas produções” (Vayer e Coelho, 1989:5).

As OCEPE defendem que

“observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997:25).

A observação permitiu à estagiária a elaboração de diferentes registos que mais tarde sustentaram a sua prática profissional durante ambos os estágios. Esta realizou listas de verificação (como exemplo ver Anexo 3.1.), descrições diárias (como exemplo ver Anexo 3.6.) e registos contínuos (como exemplo ver Anexo 3.9.). Estes registos permitiram à estagiária justificar a realização de uma atividade com o grupo/turma ou até a organização de uma atividade específica apenas para duas crianças/alunos que, através da observação, foi possível concluir que necessitavam de desenvolver mais uma determinada área de conteúdo. Este processo designa-se de prática pedagógica diferenciada que se define como

“(...) uma forma de resposta proactiva de professor face às necessidades de cada aluno. (...) A diferenciação pedagógica resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular (...)” (Tomlinson & Allan, 2002:14).

De acordo com Massonnat, a observação permite elaborar um saber que tem a possibilidade de numerosas finalidades e que ajuda a compreender e descrever aquilo que ocorre na realidade onde nos encontramos (citado por Parente, 2002:168). No entanto,

“A observação presta-se também perfeitamente à análise reflexiva sobre o modo como o Homem implicado na vida social elabora os seus saberes. Contribui por isso mesmo para a formação geral dos agentes sociais (investigadores, profissionais), desenvolvendo neles uma atitude investigadora” (Massonnat, 1988:28 citado por Parente, 2002:168).

Parente afirma ainda que este processo pode levar a um conceito diferente de descrição na área das ciências sociais e humanas dependendo da importância dada a alguns formatos de observação. Este processo também pode levar à construção de novos significados, cada vez mais elaborados, sobre as situações observadas (2002:168).

Para a estagiária, este momento foi essencial para que esta fosse capaz de compreender quais as necessidades e características das suas crianças e dos seus alunos, quais as relações estabelecidas dentro da sala e da própria instituição e também para ser capaz de realizar atividades e lecionar aulas que fossem de encontro às necessidades, dificuldades e interesses das crianças/alunos.

A observação realizada pela estagiária deu origem a variados registos de observação que serão referenciados nos pontos seguintes desta intervenção (ver Anexo 3).

3.2.2. Planificação

A planificação é um recurso essencial para a profissão do docente. De acordo com Arends, “A planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor” (1995:44).

De acordo com Estrela, planificação é um “inventário e organização de objetivos, conteúdos, métodos e meios e processos de avaliação” (1986:9). No entanto, a futura docente acredita que planificar não é apenas o que é referido por Estrela. Escudero, por exemplo, defende que a planificação tenta

“(…) prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações, e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar” (citado por Zabalza, 1994:47-48).

A futura docente, durante o estágio em EPE, realizava a planificação à sexta-feira de tarde com a educadora cooperante. Desta reunião, resultava uma planificação de duas páginas: na primeira encontrava-se a legenda das cores (cada uma correspondia a uma área de conteúdo ou domínio diferente) e os objetivos de aprendizagem das atividades dessa semana e, por sua vez, na segunda página, encontrava-se uma rede que continha todas as atividades em diferentes círculos, sendo que em cada um eram especificados as áreas ou domínios desenvolvidos através das suas cores respetivas (ver Anexo 1.2. – Segunda Página).

A segunda página desta planificação era impressa duas vezes. Uma das cópias era exposta na sala ao nível das crianças, após a sua apresentação no

acolhimento de segunda-feira, para que estas tivessem a possibilidade de analisar aquilo que iriam realizar durante a semana (ver anexo 2.1.). A segunda cópia era dada às crianças que recortavam os círculos e com a estagiária ou com a educadora cooperante organizavam a semana numa tabela dividida pelos dias da semana (de segunda-feira a sexta-feira) que também se encontrava ao nível do grupo (ver Anexo 2.2.).

A planificação não era realizada em conjunto com as crianças, mas as suas sugestões eram consideradas neste momento. Como exemplos, podemos referir a atividade realizada no âmbito do tema do corpo humano sobre os principais ossos (ver Anexo 1.3. – ver primeiro parágrafo da coluna “Estratégias para a realização da atividade”) e a dinamização de uma aula de zumba (ver Anexo 2.3.). Ambas as atividades foram planificadas pois o grupo sugeriu que as mesmas fossem realizadas.

A estagiária, a partir desta planificação, realizava, a pedido da supervisora de estágio, uma planificação segundo as dimensões curriculares da pedagogia e esta tinha como aspetos organizadores: “Pais e Comunidade”; “Atividades”; “Projeto”; “Espaço e Materiais”; Tempo”; “Interações”; “Organização dos Grupos”; “Saberes/Crenças/Valores” e “Observação, Documentação, Planificação e Avaliação da Criança” (ver Anexo 1.4.). A planificação era realizada segundo estas dimensões às quais se associavam atividades que abrangem as diferentes áreas de conteúdo ou domínios a desenvolver.

Na segunda página, encontrava-se sempre a legenda das cores e também das formas que mudavam consoante a pessoa que realizava a atividade (educadora cooperante, a estagiária ou professores especializados no caso da Expressão Musical e da Língua Estrangeira – Inglês).

Por fim, na última folha, encontravam-se os objetivos de aprendizagem dessa semana, os materiais necessários para a realização das diferentes atividades e as estratégias utilizadas nas mesmas (ver Anexo 1.4., terceira página).

A aluna realizava ainda uma planificação para cada atividade que desenvolvia. Esta era realizada em tabela e dividida em quatro colunas com as seguintes designações: “Objetivos de Aprendizagem”; “Estratégias para a Realização de Atividades”; “Recursos” – humanos e materiais – e “Avaliação” (ver Anexo 1.3.). Esta planificação permitia à estagiária uma melhor preparação para todos os aspetos da atividade, assim como uma maior sensação de segurança e uma maior compreensão dos objetivos que a própria e as crianças deveriam alcançar.

A estagiária sentiu que esta forma de planificar o dia-a-dia da sala era eficaz e prática, sendo que, a planificação foi a base de todas as suas intervenções. Segundo Serrão e Carvalho, “o educador, enquanto agente de desenvolvimento pessoal e interpessoal, deve ter em conta as exigências e a importância da sua prática pedagógica, realizando uma planificação adequada ao desenvolvimento do processo de ensino e à aprendizagem das crianças” (2011:6).

No 1º CEB, a estagiária recebia os conteúdos que iria lecionar na semana seguinte na quarta-feira e, neste mesmo dia, conversava com a professora cooperante sobre o tipo de aula e de atividades que deveria realizar. Assim, todas as semanas a futura docente realizava uma planificação em tabela que continha cinco colunas com as seguintes designações: “Horas/Domínios”, “Objetivos”, “Estratégias”, “Recursos” e “Avaliação” (ver Anexo 1.10. e 1.11.). Na primeira coluna é possível encontrar o domínio que é trabalhado e o tempo que cada passo demora; na segunda coluna encontram-se os objetivos que eram retirados das Metas de Aprendizagem de Português e Matemática e do Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (Estudo do Meio); na terceira coluna, podemos encontrar a descrição das aulas e das tarefas desenvolvidas, assim como, as estratégias utilizadas; na quarta coluna, eram referidos os recursos humanos e materiais e, por último, encontra-se descrita a avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos. Após realizar a planificação, a estagiária preparava os materiais necessários para as atividades da semana em questão.

A planificação era útil para a estagiária, uma vez que lhe proporcionava uma orientação e uma justificação para a sua prática, estabelecia metas a alcançar e permitia a antevisão do processo que iria ocorrer e que incluía as tarefas a realizar, a ordem das mesmas e a avaliação de todo o processo.

Assim, a planificação, para a estagiária, continha três aspetos que são referidos por Zabalza (1994). Este instrumento permitia realizar “um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências” (Zabalza, 1994:48) relacionado com a atividade a desenvolver e funcionava ainda como um suporte intelectual e como meio para justificar as decisões tomadas, permitia visualizar um ponto de chegada que era necessário alcançar e fornecia indicações sobre o caminho que deveria ser percorrido e, por fim, permitia uma antevisão de todo o processo “(...) que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação e o encerramento do processo” (Ibidem).

A planificação no 1º CEB tem uma característica e significado próprios, uma vez que o docente planifica para as diferentes áreas e decide a sua organização,

pois “(...) nas salas de aula do ensino básico, onde apenas um professor é responsável por todas as áreas disciplinares, as decisões de planificação sobre o que ensinar, quanto tempo dedicar a cada tópico, e qual a prática necessária, adquirem um significado e uma complexidade adicionais” (Clark e Lampert, 1986:28 citado por Arends, 2008:93).

3.2.3. Ação

Em relação à ação ou intervenção na valência de EPE, o primeiro aspeto que a estagiária de imediato observou foi a aplicação da MP na sala dos cinco anos. (Ver Anexo 1.5.).

No momento em que a estagiária deu início à sua intervenção, o projeto de sala já se encontrava na terceira fase, ou seja, na execução. Nesta fase, “a principal ênfase (...) é dada à apresentação de informações novas” (Katz e Chard, 1997:173).

Neste contexto, este aspeto ocorria, pois as crianças realizavam pesquisas sobre os temas que estavam a ser desenvolvidos nesse momento para que pudessem compreender e obter respostas às suas perguntas realizadas no início do ano na sua teia do projeto (ver anexo 2.5. e 2.6.).

Para além das pesquisas, também realizaram duas visitas de estudo para responder a quatro questões da teia. A visita a uma estação de correios respondeu às seguintes questões: *Quem são os carteiros?* e *Quais as suas funções?* (ver anexo 1.6.); e uma visita ao Comando Territorial do Porto (CTP) da Guarda Nacional Republicana (GNR) permitiu a resposta a duas outras perguntas: *Quem são os militares?* e *Quais as suas funções?* (ver anexo 1.7.). Antes de ambas as visitas, a estagiária perguntava que questões as crianças gostariam de colocar quando chegassem ao local da visita. A maior parte das crianças mostrava interesse e colocava questões (ver anexo 3.1.). De acordo com a reflexão realizada sobre este assunto pela estagiária: “as mesmas permitem às crianças visualizar na realidade aquilo que muitas vezes pesquisam e trabalham dentro da sala” (ver anexo 4.1.).

As novas informações, por vezes, obtêm-se “(...) através de visitas fora da escola, outras através de um convidado que fala ou demonstra mestria especial, ou reunindo objetos verdadeiros, livros, fotografias ou artefactos” (Ibidem). Esta afirmação refere as visitas de estudo que já foram mencionadas anteriormente, mas também refere a visita de outras pessoas à sala. Neste caso específico alguns familiares dirigiram-se à sala para falar das suas profissões, pois estas faziam parte da teia do projeto (uma mãe voluntária, um pai advogado, uma mãe assistente social

e uma tia jornalista) (ver anexo 2.7.). Também se dirigiram à sala uma agente da polícia no contexto do programa Escola Segura e a enfermeira da instituição (ver anexo 2.8.).

Ainda nesta fase de execução do projeto, o grupo decidiu que gostaria de construir algumas áreas relacionadas com o mesmo. Estas foram a Área da Proteção Civil (Bombeiros e a Polícia), a Área do Dr./Dr.^a Paz e a Área da Comunicação (ver anexo 2.9.).

A área da construção civil foi construída com a colaboração dos encarregados de educação que se dirigiam à sala e construíam a área com o seu filho e com outras crianças (ver anexo 2.10.). Como o projeto também abordava o voluntariado, alguns pais se deslocaram à sala para confeccionar compotas e bolos cuja venda seria depois doada (ver anexo 2.11.).

Os pais constituíam uma presença contínua na sala dos seus filhos. Esta presença é benéfica, pois tal como se encontra na reflexão sobre esta temática, “Diferentes investigações afirmam que “(...) quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens (filhos em casa, alunos na escola)” (Canário, 2008:116).” (ver anexo 4.2.). As crianças demonstravam o seu entusiasmo no dia em que os seus pais participavam na sua vida escolar (ver anexo 3.2.) e eram as crianças que escolhiam aquilo que deveria ser construído ou terminado no dia em que viesse o respetivo encarregado de educação. (ver anexo 3.3.).

Para além dos aspetos referidos também eram desenvolvidas atividades relacionadas com o projeto. A estagiária realizou atividades relacionadas com o corpo humano (“Montar o corpo humano”, “Células” e “Ossos”), experiências relacionadas com as alterações climáticas e uma atividade relacionada com os diferentes médicos que implicava a utilização do símbolo *pertence* e *não pertence*.

No decorrer do estágio, todas as semanas, à quarta-feira, era contada uma história. As primeiras escolhas encontravam-se relacionadas com o projeto e foram escolhidos livros tal como: “O Meu Pai é Policial”, “Todos Temos Asas mas Apenas os Voluntários Sabem Voar” e “Correio de Luísa”. Devido ao Dia do Pai e ao Dia da Mãe também foram escolhidas duas obras relacionadas – “Querido Pai” e “Coração de Mãe.”. No entanto, a estagiária compreendeu que necessitava de alterar a forma como contava as histórias para ser capaz de captar eficazmente a atenção das crianças. Assim, nas últimas duas obras apresentadas (“O Sonho de Mateus” e “O quadro mais bonito do mundo”) as histórias foram projetadas numa das paredes da sala e os próprios registos sofreram alterações pelas mesmas razões (ver anexo 4.3.). A estagiária, após a chamada de atenção da educadora e da orientadora,

refletiu sobre a forma como realizava os registos. Esta compreendeu que apenas pintar ou realizar um desenho não era o mais motivador e interessante para as crianças. Assim, a estagiária na hora do conto seguinte realizou um registo de forma diferente questionando as crianças sobre o seu sonho mais fantástico e criando nuvens em feltro onde os desenhos foram colados e “até a reação das crianças foi diferente: algumas crianças olharam para os trabalhos e começaram a dizer qual era o seu e a comentar os mesmos.” (excerto da Reflexão Registos – ver anexo 4.4.).

Outra atividade sobre a qual as crianças demonstravam grande interesse era o problema do dia. Este consistia num problema colocado pela educadora ou pela estagiária que as crianças mais tarde teriam de trazer para a sala solucionado. Cada criança resolvia o problema da sua própria forma, utilizando estratégias muito diferentes (ver anexo 4.5.).

Nesta sala de EPE, o grupo já se encontrava plenamente integrado na sua rotina diária – as crianças lanchavam, marcavam as suas presenças, era realizado o acolhimento e, de seguida, a distribuição de trabalhos e das crianças. À tarde, ocorria a mesma sucessão de acontecimentos. As crianças sabiam que tinham aula de música à segunda-feira, que quarta-feira era o dia das histórias, que quinta-feira era dia da ginástica e que sexta-feira era dia de inglês (ver anexo 3.4. e 4.6.).

Quanto ao espaço-sala e aos materiais que aí se encontravam, as crianças facilmente se orientavam no espaço e já conheciam todas as áreas disponíveis, quantas crianças poderiam estar em cada área e os materiais que tinham à sua disposição (ver anexo 4.7.). Um dos aspetos relevantes no dia-a-dia da sala era o facto de todos os trabalhos realizados serem expostos. A exposição dos mesmos permitia às crianças a observação e crítica dos trabalhos (ver anexo 3.8.).

As crianças eram autónomas e a maior parte das vezes realizavam a sua própria regulação. Este dois aspetos foram confirmados através de registos de observação (ver anexo 3.5.; 3.6.; 3.7.). O grupo tem poder de escolha dentro da sua sala em relação ao espaço, à decoração dos seus trabalhos, às prendas relacionadas com o Dia da Mãe e o Dia do Pai (ver anexo 3.9. e 4.8.) e às suas decisões (ver anexo 3.10.).

Quanto aos conflitos entre crianças ou acontecimentos importantes, a educadora, quando achava pertinente partilhar alguma informação com o grupo fazia-o (ver anexo 3.11.).

A estagiária, juntamente com as duas estagiárias das salas dos três e dos quatro anos, interveio na comunidade educativa em diferentes momentos e de variadas formas. O primeiro momento ocorreu no Dia de Carnaval, em que as

crianças do jardim-de-infância foram reunidas da parte da tarde e realizaram algumas danças e jogos (ver anexo 2.12.).

As estagiárias também colaboraram nas celebrações do Dia do Pai (19 de março) e do Dia da Mãe (5 de maio), tendo ajudado, na realização das prendas para oferecer e também em objetos que foram entregues aos pais/mães. No próprio dia as alunas encontravam-se responsáveis por tirar as fotografias nos placares que existiam na instituição para esse mesmo efeito (ver anexo 2.13. e 2. 17.).

As estagiárias realizaram também uma manhã recreativa com as três idades para comemorar a chegada da primavera. Para dar início à mesma foi dramatizada uma história através de um teatro de sombras. Após esta dramatização, o grande grupo foi dividido em dois e realizaram um loto e a construção de um *puzzle*. As atividades planificadas abordavam diferentes domínios e áreas de conteúdo e permitiam a participação de todas as crianças (ver anexo 2.14.).

Ainda no segundo período, foi realizada uma reunião de pais, na qual a estagiária participou, realizando três vídeos para apresentar e falando das atividades que até aí tinha desenvolvido na sala com as crianças (ver anexo 2.15.).

Uma das intervenções mais relevantes foi a dinamização de uma semana de atividades não letivas durante o período das férias da Páscoa da instituição. As estagiárias já tinham realizado atividades com um grupo heterogéneo ao nível da faixa etária, mas esta seria uma experiência de aprendizagem completamente diferente (ver anexo 4.9.). Esta semana foi planificada a pensar na diversão das crianças e também em atividades diferentes que as crianças no seu dia-a-dia não realizavam, mas também foi planificada com o objetivo que as crianças realizassem aprendizagens significativas (ver anexo 2.16.).

A última intervenção realizada consistiu na apresentação de um espetáculo de magia no Dia Mundial da Criança que foi comemorado na sexta-feira anterior ao dia 1 de junho (ver anexo 2.18.).

No estágio de 1º CEB, a estagiária lecionou Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica. A turma tinha, para além da professora titular, professores especializados para a Expressão Musical, para a Expressão e Educação Físico-Motora e para a Língua Estrangeira (Inglês).

A estagiária tentou sempre ir ao encontro das necessidades, dificuldades e interesses dos seus alunos. Estes encontravam-se a iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita quando a aluna da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) chegou à instituição.

Após as duas primeiras semanas de observação, a futura docente compreendeu que a professora titular utilizava os métodos expositivo e ativo durante

as suas aulas, assim como o Método de Jean Qui Rit como método de aprendizagem da leitura e da escrita defendido e utilizado em toda a instituição.

A estagiária, nas suas intervenções, lecionava letras (minúsculas e maiúsculas). Sempre que o fazia, utilizava uma motivação inicial para captar a atenção da turma e, depois, introduzia a nova letra e o gesto correspondente. Esta seria “a motivação para a tarefa de aprendizagem, ou seja, o despertar interesse, e relacionar o que se lhes propunha com as suas experiências (...)” (Soares, 2012:21) (Ver Anexo 2.24.). O passo seguinte seria a explicação do desenho da letra no quadro branco, em que a estagiária explicava como os alunos deveriam realizar o desenho da letra.

Após os alunos retirarem o caderno caligráfico, a estagiária chamava três alunos até ao quadro branco para ensinar a cada um o desenho da letra e os restantes treinavam com o dedo no seu caderno. Quando todos terminavam o caderno caligráfico, a estagiária solucionava a ou as páginas relacionadas com a letra em questão.

Numa das suas intervenções, a estagiária lecionou a letra “m” e, para a introduzir, leu uma história inventada relacionada com o mundo da matemática, uma vez que, no dia anterior, tinha lecionado pela primeira vez o número zero (Ver Anexo 1.12). A partir desta história, a estagiária captou a atenção dos alunos e estes foram capazes de referir várias palavras com esta nova letra (algumas relacionadas com a história ouvida outras não). De seguida foram mencionadas as sílabas que esta letra formava com as várias vogais assim como a sua leitura. Para terminar, a estagiária explicou o desenho da letra e estes realizaram-na no quadro branco com a mesma e no seu caderno caligráfico. De seguida, a turma juntamente com a estagiária solucionou a página do manual relacionada com a letra em questão.

Na mesma semana, a estagiária lecionou a letra “M” e, para a introduzir apresentou aos alunos um mapa mundo onde explicou o que é que este representava (muitos nunca tinham visto um e perguntaram o que era aquilo que se encontrava pendurado numa das paredes da sala de aula). Depois da explicação, a docente perguntou primeiro onde se encontrava o nosso país e qual a primeira letra da palavra “Portugal”. Os alunos responderam com facilidade a ambas as questões, dizendo que a primeira letra dessa palavra, como era um nome de um país – nome próprio – tinha de ser maiúscula. Assim, a estagiária perguntou nomes de países que comesçassem pela última letra que os alunos tinham aprendido e depois também questionou os alunos sobre nomes com esta letra.

Através desta estratégia, a docente captou a atenção dos alunos motivando-os para a sua aprendizagem. De seguida, a estagiária mostrou o desenho da nova

letra e os alunos treinaram-na e solucionaram as páginas do manual relacionadas com esta letra.

Outro tipo de estratégias que a estagiária utilizou na sua intervenção foram os jogos e o quadro silábico. Na primeira semana depois das férias de Natal, a professora cooperante pediu à estagiária que realizasse revisões dos conteúdos que foram lecionados no período anterior.

Assim, a estagiária decidiu utilizar dois jogos que já tinham sido usados como motivação inicial de outras atividades como meio para realizar as revisões que foram pedidas. Assim, a estagiária utilizou o Jogo dos Ditongos, sendo que este era constituído por várias peças que continham apenas as vogais escritas e os alunos, ao juntarem as duas peças, tinham de identificar e ler o ditongo. Nesta manhã, após o jogo já referido, também foi utilizado um jogo que continha várias sílabas onde os alunos tinham de formar e ler palavras. Para terminar esta manhã, a estagiária pediu aos alunos que preenchessem um quadro silábico que era constituído pelas vogais e pelas consoantes “p”, “t”, “d”, “l” e “m” (Ver Anexo 2.25.).

A Matemática foi uma das áreas que a estagiária também lecionou. Nesta a estagiária também utilizava as estratégias da motivação inicial, jogos, materiais construídos pela própria e exemplos concretos. Numa das suas intervenções, a estagiária construiu materiais para realizar as suas atividades. Estes foram utilizados para lecionar os conceitos de ordem crescente e de ordem decrescente (ver Anexo 2.26).

A estagiária, em primeiro lugar reuniu um grupo de alunos e organizou-os por ordem de alturas (do mais baixo para o mais alto) e questionou os alunos sobre esta mesma ordem. Após os alunos confirmarem que as alturas dos alunos estavam cada vez maiores a estagiária explicou aos alunos que as alturas estavam a crescer: do mais baixo para o mais alto e do menor para o maior. Através desta atividade, a estagiária questionou os alunos sobre o que poderia significar esta organização. Assim, a estagiária orientou a turma, consoante as suas respostas, até aos conceitos de ordem crescente e decrescente.

Após esta atividade, a estagiária colou no quadro branco cinco colunas de cartolina, sendo que cada uma tinha uma cor diferente e representava um número também diferente (do número um ao número cinco). Utilizando os símbolos de maior e menor, a estagiária mostrou e explicou aos alunos como se aplicavam os dois novos conceitos e como se organizavam números em ordem crescente e decrescente.

Após esta atividade, a estagiária também introduziu o conceito de sequência através de vários cartões (cores e imagens). A futura docente colocava os cartões

com cores numa determinada ordem e os alunos teriam de dizer qual seria a seguinte e ocorreu o mesmo com os cartões das imagens.

A estagiária para introduzir o número zero recorreu também a um exemplo concreto uma vez que o número zero não pode ser representado através de nenhum objeto. Assim, a estagiária pediu a cinco alunos que se dirigissem até ao centro da sala de aula e distribuiu quatro laços. Depois de os distribuir, questionou a turma sobre a representação do número de laços que o quinto aluno tinha. Os alunos de imediato disseram que o último aluno tinha zero laços.

Um dos jogos que a estagiária utilizou foi o Jogo de Memória dos Números que utilizou como meio para rever os números lecionados e os números pares e ímpares.

Por último, na área de Estudo do Meio, a estagiária também interveio utilizando a motivação no início de cada atividade, exemplos concretos e materiais (maquete, vídeo, materiais construídos pela própria).

Assim, numa das suas intervenções, a futura docente apresentou uma maquete de uma casa à turma com quatro divisões mas sem qualquer tipo de mobília. A estagiária entregava uma peça a cada aluno e estes apresentavam à turma dizendo o que era e onde pertencia. Quando uma das divisões era terminada, a estagiária questionava os alunos sobre o nome da divisão e o que tipo de atividades que aí desenvolvidas nas mesmas (Ver Anexo 2.27.).

Numa outra intervenção, a estagiária utilizou um vídeo com o título “Cordas” como motivação inicial para abordar, no diálogo sobre o mesmo, o tema amizade.

A estagiária, durante a sua intervenção, tentava, sempre que possível, relacionar todas as aprendizagens das variadas áreas de conteúdos, indo ao encontro da continuidade educativa, da articulação curricular e da interdisciplinaridade. Os primeiros dois conceitos já foram explorados e referidos anteriormente, mas a interdisciplinaridade também está associada a estes, uma vez que, segundo Piaget, a interdisciplinaridade é um “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...tendo) como resultado um enriquecimento recíproco” (citado por Marques, 2012:22). A estagiária realizou uma ligação entre todas as áreas tornando a aprendizagem enriquecedora para a turma. Assim,

“esta abordagem mostra a importância de se conseguirem encontrar métodos pedagógicos comuns entre as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, de forma a construir-se uma ponte de ligação entre as mesmas. A leção ideal passa, assim, a ser aquela que consegue realizar essas ligações de forma a esbater as barreiras existentes entre os conteúdos” (Marques, 2012:23).

Dois bons exemplos desta interligação entre as diferentes áreas de conteúdo serão a semana dedicada à estação do Outono e a semana dedicada à família.

No primeiro exemplo, a professora cooperante pediu à estagiária que realizasse atividades de revisão dos conteúdos já lecionados assim como uma atividade na área de Expressão Plástica sobre o outono visto que esta estação tinha início nessa semana. A estagiária, visto que o outono seria o tema da expressão plástica, decidiu fazer com que toda a sua intervenção se encontra-se interligada através do tema outono pondo em prática assim a interdisciplinaridade. (Ver Anexo 1.10.).

A estagiária utilizou um cesto de piquenique como ponto de partida da sua semana. Depois de um diálogo com os alunos sobre o outono e as suas características, explicou que cada fruto que se encontrava lá dentro correspondia a um conteúdo que deveria ser desenvolvido. Assim depois de o aluno retirar uma fruta, foi desenvolvido o conteúdo em questão. Esta estratégia foi utilizada durante os três dias da intervenção, sendo que, na quarta-feira de manhã, cada um dos alunos realizou uma folha e outono que, depois, foi afixada na árvore de outono que foi colocada no fundo da sala de aula, no placar de expressão plástica (Ver Anexo 1.13.).

Nesta semana, a estagiária também construiu as fichas de revisão realizadas pelos alunos, pois as fichas que deveriam ser resolvidas não estavam relacionadas com o tema da semana. Assim, a estagiária construiu fichas para que estas fossem de encontro ao tema outono e às atividades realizadas durante a semana da sua intervenção (ver Anexos 1.15., 1.16. e 1.17).

O segundo exemplo de uma semana em que as atividades se encontravam todas interligadas foi a semana relacionada com a família. Como a estagiária tinha de abordar as relações familiares, a mesma em conjunto com a professora cooperante decidiu explorar o conceito de árvore genealógica e pedir aos alunos que realizassem a sua própria árvore em casa com os seus encarregados de educação. Assim, a estagiária interligou todos os conteúdos com o tema família (Ver Anexo 1.11. e Anexo 1.14.).

Durante esta semana, a atividade com maior relevância foi aquela que se encontrava diretamente relacionada com a família e a árvore genealógica. A estagiária estabeleceu um diálogo com os alunos sobre a família e as relações que se estabelecem entre os seus membros. De seguida, construiu a árvore genealógica da Violeta e do Afonso (dois bonecos construídos numa das atividades anteriores) levando os alunos até ao conceito de árvore.

No final da aula, a estagiária explicou que cada um dos alunos deveria realizar a sua árvore genealógica com os encarregados de educação para depois apresentar à turma a sua família. A turma respondeu de imediato com entusiasmo,

visto que se tratava de uma atividade a ser realizada em casa com os familiares (Ver Anexo 3.12.).

O envolvimento parental na escola é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, quer na EPE, quer no 1º CEB. De acordo com Cardoso, “Hoje em dia, a escola deve promover, e mesmo incentivar, a participação das famílias nas atividades, nomeadamente de voluntariado.” (2013:330).

A sala onde a estagiária se encontrava era muito bem equipada a nível de materiais. Nela existiam dezanove mesas individuais para os alunos, uma mesa para a professora titular, um computador, quadro interativo, quadro branco, quatro mesas de apoio, colunas, um armário e várias gavetas e prateleiras repletas de material (tintas, pincéis, tesouras, colas, aguarelas, papel de jornal, revistas, entre muitos outros materiais). A própria instituição possui espaços para os intervalos, ginásio, piscina, entre outras condições que permitem o bom funcionamento da instituição e a segurança dos alunos.

A estagiária também participou em eventos da comunidade educativa, nomeadamente: a Caminhada Solidária no Parque da Cidade, que pretendia ajudar quem mais precisava e promover um estilo de vida saudável; o Magusto, que fez com que a turma de 1º ano fosse a uma outra escola da mesma congregação passar esta festividade; a Imaculada Conceição, que levou as três salas de EPE e as oito turmas de 1º CEB até à Capela da Instituição para um momento de oração, onde foi realizado um acróstico com o nome de Maria; a festa de Pais para Filhos que, tal como o nome indica, é um teatro preparado pelos encarregados de educação para os seus filhos antes das férias de natal; e o lanche do último dia de aulas que reuniu as oito turmas de 1º CEB (Ver Anexos 2.28., 2.29., 2.30., 2.31. e 2.32.).

3.2.4. Avaliação

Segundo o perfil específico de desempenho do educador de infância, este “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adaptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei 241/2001, Capítulo II, ponto e). O educador avalia o desenvolvimento das crianças através da observação e de outros instrumentos, sendo que uma das características da avaliação formativa é que esta é contínua.

Num dos documentos do Ministério de Educação é defendido este aspeto da avaliação na EPE:

“A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.” (ME, 2007:n.p.).

Neste estágio em EPE, a estagiária realizava a avaliação de cada atividade realizada, a avaliação semanal com as crianças e, nesta instituição, cada criança realizava um portfólio, sendo que a aluna realizou um com uma das crianças da sua sala. Estes três momentos constituem uma avaliação formativa, pois todos revelam um acompanhamento contínuo das crianças e foram úteis para que a estagiária compreendesse as dificuldades e necessidades de cada criança. O ambiente educativo e a organização do espaço e dos materiais também foi avaliado através de uma grelha de observação baseada nas listas presentes na obra “Educar a a Criança” (ver Anexo 4.3. – Tabelas de Verificação). Segundo Hohmann e Weikart, “Num contexto de aprendizagem ativa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efetuada” (Hohmann & Weikart, 2011:161).

Quanto às avaliações das atividades, estas eram realizadas através de uma tabela que era constituída por duas colunas: a primeira designava-se “Nomes” e, tal como indica, apresentava os nomes de todas as crianças da sala e a segunda continha o nome do momento que era avaliado e imediatamente abaixo os objetivos que eram também avaliados (ver anexo 1.2. – ver a partir da segunda página).

O segundo momento de avaliação referido era realizado em conjunto com as crianças, numa folha de tamanho A3, que apresentava três colunas: “O que mais gostamos de aprender/fazer”; “O que ficou por fazer”; e “O que queremos fazer”. A estagiária colocava estas perguntas em grande grupo e registava o que as crianças afirmavam, sendo que, de seguida, as crianças realizavam o pictograma desenhando aquilo que tinham afirmado na roda momentos antes (ver anexo 2.19.).

O terceiro e último instrumento de avaliação designa-se portfólio de criança. Este é constituído pelos trabalhos mais significativos da criança em questão, sendo escolhidos pela mesma ou pelo adulto e colocados em separadores por domínios e áreas de conteúdo. Segundo Bernardes e Miranda,

“o portfólio de um aluno pode ser visto como uma coleção significativa dos trabalhos do seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações num ou em diferentes domínios” (citado por Gonçalves, 2008:89) (ver anexo 1.7.).

No final do portefólio, a estagiária realizou uma conferência com a criança em que a mesma apresentou o seu portfólio e as suas aprendizagens (ver anexo 1.8.). Esta conferência permitiu que a criança determinasse os aspetos que melhorou e as atividades que mais gostou de realizar. De acordo com Azevedo e

Oliveira-Formosinho, com o portfólio “a criança toma consciência da sua aprendizagem como uma evolução de um ponto para o outro. Dito de outro modo, a criança não olha apenas para o que faz e o modo como faz, olha também para si como um ser em crescimento.” (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008:122).

No 1º CEB foram praticados três tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. O primeiro tipo de avaliação é muitas vezes utilizado no início do ano letivo ou dos diferentes períodos, não porque é um novo ano ou um novo período, mas sim porque se dá início a novas aprendizagens. A avaliação diagnóstica “(...) pretende [o] averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.” (Ribeiro, 1991:79). Esta avaliação tem como função essencial a verificação de aprendizagens que o aluno possui que são necessárias para a aprendizagem de um novo conteúdo. (Ibidem).

A avaliação diagnóstica, na turma de 1º ano, foi realizada pela professora titular e as estagiárias obtinham estas informações através de conversas informais realizadas na sala de aula, após o horário letivo dos alunos.

O segundo tipo de avaliação, a avaliação formativa, segundo Arends,

“são [avaliações] recolhidas antes ou durante a instrução e destinam-se a informar os professores sobre os conhecimentos e competências prévias dos seus alunos para ajudar a planificação. A informação sobre avaliações formativas não é utilizada para fazer juízos sobre o trabalho de um aluno; é utilizada para fazer juízos sobre coisas como agrupamento de alunos, planificações para unidades e aulas e estratégias educativas.” (2008:211).

Esta avaliação foi realizada pela estagiária através de grelhas de avaliação que eram constituídas por várias colunas, consoante os objetivos que a estagiária pretendia avaliar, sendo que a primeira continha sempre os nomes dos alunos (Ver Anexo 1.18.).

Tal como a citação acima indica, a estagiária utilizava estas grelhas para analisar os trabalhos e as respostas dos alunos para que no futuro pudesse apoiar os alunos com maiores dificuldades e compreender quais aqueles que necessitavam de novas estratégias para evoluir na sua aprendizagem.

Por sua vez, a avaliação sumativa é caracterizada pela

“(...) intenção de utilizar a informação acerca dos alunos ou dos currículos após a realização de uma série de atividades educativas. A sua finalidade é resumir o desempenho de um determinado aluno, grupos de alunos ou professor perante um conjunto de objetivos de aprendizagem. As avaliações sumativas são concebidas para que se possa fazer juízos sobre os resultados. As informações obtidas pelas avaliações sumativas são utilizadas para determinar as notas e para explicar as informações enviados aos alunos e aos seus pais” (Ibidem).

Esta avaliação, durante o estágio, foi sempre realizada pela professora cooperante. Esta mostrava às estagiárias as fichas de avaliação, assim como, as grelhas onde colocava a pontuação de cada questão (Ver Anexos 1.19., 1.20., 1.21. e 1.22.).

Esta tem como objetivo gerar um juízo de valor sobre o desempenho de cada aluno nas diferentes áreas de conteúdo. Após a correção, as fichas de avaliação iam para casa através dos alunos e retornavam à sala de aula assinadas pelos encarregados de educação de cada um dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido no decorrer deste relatório reflete a prática da estagiária em dois níveis de ensino: a EPE e o 1º CEB.

A estagiária compreendeu a razão pela qual muitos docentes universitários alertavam para o facto de gostar de crianças não ser suficiente para se tornar um bom profissional. Quando um adulto se encontra à frente de um grupo de crianças, tem as suas vidas, o seu futuro e o seu desenvolvimento à sua responsabilidade e tem a obrigação, como profissional de educação, de levar estas crianças a realizar aprendizagens ativas e significativas e a evoluir enquanto pessoas e cidadãos responsáveis e justos.

Hoje em dia, educar não passa apenas pela transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, é muito mais abrangente. Neste momento, a relação aluno-professor é recíproca, ou seja, a criança aprende com o educador, mas o educador também aprende com a criança. Esta relação foi estabelecida entre a estagiária e grupo dos cinco anos, assim como com a turma do 1º ano. A estagiária aprendeu muito com o grupo e com a turma e vice-versa.

A educação, hoje, permite também que as crianças desenvolvam a liberdade de expressão e de pensamento, o que vai levar estas crianças a tomarem as rédeas da sua vida e a tornarem-se donas do seu próprio futuro. Assim,

“mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino”
(DELORS et al., 1997:100).

Os alunos, durante os seus anos na escola, adquirem competências que devem não só ser utilizadas e memorizadas para o teste de avaliação, mas que devem ser úteis para que a criança, no futuro, as possa usar na resolução de problemas. Desta forma, de acordo com Zabala e Arnau,

“(...) podemos compreender a importância do uso do termo “competência” como uma forma de entender que o saber deve ser aplicável, que o conhecimento toma sentido quando aquele que o possui é capaz de utilizá-lo” (2010:55).

Existem muitos membros da sociedade que acreditam que as competências que a criança necessita de ter para ingressar no mundo de trabalho são diferentes daquelas que tem de adquirir para ser um cidadão responsável (Azcue, 2012:102). No entanto, “(...) na realidade, tudo o que faz um estudante ter sucesso no mercado de trabalho também o ajudará a ser uma pessoa bem-sucedida na vida.” (Ibidem).

Na atualidade, devido aos diferentes modelos, metodologias e teorias, não podemos afirmar que existe uma escola ideal. No entanto, para uma destas instituições adquirir este título deveria ter:

“(...) o enfoque recai sobre as aprendizagens, não sobre o ensino; o aluno é a figura central do sistema educativo; os professores são altamente qualificados e motivados; existe um ambiente seguro e propício para a aprendizagem; os pais têm uma participação muito ativa; existe um sistema para diagnosticar possíveis melhorias das escolas; os alunos são motivados e felizes” (Azcue, 2012:113).

O início do primeiro estágio foi atribulado, pois a instituição apresentava um ritmo acelerado e exigia muita atenção e responsabilidade. No entanto, após o período de adaptação, a estagiária já se encontrava à vontade na sala, com as crianças e com a educadora cooperante. A aluna foi capaz de planificar todas as semanas, sendo que, nas primeiras semanas teve um acompanhamento maior por parte da educadora. A mesma foi capaz de realizar o estágio sem nenhum percalço grave e foi vencendo as dificuldades uma a uma com o auxílio da educadora cooperante e da orientadora de estágio.

O estágio em EPE exigiu muito da estagiária uma vez que esta planificava todas as semanas e, no final, dirigia e organizava a sala de forma independente, mas sempre com a aprovação da educadora cooperante. Esta dirigia-se à instituição quatro dias por semana, sendo que apenas na segunda-feira tinha o dia completo. No entanto, a estagiária teve a necessidade de permanecer na instituição vários dias à tarde. Estes cinco meses permitiram à aluna da ESEPF compreender e realizar as tarefas que uma educadora pratica permitindo assim uma vivência real daquilo que irá desenvolver na sua vida profissional.

No segundo estágio a adaptação foi mais simples devido ao horário e ao tipo de trabalho desenvolvido. Neste caso a estagiária apenas se encontrava na instituição três dias, sendo que no terceiro apenas a manhã era ocupada, e

intervinha sempre com uma semana de intervalo visto que se encontrava na sala de aula com outra aluna da ESEPF.

Apesar de existirem alguns aspetos em comum com a EPE, tal como, a necessidade da pedagogia diferenciada, o ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos, a observação das crianças que se tem em conta durante a realização da planificação e a relação com a família e a comunidade, cada um dos níveis de ensino tem características específicas. No 1ºCEB a estagiária deu aulas e teve de realizar uma preparação diferente no que toca à preparação dos conteúdos que lecionou durante os cinco meses que esteve na sala de aula do 1º ano.

No entanto, entre níveis de ensino deve existir continuidade educativa e articulação curricular para tornar a transição das crianças mais pacífica e permitir um maior sucesso escolar, não só no 1º CEB, mas em toda a educação do aluno. O presente relatório centra-se nestes dois aspetos.

A estagiária, durante ambos os estágios, compreendeu que a educação não depende apenas dos educadores/professores. Este deve ser um trabalho de equipa que implica o educador/professor, a família e toda a comunidade educativa que rodeia a instituição. Esta ligação a estagiária pode observar e praticá-la em ambos os contextos, observando também os benefícios e o entusiasmo que se observava nas crianças/alunos. Esta relação existe, é extremamente importante e não pode ser ignorada ou realizada de forma mínima.

Segundo Diogo (1998),

“quando as interacções entre a escola e a família são positivas e existe um trabalho em parceria, os alunos aprendem a valorizar mais a escola, porque vêem que ela é valorizada pela sua família. Desta forma, a colaboração entre a escola e as famílias promove, nas crianças, sucesso escolar, auto-estima, atitudes positivas face à aprendizagem, independência e realização pessoal”
(citado por Zenhas, 2004:16).

Para concluir, gostaria de afirmar que ambos os estágio levaram a que a estagiária aumentasse o seu conhecimento e que colocasse em prática tudo aquilo que apreendeu durante três anos de licenciatura e um ano e meio de mestrado.

BIBLIOGRAFIA

- Albuquerque, Fátima** (2000). *Hora do Conto*. Lisboa. Editorial Teorema.
- Amaro, Reis.** (2010). *Dos textos de recepção infantil ao desenvolvimento das competências de 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários. Universidade da Beira Interior, Covilhã: Portugal. Acedido a 19 de fevereiro, 2015, em <http://ubithesis.ubi.pt/handle/10400.6/1966>.
- Arends, Richard I.** (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Arends, Richard.** (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw Hill.
- Azcue, José.** (2012). *A escola onde se aprende*. Cascais: Editora Princípia.
- Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J.** (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, Cláudia.** (2010). *As TIC no Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Método Jean Qui Rit*. Pós-Graduação TIC em Contextos de Aprendizagem. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto: Portugal. Acedido a 19 de fevereiro, 2015, em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/403/PG-TIC_2010_ClaudiaAzevedo.pdf?sequence=1.
- Azevedo, Joaquim.** (1999). *Voos de borboleta – Escola, trabalho e escola*. (Coleção Perspetivas Atuais/Educação). Porto: Edições ASA.
- Barbosa, Elsa** (2010). *Articulação Curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de inglês: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Minho: Universidade do Minho. Acedido a 19 de fevereiro, 2015, em <http://repositorium.sdu.m.uminho.pt/bitstream/1822/14582/1/tese.pdf>.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.
- Boyd, Denise & Bee, Helen** (2011). *A Criança em Crescimento*. Porto Alegre: Editora Artmed.

- Brás, Cátia.** (2012). *Família, escola e comunidade: o papel das associações de pais e encarregados de educação no agrupamento vertical das escolas da Junqueira*. Dissertação de Mestrado em Intervenção Comunitária – Especialização em Contextos de Risco. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto: Portugal. Acedido a 19 de fevereiro, 2015, em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/596>.
- Brunner & Zeltner.** (2000). *Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional* (2ª Edição). Petrópolis: Editora Vozes.
- Calleja, José Manuel.** (2008). Os Professores deste Século. Algumas Reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo*, nº 27, 109-117. Acedido 5 de janeiro, em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCoQFjAB&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2705047.pdf&ei=W1zTVJ_VK4yzUZq5gYgl&usq=AFQjCNETdtlqvuuOLTMr2YGa1cP_oNfn7g&bvm=bv.85142067,d.d24.
- Canário, Rui** (2008). Escola / Família/ Comunidade para uma sociedade Educativa. In *Seminário "Escola, Família, Comunidade*, (2007). (Org) CNE; dir. Manuel I. Miguéns.C : [actas Lisboa]. Acedido a 19 de fevereiro, em 2015, em <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf>.
- Cardoso, Jorge.** (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Carvalho, Ana** (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido a 19 de fevereiro, 2015, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4017/1/4725.pdf>.
- Chozzotti, Antonio.** (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sócias: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Volume 16, nº 002 (pp. 221-236). Universidade do Minho. Acedido a 19 de fevereiro, 2015, em http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf.

- Cruz, Ana** (2012). *Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Acedido a 19 de fevereiro, 2015, em http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3685/1/Dissertação_Relatório%20de%20PE_S_Ana%20Raquel%20Cruz.pdf.
- Cruz, Maria** (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido a 19 de fevereiro, 2015, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1029/1/2009001015.pdf>.
- Day, Christopher**. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, Jacques et al.** (1997). *Educação Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo/Brasília, Brasil. UNESCO/Edições ASA/Edições Cortez. Acedido a 5 de fevereiro de 2015, em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001000047000/000046258.pdf>
- Estrela, Albano**. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. 2ª Edição. Instituto Nacional de Investigação Científica;
- Gonçalves, Isabel M.** (2008). *Avaliação em Educação de Infância*. 1ª Edição. Penafiel: Editorial Novembro;
- Gouveia, João**. (2005). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos*. Braga, Expoente. Acedido a 7 de fevereiro, 2015, em http://portal.iefp.pt/xeobd/attachfileu.jsp?look_parentBoui=29440991&att_display=n&att_download=y
- Guedes, Manuela**. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escolar. *Revista Escola Moderna*, nº 40, 5ª Série (pp. 5-12). Acedido a 19 de fevereiro, 2015, em http://centrorecursos.Movimentoscolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_b_04_proj_preescolar_mguedes.pdf.
- Hohmann, Mary & Weikart, David**. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Serviço de Educação e Bolsas).

- Hohmann**, Mary, Banet, Bernard & Weikart, David. (1992). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Serviço de Educação).
- Justino**, David. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Katz**, Lilian & Chard, Sylvia. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. (Coleção Textos de Educação). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Serviços de Educação).
- Leite**, E., Malpique, M. & Santos, M. R.. (1989). *Trabalho de Projeto: 1. Aprender por Projetos centrados em Problemas*. (Coleção Ser Professor). Porto: Edições Afrontamento.
- Macedo**, Glória. (s/d). *Proposta para a construção de um Projeto Curricular de Turma*. Acedido a 9 de fevereiro, 2015, em <http://www.netprof.pt/PDF/PCT.pdf>.
- Marcelino**, Celine. (2008). *Métodos de iniciação à leitura: concepções e práticas de professores*. Tese de Mestrado em Educação Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português. Universidade do Minho. Portugal. Acedido a 19 de fevereiro, 2015, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8905>.
- Marchão**, Amélia (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas primeiras etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo). *Revista Aprender*, nº 26, Setembro de 2002 (pp. 33-40). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. Acedido a 19 de fevereiro, 2015, em <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/104-revista-aprender-n-26>.
- Marques**, Adriana. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico. Escola Superior de Educação e Comunicação. Algarve, Portugal. Acedido a 19 de fevereiro, 2015, em <http://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3164/1/Relatório%20Final%20PES.pdf>.

- Ministério da Educação e Ciência.** (2012). Trabalhos por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. *Ministério da Educação e Ciência Web Site*. Acedido a 6 de fevereiro, 2015, em <http://www.dgisd.minedu.pt/educacao/infancia/index.php?s=directorio&pid=17>.
- Ministério da Educação.** (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Ministério da Educação e Ciência Web Site*. Acedido a 7 de fevereiro, 2015, em <http://www.dgisd.minedu.pt/educacao/infancia/index.php?s=directorio&pid=24>.
- Ministério da Educação.** (1998). Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar. *Ministério da Educação e Ciência Web Site*. Acedido a 6 de fevereiro, 2015, em <http://www.dgisd.minedu.pt/educacao/infancia/index.php?s=directorio&pid=17>.
- Ministério de Educação – DGIDC.** (2007). Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas da Educação Pré-Escolar. *Ministério da Educação e Ciência Web Site*. Disponível em: <http://www.dgisd.minedu.pt/avaliacao/interna/index.php?s=directorio&pid=1>.
- Moreira, Darlinda e OLIVEIRA, Osolina** (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa :Universidade Aberta.
- Moreira, Darlinda e Oliveira, Osolina** (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, Júlia.** (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Oliveira-Formosinho, Júlia (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Papalia, Diane & Olds, Sally.** (2000). *Desenvolvimento Humano* (7ª Edição). Porto Alegre: Artmed.
- Parente, Cristina.** (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Porto Editora.** (2012). *Dicionário da Língua Portuguesa*. (Coleção Dicionários Modernos). Porto: Porto Editora.

- Psicosama.** (s/d). *Módulo 6: Metodologias e Estratégias Pedagógicas*. Portugal. Acedido a 18 de fevereiro, 2015, em http://blearning.psicosoma.pt/FPIF_DATA/modulo_6/MetodologiasEstrategiasPedagogicas.pdf.
- Quivy,** Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van. (2006). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (6ª Edição). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Ribeiro,** Lucie. (1991). *Avaliação da Aprendizagem* (3ª Edição). Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Sá-Chaves,** Idália. (2009). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santomé,** Jurjo. (2013). *Currículo Escolar e Justiça Social: O Cavalo de Tróia na Educação*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Serra,** Célia (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Coleção Educação). Porto: Porto Editora.
- Serrão,** Maria & Carvalho, Carolina (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-Americana de Educação*, nº 55, junho de 2002 (pp. 1-15). Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU). Acedido a 19 de fevereiro, 2015, em <http://www.rieoei.org/deloslectores/3824Serrao.pdf>.
- Silva,** Pedro. (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. Lima, Jorge (Org.). *in Pais e Professores: um desafio à cooperação*. (Coleção Em Foco). Porto: Edições ASA.
- Sim-Sim,** Inês. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. Actas do I EIELP. Acedido a 19 de janeiro, 2015, em http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf.
- Soares,** Sónia. (2012). *A Motivação como fator determinante no Processo de Ensino – Aprendizagem*. Tese de Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto: Portugal. Acedido a 19 de fevereiro, 2015, em

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/618/TM_PE_SO_NIASOARES_2012.pdf?sequence=4.

- Sousa, M^a** (2004). *Grupos Heterogéneos: Benefícios da Formação de um Grupo com Diversas Idades*. Complemento de Formação em Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto: Portugal.
- Tomlinson, Carol Ann & Allan, Susan.** (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Vayer, Pierre e COELHO, M^a Helena.** (1989). *A Observação da Criança*. São Paulo: Editora Manole Ltda.
- Vieira, Catarina.** (2012). *O Papel do Professor Generalista na sequencialidade educativa: reflexão sobre a prática pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto: Portugal. Acedido a 19 de fevereiro, 2015, em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/530/TM-ESEPF-PE1_2012_RELATORIOCATARINAVIEIRA.pdf?sequence=3
- Zabala, Antoni e ARNAU, Laia.** (2010). *Como Aprender e Ensinar Competências*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, Miguel A..** (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (2ª Edição). Coleção Perspetivas Atuais. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zenhas, Armanda** (2004). *A direção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Tese de Mestrado em Educação, Especialização na Área de Formação Psicológica de Professores. Minho: Universidade do Minho. Acedido a 19 de fevereiro, 2015, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/713/1/Tese.pdf>.

LEGISLAÇÃO

Circular nº 17/DSDC/DEPE/2007: Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 46/1986 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, 1ª Série, nº 237. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República*, 1ª Série, nº 79. Ministério da Educação. Lisboa.

DOCUMENTOS DA INSTITUIÇÃO

Projeto Curricular de Escola, Instituição 1.

Projeto Curricular de Turma, Instituição 2.

Projeto Educativo, Instituição 1.

Projeto Educativo, Instituição 2.

Regulamento Interno, Instituição 1.

Regulamento Interno, Instituição 2.

Plano Anual de Atividades, Instituição 2.