

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



Intervenção do profissional generalista na
Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do
Ensino Básico

Joana Andreia Ferreira Oliveira

Porto
Ano Letivo 2011/2012

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

Intervenção do profissional generalista na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Discente: Joana Andreia Ferreira Oliveira

Nº. 2010050 | Turma A

Orientadores: Professora Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes
e Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo Costa

Trabalho realizado para a disciplina de
Estágio II em 1º Ciclo do Ensino
Básico

Porto
Ano letivo 2011/2012

RESUMO

Esta investigação na área da educação procura elucidar o processo de desenvolvimento profissional de uma mestranda durante os estágios nas valências de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Muitas situações deste processo não são observáveis, visto fazerem parte da forma de pensar da mestranda – das suas ideias, valores e crenças – e do modo de como todos os fatores se interligam e dão significado à intervenção educativa.

O presente documento explana um processo complexo de reflexão sobre os contextos, na medida em que exalta todos os procedimentos inerentes às valências e, conseqüentemente, à profissão.

Torna-se, portanto, crucial aludir que a contínua comparação e reflexão em torno dos contextos de Educação Pré-Escolar e do 1º CEB tornaram possível reconhecer a necessidade da articulação curricular entre os referidos níveis educativos bem como as competências do profissional generalista.

ABSTRACT

This investigation in the educational area seeks to elucidate the process of the professional development of a master's degree during her internship at the educational levels of pre-school education and the primary school teaching. Many processes of this study are not observable as they are part of the student's way of thinking, her ideas, values and beliefs and the way all these factors blend to give meaning to the educational intervention.

This document explains a complex process of reflection about contexts, the extent that exalts all procedures inherent of the educational levels and consequently to the profession.

It becomes crucial to mention the continual comparison and reflection around the contexts of pre-school education and the primary school teaching making it possible to recognize the needs of curricular articulation in these educational levels and general professional skills.

AGRADECIMENTOS

Esta redação representa o culminar de um longo percurso que envolveu muito esforço e dedicação. Para concretizar esta etapa da minha vida tive de enfrentar e superar vários desafios, mas não o fiz sozinha. Por isso, gostaria de aqui deixar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, me acompanharam nesta jornada. Porém, creio que se torna mais adequado tecer alguns agradecimentos de forma individualizada.

Assim, gostaria de agradecer à Professora Doutora Ana Gomes e à Mestre Irene Cortesão pela disponibilidade, dedicação e pelos momentos de orientação e de partilha de saberes que tanto me fizeram evoluir.

Por conseguinte, gostaria de deixar o meu agradecimento à Educadora de Infância Ana Paula Morgado e à Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico Diana Silva. Sem o profissionalismo e a confiança no meu trabalho, bem como as suas críticas construtivas a meu respeito não seria possível ter evoluído tanto.

Um especial obrigada às crianças com quem vivi a minha prática profissional e que tanto me fizeram aprender e acreditar nas minhas capacidades.

Uma palavra de sincero agradecimento aos meus pais e irmão, que mediante as suas possibilidades, fizeram tudo para que eu atingisse os meus objetivos.

Aos meus amigos e colegas que sempre tiveram uma palavra de apoio e incentivo nas fases de maior desânimo.

Por último, à pessoa a quem tenho tudo a reconhecer: ao meu namorado Joel que foi simplesmente imprescindível neste percurso. Agradeço-lhe por impulsionar esta caminhada, por estar sempre disponível a ajudar e por ser tão compreensivo. Dou-lhe os meus sinceros agradecimentos por ter sido o meu apoio nesta jornada, tendo sempre uma palavra de incentivo, dando-me, assim, toda a força que eu precisava para seguir em frente.

ÍNDICE

Capítulo I - Enquadramento teórico.....	11
1.1. Conceito de educação e de ensino	11
1.2. Perspetivas educacionais e modelos pedagógicos	12
1.2.1. Perspetivas educacionais.....	12
1.2.2. Modelos pedagógicos	13
1.2.3. Modelos curriculares	14
1.2.4. Métodos pedagógicos	15
1.3. Articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico	16
1.3.1. Análise de normativos legais da Educação Pré-Escolar.....	16
1.3.2. Articulação entre as valências.....	17
1.4. Papel do profissional generalista	18
Capítulo II - Procedimentos metodológicos	22
Capítulo III - Contexto organizacional.....	27
3.1. Caracterização dos contextos.....	27
3.1.1. Análise comparativa dos contextos	30
3.1.2. Caracterização das crianças	32
3.1.3. Caracterização da sala	38
3.1.4. Caracterização do tempo	39
3.2. Intervenção educativa	40
3.3. Avaliação das aprendizagens	45
Capítulo IV - Reflexão sobre a construção da profissionalização	50
Considerações finais	54
Bibliografia	57
Webgrafia	59
Legislação	60
Anexos	

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres;

CEB – Ciclo do Ensino Básico;

Cf – Confrontar;

Cit – Citado;

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social;

Jl – Jardim de Infância;

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo;

NEE – Necessidades Educativas Especiais;

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Continuidade educativa: análise de dispositivos legais;

Anexo B – Comparação entre as áreas de conteúdo e as áreas curriculares;

Anexo C – Projetos de observação escritos;

Anexo D – Registos fotográficos;

Anexo E – Registos de observação;

Anexo F – Listas de verificação;

Anexo G – Registos de incidente crítico;

Anexo H – Registos de portfólio de criança;

Anexo I – Reflexões;

Anexo J – Autoavaliação dos alunos;

Anexo L – Plantas das salas;

Anexo M – Planificações;

Anexo N – Grelha de avaliação de portfólio de criança.



INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio II em 1º CEB lecionada no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Representa um trabalho de investigação nas valências mencionadas e teve por base dois períodos de intervenção educativa. O primeiro, referente à Educação Pré-Escolar, teve início a 7 de fevereiro de 2011 e terminou a 2 de junho do mesmo ano. Por sua vez, o estágio em 1º CEB principiou a 26 de setembro de 2011 e finalizou a 11 de janeiro de 2012. Estes períodos foram vivenciados na tentativa de a estagiária finalista experimentar todo o trabalho que deve ser elaborado por um profissional de perfil misto nos níveis educativos supramencionados, com vista à obtenção da habilitação profissional para a docência, tal como é defendido no Decreto-Lei 43/2007.

A primeira fase de formação foi desenvolvida num Jardim de Infância (JI) de cariz religioso situado no Distrito do Porto, Concelho de Matosinhos. Este estabelecimento é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) composto por três valências: creche, JI e centro de atividades de tempos livres (CATL). A posterior é um Colégio também de cariz religioso situado no Distrito e Concelho do Porto, formado pelas valências de Pré-Escolar e de 1º CEB.

O período de estágio em questão compreende sete objetivos gerais que a estagiária deve cumprir de acordo com o contexto da sua realidade. Estes são (i) caracterizar o estabelecimento de ensino do 1º CEB através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atuar em conformidade com os mesmos, (ii) aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; (iii) dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos; (iv) planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; (v) recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas; (vi) reconhecer a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB e (vii) comparar o contexto da Educação Pré-Escolar e o contexto do 1º CEB, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

Os objetivos traçados no início da Unidade Curricular serviram para orientar o estágio permitindo evidenciar e comparar as especificidades da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB de uma forma sucinta e refletida. Todavia, serviu também para patentear,



desde cedo, as dificuldades da estagiária, muitas delas ultrapassadas no próprio contexto, devido à reflexão antes, durante e após a ação.

Desta forma, este documento encontra-se dividido em quatro capítulos, precedidos de uma introdução. O primeiro capítulo comporta o enquadramento teórico, onde constam as perspetivas teóricas sobre as valências em estudo. Os procedimentos metodológicos fazem parte do segundo capítulo, onde é evidenciado o tipo de estudo, amostras, instrumentos e procedimentos de estudo nos contextos vivenciados, de forma a adequar a prática ao grupo e à turma. O capítulo terceiro suporta o contexto organizacional, no qual é elaborado um texto que envolve a caracterização dos contextos de educação pré-escolar e de ensino do 1º CEB, evidenciando as suas semelhanças e diferenças. Neste é feita uma reflexão em torno dos ideários das instituições e da forma como estes influenciaram as intervenções educativas e as opções metodológicas da mestranda. No que alude à intervenção educativa, é elaborada uma análise comparativa dos dois contextos, sustentada pela reflexão acerca do que justifica as eventuais semelhanças e especificidades de cada nível educativo. Este capítulo compreende ainda um ponto onde se reflete sobre a avaliação das aprendizagens, mais precisamente sobre os tipos de avaliação, as opções nas estratégias avaliativas e os instrumentos utilizados. No capítulo seguinte é feita uma reflexão sobre a construção da profissionalização, explicitando a articulação entre a teoria e a prática, evidenciando as evoluções da estagiária, os seus constrangimentos, sucessos e insucessos. As considerações finais patenteiam uma reflexão crítica sobre as experiências de estágio, mencionando os contributos destas para o desenvolvimento pessoal e profissional da estagiária. Por conseguinte, é apresentada toda a bibliografia utilizada para a elaboração deste relatório e, por último, os anexos que contêm uma seleção de evidências com vista a sustentar o documento.



CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Conceito de Educação e de Ensino

Os conceitos de educação e de ensino têm evoluído ao longo dos tempos. Embora fosse interessante perceber os progressos destas concepções, para este trabalho, torna-se vantajoso refletir na forma de como estas, atualmente, influenciam a prática pedagógica docente.

Diante dos múltiplos desafios do presente e aqueles que se esperam do futuro, “a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade” (Delors *et al.*, 1996:11), pelo que deve adaptar-se constantemente às transformações da sociedade. Esta nova concepção de educação data de 1966 aquando da publicação pela UNESCO do relatório *Educação: um tesouro a descobrir*. Neste documento, os autores defendem que a solução para os problemas do século XXI encontra-se na educação, visto que esta tem “a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas” (1996:16). Pretende-se, então, que a educação promova o desenvolvimento de competências no indivíduo que, por sua vez, lhe permitam atuar no mundo em constante evolução.

No relatório supramencionado é defendido que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, por tenderem a ser trabalhadas ao longo da vida, resultam em pilares do conhecimento: aprender a conhecer, a aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser.

O ensino formal, tal como é asseverado por Delors *et al.* (1996:90), “orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menos escala, para o aprender a fazer”. Devido a tal constatação pretende-se alertar para a importância da aquisição de instrumentos de compreensão, raciocínio e execução, ou seja, ao desenvolvimento dos processos de cognitivos. Todavia, é determinante para o sucesso do discente que este não encare a educação como um fim em si mesmo, isto é, torna-se fundamental que a criança desenvolva a vontade de querer saber mais. É na sequência desta perspetiva e da visão construtivista da aprendizagem que o conceito de ensinar se altera. Para Roldão (2009:14-15) “ensinar consiste [...] em desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (Roldão, 2009:14-15). Assim, cabe ao profissional de educação “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro” (*idem*:15).



À luz destas concepções, as instituições de educação e de ensino devem promover o desenvolvimento integral e integrado do indivíduo, para que este fique 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” (Delors, *et al.*, 1996:99).

Assim, é com base na construção e na reflexão em torno das concepções de educação e de ensino/aprendizagem que o docente reflete e adequa as suas perspetivas educacionais e seleciona os modelos pedagógicos que considera mais adequados.

1.2. Perspetivas educacionais e modelos pedagógicos

1.2.1. Perspetivas educacionais

As perspetivas educacionais do docente têm por base “as características da turma, o programa a desenvolver, a formação recebida, o trajecto profissional, as características de personalidade [...] e a sua filosofia de vida” (Ferreira & Santos, 2007:48), não obstante da sua concepção de educação. Para tal, o profissional deve responder às seguintes questões: Qual é o papel da escola na educação? Qual é o meu papel na educação da criança? Como é que a criança aprende? Como é que eu educo?. Só depois de refletir em torno de todas estas problemáticas é que o profissional de educação se torna capaz de escolher as metodologias mais adequadas ao contexto. Porém, torna-se crucial que o profissional se envolva num processo constante de observação e de reflexão em torno da prática, adotando, igualmente, uma postura flexível em relação ao contexto educativo.

Nesta linha de pensamento, e tendo em consideração o propósito desta redação, torna-se pertinente que a mestranda evidencie as suas concepções educacionais. Assim, esta crê que com as transformações que o mundo tem sofrido é impossível preparar a criança para o que a sociedade precisa neste momento. É necessário, portanto, prepará-la para a sua vida futura e isso implica fomentar o uso rápido e pleno de todas as suas capacidades e competências. Para tal, a instituição “deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997:31) e dos adultos que lá trabalham. Esta perspetiva pressupõe a existência de uma escola que se (re)constrói na e com a comunidade e que se constitui como uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua dimensão social e na sua estrutura, e se confronta com o



desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000:13). Deste modo, para Leite (2005) é criado um ambiente que permite a reflexão e a procura de intervenções para os problemas concretos que nela ocorrem.

O docente deve proporcionar experiências que promovam o desenvolvimento da criança. Todavia, não basta que a esta se envolva em atividades de pura manipulação e experimentação. É preciso que a experiência integre a reflexão. É através desta que a criança, com o apoio do docente, transforma os seus impulsos em propósitos e em planos de ação. Logo, para que se promova o desenvolvimento integral e integrado da criança, torna-se imprescindível que esta seja encarada como um ser ativo, reflexivo, individual e social (Dewey,1940). Com efeito, o docente deve dar voz à criança; educar para o erro; fomentar novas formas de obter informação e a criatividade; promover o bem-estar afetivo, desenvolvendo a autonomia e o trabalho em grupo, bem como o espírito democrático. De forma alguma se pode esquecer de envolver as famílias e da comunidade no processo educativo, já que a educação não se processa no vácuo.

É com base na conceção de escola democrática, ancorada em atitudes e valores como a autonomia e a responsabilidade individuais, a justiça e a solidariedade e ainda o respeito pela diversidade, que a mestranda desenvolve toda a sua intervenção educativa.

1.2.2. Modelos pedagógicos

Como defende Oliveira-Formosinho, Lino & Niza (2007:10), “o conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada”. De acordo com Becker referenciado por Loder (2001) os modelos pedagógicos podem-se classificar em três tipos: pedagogia diretiva, pedagogia não-diretiva e pedagogia relacional. Através da primeira pode-se considerar que “o professor fala e o aluno escuta, o professor propõe atividade e o aluno a executa, o professor ensina e o aluno pressupostamente aprende” (Loder, 2001). Todavia, embora o aluno não seja ativo no seu conhecimento, esta pedagogia permite abordar com a criança, mais conteúdos do que se esta tentasse descobrir por ela. Por sua vez, na pedagogia não-diretiva, “o professor acredita que o aluno aprende por si mesmo” (Becker, 2008:48), motivo pelo qual não o pode ensinar, guiando-se portanto por uma epistemologia apriorística. Pode, no entanto, “auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe nele” (*ibidem*). A função do profissional de



educação incide na preparação de um ambiente “enriquecido e adequado do ponto de vista do desenvolvimento” (Mesquita-Pires, 2007:55). Por último, na pedagogia relacional “o professor problematiza e o aluno age, estabelecendo-se em sala de aula um ambiente de discussão e construção de um novo conhecimento em que a interação aluno-professor é a base do processo de aprendizagem” (Becker, 2001, mencionado por Loder, 2001). Esta pedagogia tem por base um modelo epistemológico baseado no construtivismo, já que o conhecimento, tanto do docente como do discente é construído através das relações recíprocas docente-discente.

Embora a mestranda valorize a pedagogia relacional, durante a sua intervenção educativa também teve de utilizar a pedagogia diretiva.

As pedagogias, por si só não bastam, na medida em que o profissional de educação necessita de recorrer a modelos curriculares (no caso da Educação Pré-Escolar) ou a métodos pedagógicos (no 1º CEB) para trabalhar os diferentes conteúdos.

1.2.3. Modelos curriculares

De acordo com a Associação Portuguesa de Educadores de Infância (APEI) (s/d) “actualmente, na generalidade, os educadores de infância pertencentes às redes pública e privada têm autonomia na actividade pedagógica, adoptando metodologias próprias e diversificadas”. Assim sendo, é possível que o mesmo educador de infância admita vários modelos curriculares na sua prática pedagógica, seleccionando de cada um, as metodologias que considera mais adequadas, tendo em consideração o grupo com o qual trabalha e, tal como já foi dito, a sua concepção de educação.

Como os modelos curriculares são caracterizados tendo por base os seus princípios orientadores e as estratégias educativas do educador de infância, podem-se considerar três modelos: maturacionista, comportamentalista e cognitivista (Serra, 2004). O primeiro encontra-se “fundamentado nas teorias da psicologia dinâmica [e traduz-se] em currículos centrados na criança” (*idem*:41). O seguinte, baseia-se “nas teorias *behavioristas* e [...] está orientado para as aquisições académicas, traduzindo-se em programas estruturados, sequenciais e bem organizados” (*ibidem*). O último modelo assenta-se “nas teorias do desenvolvimento cognitivo [...] privilegiando o conhecimento físico, social e lógico-matemático, respeitando os estádios de desenvolvimento em que cada criança se encontra” (*ibidem*).

Segundo Serra (2004), os modelos curriculares mais adotados em Portugal são a Pedagogia de Projeto, o Movimento da Escola Moderna (MEM), o Método João



de Deus e o Currículo de Orientação Cognitivista que contempla o modelo curricular *High-Scope*. De uma forma muito breve pode-se caracterizar a Pedagogia de Projeto como sendo

“um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo [...]. Poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico. [...] Ao contrário da brincadeira espontânea, os projectos envolvem as crianças num planeamento avançado e em várias actividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas” (Kart & Chard, 1997:3-4, cit. in Serra, 2004:51).

O MEM afirmou-se nas ideias de Freinet e de Vygotsky e distingue-se dos restantes modelos curriculares por permitir à criança a realização de trabalhos individuais ou em grupo, tendo por base os seus interesses. Neste modelo ainda se destaca a cooperação e o espírito de entreajuda.

O método João de Deus é “centrado na preparação académica da criança [...]; a criança cumpre um plano de actividades bastante estruturado com horário preestabelecido, sendo habituais actividades como a pintura, a iniciação à escrita, à leitura e à aritmética” (Bairrão *et. al.* 1997:35 cit. in Serra, 2004:59).

O modelo *High-Scope* fundamenta-se nas teorias de Piaget e, por esse motivo, enquadra-se numa pedagogia ativa. Este currículo dá “grande ênfase no planeamento da estrutura da pré-escola e na selecção dos materiais apropriados [...] [organizando os ambiente educativos] em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças” (Hohmann & Weikart, 1997:6 cit. in Serra, 2004:58).

Aquando a intervenção na instituição de Pré-Escolar foram valorizados a Pedagogia de Projeto e o modelo *High-Scope*.

1.2.4. Métodos pedagógicos

Segundo Gouveia, Oliveira & Machado, *et. al.* (2007), existem quatro métodos pedagógicos, sendo eles o expositivo, o interrogativo, o demonstrativo e o ativo. A utilização do método expositivo, implica a transmissão oral da informação. De acordo com Gouveia, Oliveira & Machado, *et. al.* (2007:26) a utilização deste método “não permite obter mudanças significativas nas atitudes ou opiniões dos participantes”. Por sua vez, o método interrogativo é utilizado quando se pretende que os alunos intervenham ativamente na aula. Do mesmo modo, é através das respostas dadas às questões que o professor percebe se os alunos estão a entender o conteúdo e, por consequência, se tem de adequar as suas estratégias. Relativamente ao método demonstrativo, este “consiste, essencialmente, na transmissão de técnicas visando a



repetição do procedimento através da demonstração: explicação - demonstração - aplicação. Daí que seja utilizado sempre que se pretenda uma aprendizagem rápida e eficaz de tarefas” (*idem*:45). Por último, a utilização do método ativo é utilizado com o intuito de motivar o aluno a “viver situações estimulantes de trabalho escolar” (Ministério da Educação, 2006:23) e que promovem o desenvolvimento de competências essenciais e imprescindíveis à vida em sociedade. A utilização deste método é considerada um desafio para o docente, pois permite que o aluno aprenda conteúdos das áreas curriculares disciplinares através de acontecimentos do seu quotidiano.

Ao longo do estágio vivenciado na instituição de 1º CEB foram utilizados os métodos expositivo, interrogativo e ativo.

1.3. Articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

1.3.1. Análise de normativos legais da Educação Pré-Escolar

Sendo a Educação Pré-Escolar “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997:15), então é a partir desta valência que se deve preparar os pequenos cidadãos para o mundo. Desde 1996 que Portugal tem vindo a ganhar consciência da importância que a Educação Pré-Escolar tem para o sucesso escolar e pessoal das crianças e para a própria melhoria do sistema educativo (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007).

Embora a Educação Pré-Escolar esteja abrangida na Lei de Bases do Sistema Educativo, só dispôs de um quadro legislativo através da publicação da Lei n.º 5/97 (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). Este documento consagra o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar onde é dada a importância de “definir objectivos e linhas de orientação curricular” (III, 8º, b). Deste modo, alcançou-se a primeira medida na tentativa de uniformizar o trabalho dos educadores de infância. Oliveira-Formosinho (2007) equaciona, pela primeira vez, a articulação da Educação Pré-Escolar com o 1º CEB, defendendo que

“a conceptualização da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica arrasta imediatamente a questão da sua articulação com a segunda etapa – o [...] 1.º 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 1.º ciclo do ensino básico” (Serra, 2004:67).



A publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) sucede à Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e surge com a finalidade de promover “coerência profissional, permitindo uma maior afirmação social da educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997:7). Tal justifica-se na medida em que, “em Portugal, desde sempre, houve uma prática muito diversificada [em Educação Pré-Escolar] [...] cabendo aos estabelecimentos de ensino definir as orientações a imprimir à sua acção” (Ministério da Educação, 2000:91 *in* Serra, 2004:68-69). Assim, através da publicação das OCEPE evidencia-se a Educação Pré-Escolar e o papel social dos educadores, uma vez que a função educativa destes era desconhecida para muitos membros da sociedade. Através da renovação da asserção de que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica” (Ministério da Educação, 1997:15), dá-se uma aproximação entre esta valência e o 1º CEB “orientando os educadores na procura de mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos” (Serra, 2004:70).

1.3.2. Articulação entre as valências

É com base nos normativos legais, analisados anteriormente e inerentes à Educação Pré-Escolar que se inicia a comparação entre esta valência e o Ensino do 1º CEB. Estabelecendo um paralelismo entre a Lei n.º 5/97 (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) e a Lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo) é possível ponderar em aspetos que tendem a aproximar as valências em estudo. O artigo 10º da Lei n.º 5/97 e o artigo 7º da Lei n.º 46/86, indicam os objetivos gerais da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB, respetivamente. Torna-se interessante perceber que, de uma forma geral, ambas as valências visam o desenvolvimento pessoal e social da criança, para que esta intervenha na vida comunitária; o respeito pelas diferentes culturas inclusivamente pela sua; o sucesso educativo e escolar de todas as crianças; a conceção de atividades que desenvolvam a criança de global da criança para que esta aprenda de forma integral e integrada; a inclusão de todas as crianças e, por fim, o desenvolvimento da curiosidade e do espírito crítico (cf. Anexo A). À luz destes quadros teóricos é possível aferir que ambos os documentos transparecem “uma perspectiva construtivista do saber, apelando a um ensino individualizado, em que cada um tem direito à diferença” (Serra, 2004:80).

Ao nível das OCEPE existem duas repartições que evidenciam a importância que esta valência atribui à articulação curricular com o 1º CEB. Todavia, o documento



Organização Curricular e Programas não compreende esta ligação. Pendendo ainda sob a comparação entre os documentos mencionados anteriormente, pode-se confrontar as áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar e as áreas curriculares do plano curricular do 1º CEB. Neste sentido, é possível verificar que embora a nomenclatura de quase todas as áreas difira entre as valências, há, com efeito, uma correspondência entre as áreas que podem ser facilitadoras da articulação curricular entre estes dois níveis educativos (cf. Anexo B). Assim, a Formação Pessoal e Social mantém-se, bem como as Expressões e a Matemática. Contudo, o Conhecimento do Mundo, em contexto de 1º CEB passa a denominar-se por Estudo do Meio. Por sua vez, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pertencente à área de Expressão e Comunicação, transpõe-se para Língua Portuguesa.

Em suma, através da análise e comparação de alguns normativos legais direcionados para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino do 1º CEB é possível compreender que as valências em investigação apresentam alguns aspetos comuns. A comparação feita em torno da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e da Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como das OCEPE e da Organização Curricular e Programas, permitem concluir que ambas as valências ostentam a mesma conceção de criança, visível numa perspetiva construtivista do saber, ao apelo a processos de ensino-aprendizagem individualizados e ao respeito pelas diferenças individuais; à valorização dos saberes que as crianças trazem, tornando-os fundamentos para novas aprendizagens; à abordagem holística e integrada da aprendizagem da criança; à preocupação com a globalização e com a diferenciação; à preocupação com a intencionalidade educativa e à correspondência de conteúdos que poderá ser facilitadora da articulação curricular, embora salvaguardando as especificidades educativas de cada nível.

1.4. Papel do profissional generalista

Parafraseando Sim-Sim (s/d:111), “a transição entre ciclos de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, *stress* e medos”. A entrada de uma criança para o Pré-Escolar e para o 1º CEB são momentos de transição igualmente repletos de emoções para a criança, para os seus familiares, para o educador de infância e para o professor de 1º CEB.

A Educação Pré-Escolar deve dar continuidade ao processo educativo da criança que foi iniciado na família e, possivelmente, em outra instituição educativa (Ministério da Educação, 1997). Para tal, este profissional tem de desenvolver um



trabalho com a criança, mas também com os seus pais, visto que estes são igualmente afetados pela tensão de o seu filho ingressar num contexto de aprendizagens próximas das escolares.

De facto, nesta transição, o educador de infância tem de dar um papel ativo aos pais. Assim, antes de a criança iniciar o seu percurso neste nível de educação, o profissional pode reunir-se com os pais, de modo a adquirir mais informações sobre o grupo. Ao passar a imagem de que pretende realizar um bom trabalho, os familiares começam a acreditar nas competências deste profissional e, conseqüentemente, tornam-se mais confiantes e tranquilos. Com efeito, este ambiente de acalmia influencia a adaptação da criança ao contexto. Por sua vez, o profissional de educação deve estabelecer uma relação positiva com os pais das crianças, de forma a promover a contínua colaboração destes no ambiente educativo.

Um grupo que ingresse, pela primeira vez no Pré-Escolar pode espelhar uma vasta variedade de reações. Para tal, o educador de infância pode tornar o ambiente educativo mais acolhedor, realizando várias atividades lúdicas, consentindo que a criança traga algum brinquedo pessoal ou, em casos extremos, que um familiar permaneça na sala, por um curto período de tempo.

No decorrer deste processo, as crianças criam laços cada vez mais fortes com a equipa educativa e com os colegas da sala e da instituição, assim como adquirem a noção das rotinas. Estes fatores facilitam a transição da criança e tanto estas como os seus familiares ficam mais calmos e confiantes.

No entanto, ainda em contexto Pré-Escolar, surge um momento que costuma provocar um grande nervosismo entre as crianças, os pais e os profissionais de educação: a transição para o 1º CEB. Para além de este ambiente educativo ser totalmente novo para a criança, apresenta, usualmente, características díspares do Pré-Escolar. Enquanto na instituição de Pré-Escolar, as crianças têm a sua sala organizada por áreas, às quais podem aceder para brincar, em grande parte das salas do 1º CEB, tal não acontece. Neste ciclo de estudos as crianças passam grande parte do tempo sentadas nas suas cadeiras a realizar atividades que envolvem, para elas, um grande esforço mental e físico.

Primeiramente, é necessário desenvolver um diálogo tanto com as crianças como com os pais, visto que este momento é complexo para todos. O educador de infância deve desenvolver nos intervenientes mencionados, “atitudes positivas face à escola” (Ministério da Educação 1997:91), o que permite “uma melhor integração no novo contexto” (*ibidem*). Posteriormente, e com vista a que as crianças conheçam os



espaços e, possivelmente o seu professor, o educador de infância e o professor de 1º CEB, em conjunto, devem organizar visitas guiadas à instituição e, se possível a uma sala do 1º ano. Do mesmo modo, podem ser planeadas atividades para que as crianças comecem a conhecer os espaços e a dinâmica da instituição.

De acordo com as OCEPE (1997:17)

“não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte”.

Deste modo, o educador de infância sofre uma grande pressão, pois tem de finalizar o ano com a certeza que o seu grupo de crianças está preparado para transitar para o 1º CEB e capacitado para realizar as aprendizagens escolares próprias desse ciclo. Estas estão presentes no “Processo Individual da Criança que a acompanha na mudança da Educação Pré-Escolar para o 1º CEB”. Sim-Sim (s/d:112) ilustra uma situação para a qual as crianças deveriam receber preparação no JI:

“na escola a criança era suposta aprender a ler, cabendo ao jardim de infância o papel de desenvolver um conjunto de capacidades de coordenação motora, de conhecimento do esquema corporal, de estabilização da dominância lateral, de discriminação visual e auditiva, as quais lhe franqueariam as portas da aprendizagem da leitura. Dito de outra forma, através de actividades desenvolvidas no jardim de infância, o aluno deveria *ficar pronto para aprender a ler e a escrever*”.

Neste sentido, o professor de 1º CEB também é afetado por alguns receios, pois desconhece o trabalho realizado pelo colega do nível educativo precedente e, conseqüentemente, se o grupo está pronto para adquirir, com sucesso, todas as competências inerentes ao 1º CEB. Como as OCEPE não passam de, tal como o nome indica, orientações, então foi necessário criar um outro documento que guiasse o educador de infância para que este conseguisse preparar o grupo de crianças para as aprendizagens do ciclo seguinte. As Metas de Aprendizagem surgiram, exatamente, com o propósito de favorecer o “diálogo entre educadores e professores do 1º ciclo” (Ministério da Educação, 2010). Todavia, o seu não cumprimento não pode constituir uma entrave à entrada no 1º. CEB, já que a passagem pelo Pré-Escolar não é obrigatória. Assim sendo, torna-se necessário que o educador de infância siga os normativos legais de modo a promover, ao nível dos conteúdos, uma transição segura das crianças para a escolaridade obrigatória.

Todavia, o professor de 1º CEB tem de criar um ambiente educativo que dê segurança às crianças. Para tal, pode promover o ensino de uma forma mais lúdica, dando os conteúdos por meio de projetos, com o recurso às expressões e concebendo



momento para as crianças descontraírem, entre muitas outras hipóteses que podem surgir e serem exploradas ao longo da intervenção educativa.

Como as famílias devem de estar sempre envolvidas “na manutenção da continuidade pedagógica e, conseqüentemente, nas aprendizagens das crianças” (Sim-Sim, s/d:113), então o professor de 1º CEB também tem de criar uma ligação com os pais dos seus novos alunos e auxiliar-se deles neste momento.

Porém, as funções do educador de infância não terminaram. Este pode, de acordo com a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, prolongar a troca de informação com o docente de 1º CEB, de forma a acompanhar os alunos com vista ao seu sucesso, principalmente, ao longo do 1º ano do 1º CEB.

Já o professor de 1º CEB sofre uma grande tensão para cumprir, todos os anos, os programas das diferentes áreas curriculares disciplinares. Todavia, esta pressão aumenta no 4º ano do Ensino Básico, quando os alunos têm de cumprir determinadas competências para poderem transitar de ano e, conseqüentemente de ciclo. É neste sentido que, desde cedo, o docente deve promover a diferenciação pedagógica, de forma a tentar chegar a todos os alunos e a colmatar as suas dúvidas mal estas surjam. Se assim for, o profissional lucra algum tempo para desenvolver, de igual modo, competências sociais que considera serem imprescindíveis na sociedade em constante mudança.

A concluir, o docente generalista, devido à habilitação que apresenta para as duas valências, deve, obrigatoriamente, “promover a continuidade educativa [e] proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte” (Ministério da Educação, 1997:28). Este profissional tem a obrigação de conhecer o âmbito de atuação dos ciclos vizinhos, pois o curso que o habilitou para a docência contém um primeiro ciclo de estudos comum para os profissionais educativos. Tal permite, de igual modo, apropriar-se dos conteúdos dos documentos das diferentes valências e trabalhar de forma a promover uma transição facilitadora da continuidade educativa.



CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O processo de formação na área da educação compreende, por parte do estagiário, a aquisição de vários saberes que se devem associar de forma a traçar o seu perfil profissional. Os saberes supramencionados são os teóricos, os ético-deontológicos e os práticos que se evidenciam de forma holística quando se dá uma articulação coerente entre a teoria e a prática (Mesquita-Pires, 2007:95).

Mesquita-Pires (*ibidem*) apoiada em Alarcão (1996) abona que “a prática pedagógica (estágio) na formação dos educadores de infância e dos professores continua a ser o «parente pobre» de todas as disciplinas” (*ibidem*), na medida em que não é “disponibilizada a atenção necessária à reflexão” (*ibidem*). Neste sentido, Estrela (1994:26) adota o parecer de Mialaret (1978) defendendo que “todos os educadores, qualquer que seja o grau de ensino que exerçam, deveriam sentir-se implicados nas investigações que digam respeito ao seu campo de actividade”.

Durante o estágio em educação os formandos realizam vários trabalhos de investigação, visto necessitarem de adequar a sua prática ao contexto. Para tal, existem múltiplas possibilidades de estudo e diversas metodologias que podem ser utilizadas.

No período de intervenção educativa, tanto na instituição de Pré-Escolar como na instituição de 1º CEB, a estagiária utilizou o estudo de caso como abordagem metodológica que a permitiu “analisar com intensidade e profundidade diversos aspectos” (Craveiro, 2007:206) relacionados com as valências mencionadas. Yin (2005, citado por Craveiro), define estudo de caso como “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (*ibidem*).

Tanto na valência de Educação Pré-Escolar como na de 1º CEB, a amostra do estudo foram as crianças que frequentavam as salas onde se realizaram as intervenções educativas. Assim, na instituição de Pré-Escolar, a amostra foi um grupo de crianças que era formado por 24 elementos com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, sendo 9 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Já na instituição de 1º CEB, a amostra foi uma turma composta por 25 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade, 13 discentes do sexo feminino e 12 do sexo masculino.



Segundo Albarello *et al.* (1997:86), “o método de recolha de dados deve ser adaptado ao tipo de dados a investigar”. Assim, neste período de estágio, face aos objetivos referenciados em introdução, foi necessário proceder à recolha de informação e esta deu-se através da análise documental, da revisão bibliográfica e da observação. Neste sentido, para este estudo foram usadas abordagens quantitativas e qualitativas. Enquanto a abordagem quantitativa “procura comprovar teorias, recolher dados para confirmar ou infirmar hipóteses e generalizar fenómenos e comportamentos” (*idem*:204), a abordagem qualitativa permite “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social” (*ibidem*).

A investigação-ação é um processo através do qual a estagiária pretendeu “estudar os seus problemas cientificamente com o fim de guiar, corrigir e avaliar sistematicamente as suas decisões e ações” (Corey, 1953 cit. *in* Craveiro, 2007:217). Detetada a necessidade, “a seguir é necessário planificar, agir, observar e reflectir para dar conta do seguimento da mudança e das melhorias produzidas” (*ibidem*). Foi neste sentido que surgiu uma abordagem investigativa num quadro que se julga ter sido muito próximo do da investigação-ação. Esta encontra-se interligada ao trabalho colaborativo, o que a estagiária pode afirmar que se concretizou durante ambos os períodos de estágio. Relativamente ao estágio na instituição de Pré-Escolar, esta colaboração estabeleceu-se entre as crianças e a estagiária e entre esta e a equipa educativa da sala. Por sua vez, no estágio na instituição de 1º CEB, a cooperação deu-se entre os mesmos intervenientes e entre o par pedagógico. Enquanto a formanda ajudou os grupos em estudo a desenvolver competências, a equipa educativa, a formanda e o seu par pedagógico uniram esforços para a concretização da intervenção educativa e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de várias competências na formanda.

Este estudo desenvolvido no âmbito próximo da investigação-ação permitiu que a estagiária orientasse todo o seu trabalho, tendo por base a observação que foi naturalista, visto que esta observava o “comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” (De Landsheere, 1979 cit. *in* Estrela 1994:45), em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1º CEB. Porém, as formas e os meios de observação da formanda foram sendo alterados tendo em consideração os objetivos que delineava, as formas e os meios de observação (cf. Anexo C).

Através da *Teoria e Prática de Observação de Classes* de Albano Estrela (1994), a estagiária classifica a sua atitude enquanto observador como adotando uma



observação participante quando intervinha com o grupo, registando as reações do mesmo de diferentes formas. Deste modo, a observação também era participada e intencional. Porém, e no que diz respeito à Educação Pré-Escolar, a observação não participante realizava-se quando a estagiária observava o grupo a brincar nas áreas de interesse, sendo, de igual modo, distanciada. Todavia, tendo por base a mesma situação, a observação poderia ser espontânea ou intencional. Um exemplo era quando a formanda pretendia saber se determinadas crianças conseguiam partilhar os seus brinquedos. Desta forma, observava-as a brincar, exercendo, assim, uma observação não participante e distanciada, mas neste caso em concreto, a observação era intencional. Nestas situações, os instrumentos de observação utilizados eram a fotografia, o vídeo e os registos de observação, como as listas de verificação, os registos de observação escritos, de incidente crítico e de portfólio de criança). Na instituição de 1º CEB a atitude da observadora, bem como os processos de observação foram os mesmos que no estágio anterior. Todavia, como a intervenção educativa da mestranda tinha a interrupção de uma semana para que o seu par pedagógico pudesse intervir, nesses momentos, ao invés de a professora estagiária adotar uma atitude de observação não participante, por vezes também acolhia uma atitude de observação participante. Tendo em consideração as características da turma, era necessário trabalhar em equipa para que o par pedagógico direcionasse a sua atenção para os alunos que não adotavam a postura mais adequada em contexto de sala de aula ou para aqueles que apresentavam dúvidas. Por sua vez, a observação não participante, distanciada e intencional realizava-se, por exemplo, quando a mestranda pretendia saber como é que os alunos trabalhavam em grupo. Nestas situações observava os alunos a realizar atividades com os colegas, registando os seus comportamentos. Para tal eram utilizados registos de observação, como os registos de observação escritos e as listas de verificação.

Quanto ao processo de observação, esta foi sistemática; armada, no sentido de que se muniu de vários instrumentos de observação; intermitente, devido à calendarização do estágio; direta e indireta, quando a informação recolhida era fruto da observação da formanda ou da análise documental, respetivamente.

Por último, tendo por base a caracterização do campo de observação, esta foi molar e molecular, visto que tanto interessava à estagiária observar os comportamentos como ações motoras específicas; verbal e gestual, já que a formanda observava a forma como as crianças e os alunos se expressavam oralmente; e de forma individual e grupal.



Assim, para a formanda proceder à caracterização da instituição de Pré-Escolar e da instituição de 1º CEB teve de realizar uma análise aos documentos do regime de autonomia, administração e gestão das instituições, ou seja, teve de recorrer à análise documental. Porém, para conseguir colaborar de uma forma efetiva na dinâmica institucional foi necessário que ir mais além e proceder à observação participante, mais precisamente a entrevistas exploratórias à educadora de infância e à auxiliar da ação educativa, tendo por base a instituição de Pré-Escolar e à professora titular de turma, no caso da instituição de 1º CEB

Como a estagiária nunca tinha trabalhado com crianças das faixas etárias com a qual cumpriu os estágios, teve de realizar uma extensa pesquisa bibliográfica, de efetuar várias entrevistas exploratórias com às docentes e de desenvolver a sua capacidade de observação. Porém, na instituição de 1º CEB, a pesquisa bibliográfica realizou-se aos programas das diferentes áreas curriculares disciplinares, às metas de aprendizagem para o 1º CEB, assim como a obras que explicam o desenvolvimento infantil nesta faixa etária.

No início do período de prática profissional, a estagiária realizou atividades mais simples e praticou uma observação comparável (Quivy & Campenhoudt, 1998:197), isto é, comparava o desempenho das crianças entre elas e com o que era defendido no quadro teórico pesquisado. Deste modo, percebia quais os saberes e as necessidades do grupo e agia conforme a sua observação. Este tipo de procedimento era praticado em todas as atividades, mas era mais evidente nas sessões de expressão motora. Nestas era possível observar todas as crianças e fazer registos utilizando as listas de verificação como instrumentos de observação.

Para caracterizar o grupo e a turma, a fim de a estagiária adaptar a sua prática aos saberes, interesses, necessidades e competências dos mesmos, foi essencial valer-se da análise documental, mais precisamente das fichas de anamnese, e da observação não participante, mais rigorosamente de entrevistas exploratórias aos atores já mencionados, e participante quando a informação era retirada da caracterização d grupo feita pelos registos de observação. Na instituição de 1º CEB, não foi possível aceder às fichas de anamnese dos alunos, motivo pelo qual teve de incidir a recolha de informação nas entrevistas exploratórias à docente titular de turma. Ainda de forma a construir uma caracterização do grupo e da turma, a estagiária teve de proceder à revisão bibliográfica e à observação participante, tendo sido esta o alicerce de toda a investigação-ação realizada.



Em suma, estabelecendo um paralelismo entre as investigações realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1º CEB, pode-se aferir que foram utilizados o estudo de caso e uma abordagem do tipo da investigação-ação cuja amostra do estudo foram as crianças que frequentavam as salas onde a estagiária teve a oportunidade de realizar a sua prática profissional.

Como técnicas de recolha de dados foram usadas a análise documental, a revisão bibliográfica e a observação, podendo esta repartir-se em várias formas e meios de observação. Ainda associados às técnicas de recolha de dados estão os instrumentos de recolha de informação e foi nestes instrumentos que se denotou a grande disparidade entre as duas valências. Em ambas as instituições foram utilizados os documentos do regime de autonomia, de administração e de gestão das instituições, bem como as entrevistas e os registos escritos. Enquanto na instituição de Pré-Escolar foi possível fotografar e filmar as crianças a realizarem atividades, o mesmo não se verificou na instituição de 1º CEB, visto que a direção da instituição não o permitiu. Relativamente aos registos escritos, em contexto de Educação Pré-Escolar foram elaborados registos de observação (cf. Anexo E1, E2, E3), listas de verificação (cf. Anexo F2 e F3), registos de incidente crítico (cf. Anexo G) e de portfólio de criança (cf. Anexo H). Por sua vez, no 1º CEB foram utilizados registos de observação elaborados pela formanda em conjunto com o seu par pedagógico (cf. Anexo E4), listas de verificação (cf. Anexo F4 e F5) e algumas fotografias tiradas aos trabalhos dos alunos (cf. Anexo D4-D6).



CAPÍTULO III - CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1. Caracterização dos contextos

O início da prática profissional compreende a caracterização dos contextos através dos seus documentos do regime de autonomia, administração e gestão. A finalidade é conhecer os ideários e valores das instituições, o que permite colaborar de uma forma efetiva na dinâmica institucional. Neste sentido, os documentos analisados foram o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular (de grupo, de turma e de escola).

Atualmente, umas das grandes metas que cabe às instituições educativas alcançar, reside no facto de estas possuíram uma identidade própria. De facto, o Projeto Educativo assume-se como um documento

“de carácter pedagógico que, elaborado com participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela Instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa” (Costa, 1991:9-10).

Assim, a instituição de Pré-Escolar assume a missão de prestar

“uma educação para os valores e ideais; uma educação para a cidadania; uma educação para a autonomia, colaboração e responsabilidade; o desenvolvimento harmonioso e equilibrado da personalidade; uma educação para a estética, ética e criatividade; uma educação intercultural na compreensão, partilha e aceitação da diferença; uma educação para a igualdade” (Projeto Educativo, 2008/2011:6).

Este documento indica a população-alvo para a qual a instituição dá resposta, especificando as finalidades por cada valência educativa; a caracterização do meio exterior; uma análise da situação sócio-económico-cultural de toda a comunidade educativa; a caracterização da instituição, contemplando a organização dos seus espaços, o horário de funcionamento, os objetivos pretendidos e os recursos humanos; por conseguinte, são elencadas as prioridades ou as problemáticas que a instituição se propõe a resolver, assim como as respetivas estratégias; por último, é elaborada uma avaliação e revisão do projeto educativo.

Por sua vez, o lema da instituição de 1º CEB é “servir educando” (Projeto Educativo, 2008:17) cuja missão “visa conduzir à auto-transcendência e capacitar para relacionar a cultura humana global com a mensagem cristã, ajudando o aluno a concretizar a sua condição de pessoa, apoiá-lo no cumprimento dos deveres que



incumbem ao cidadão” (*idem*:5). Este documento encontra-se dividido em duas partes. A primeira persiste na caracterização da instituição, elencando o seu enquadramento histórico e geográfico; os seus recursos e a ligação com outras instituições. A segunda parte contempla a organização da instituição.

O Regulamento Interno é considerado por Costa referenciado por Fernandes (2004:6) um “documento jurídico – administrativo – laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro”. Ambas as instituições iniciam este documento expondo os valores que defendem e desenvolvem os mesmos documentos elencando as suas regras de funcionamento. Através da análise do Regulamento Interno da foi possível perceber que esta apresenta um carácter mais rígido, pois no documento supramencionado são explanadas as sanções a aplicar para quem não cumpre diferentes normas de funcionamento.

Por último, o Plano Anual de Atividades é um “instrumento de planificação de actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar” (Costa, 1991:27). Para Costa (1991:27), “qualquer plano de aula supõe, os seguintes quatro momentos clássicos de planificação: Diagnóstico, Objectivos, Meios e Estratégias e Avaliação”.

Neste sentido, o Plano Anual de Atividades da instituição de Pré-Escolar faz referência a uma calendarização por período e às atividades a realizar em cada momento, bem como os objetivos que se pretendem atingir no final do processo. Há atividades que têm uma data a determinar, o que revela flexibilidade e capacidade de articulação por parte da equipa educativa, em função de condicionantes de ordem financeira, cultural e/ou conjuntural. Os objetivos estão ainda formulados de forma a poder realizar-se uma avaliação sob o instrumento, de forma à equipa educativa poder refletir sobre o que foi ou não realizado, assim como os motivos que impediram a concretização das atividades. Os objetivos estabelecidos no Plano Anual de Atividades privilegiam o contacto da criança com o meio envolvente, proporcionando desta forma, vivências quotidianas significativas. Assim, estas aprendizagens estimulam a criança tornando-a, num futuro, um cidadão ativo na sociedade, tal como é defendido no Projeto Educativo da mesma instituição.

Por sua vez, o Plano Anual de Atividades da instituição de 1º CEB comporta uma calendarização por período e as atividades a realizar em cada momento, bem



como os recursos humanos, materiais e espaciais implicados. Por o referido documento ter uma calendarização rígida e por não definir os objetivos das atividades dá a aparência de ser pouco flexível. Neste documento é ainda muito evidente a importância que a instituição de 1º CEB dá à religião, visto em quase todos os meses há uma festividade de cariz religioso.

Como fora mencionado, a instituição de 1º CEB contempla ainda o Projeto Curricular de Escola. Este é um documento que contém as estratégias adequadas ao contexto de cada escola e que foram ajustadas dos documentos emanados pelo Ministério da Educação. Assim, o Projeto Curricular da instituição de 1º CEB apresenta as suas finalidades educativas – estabelecer “uma ligação harmoniosa entre os dois níveis de ensino existentes: Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico preparando também uma integração segura no 2º Ciclo de Ensino Básico” (Projeto Curricular de Escola, 2011:7) -, a organização do ambiente educativo da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB, as atividades extracurriculares que disponibiliza, o funcionamento das equipas docentes, orientações para os Projetos Curriculares de Turma, a avaliação contínua e, por termo, a avaliação do Projeto Curricular de Escola.

O Projeto Curricular de sala/turma é um documento elaborado pela docente titular de grupo/turma tendo em consideração o seu grupo/turma e, por tal motivo, apresenta uma caracterização do mesmo, evidenciando as crianças que se ressaltam (quer seja pelos bons como pelos maus motivos). Este documento contempla, ainda, os conteúdos a serem trabalhados em cada área durante o ano. Segundo o Decreto-Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho, este documento assume

“a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades 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” (Decreto Regulamentar n.º 10/99, 6º, 3).

Assim, o Projeto Curricular de sala da instituição de Pré-Escolar abarca a caracterização do grupo, tendo em consideração as características do agregado familiar; a identificação dos interesses e das necessidades das crianças; a metodologia de trabalho adotada; a organização do ambiente educativo, incidindo no grupo, espaço e tempo; as intenções de trabalho para o ano letivo, destacando os objetivos e as competências de cada área de conteúdo, bem como as competências a desenvolver e, por último, a previsão de procedimentos de avaliação, com as crianças, com a família e com a restante equipa pedagógica. Na opinião da mestranda, para que este documento transparecesse melhor o grupo, seria necessário realizar uma caracterização mais pormenorizada do mesmo.



Já o Projeto Curricular de Turma da instituição de 1º CEB contempla a caracterização da turma, as opções e as intenções de como abordar o currículo e, por fim, as competências essenciais de cada área curricular disciplinar. Quando da entrega do documento à mestrandia, este encontrava-se em construção, motivo pelo qual a informação era escassa. Consequentemente, não foi utilizado durante a sua prática profissional.

Através da leitura e da análise dos documentos de regime de autonomia, administração e gestão das instituições foram cruciais para que a estagiária pudesse desenvolver uma competência implícita no primeiro objetivo de estágio: atuar respeitando os ideários e os valores das instituições colaborando de forma efetiva na dinâmica institucional.

3.1.1. Análise comparativa dos contextos

Perante esta análise, torna-se necessário estabelecer um paralelismo entre a teoria (análise da documentação da instituição) de forma a refletir sobre os valores que as instituições defendem e aquilo que estas cumprem.

Ambas as instituições onde se desenrolaram as intervenções educativas são de cariz religioso. Porém, só a instituição de 1º CEB é que o refere e defende em todos os seus documentos de regime de autonomia, administração e gestão. Efetivamente, a instituição de Pré-Escolar só o indica no Regulamento Interno, o que parece ser uma grande lacuna, já que o documento deveria ter por base o Projeto Educativo e este não menciona o valor que a instituição abraça.

Tal como Pacheco (1996:90) confirma, “o projecto educativo não é mais que do que a definição das opções de formação por parte da instituição – observáveis nas intenções e nas práticas de dinamização do plano global de formação – entendida como uma comunidade integrada num território educativo”. Assim sendo, se a instituição de Pré-Escolar assevera, no seu Regulamento Interno, que pretende “marcar a sua acção pelos valores humanos e cristão que orientam” (Regulamento Interno 2010/2011), então tal deveria estar presente no Projeto Educativo. Todavia, em todas as salas da instituição é possível atentar num objeto religioso que aponta para os valores da instituição. De igual modo, durante a rotina de acolhimento é realizada uma oração, de forma a dar os bons dias à entidade que a instituição defende. Todavia, a instituição não vai mais-além realizando mais atividades reforçando estes laços.



Por sua vez, na instituição de 1º CEB houve situações em que a mestrada teve de planificar para um tempo mais diminuto, para que os alunos pudessem deslocar-se para a capela, a fim de realizar as atividades ligadas à religião que a instituição defende. Embora o 1º CEB tenha um programa a cumprir, esta instituição tenta organizar-se de forma a promover atividades de cariz religioso nas quais todas as crianças participem. Nota-se, igualmente um grande esforço feito pelas professoras que lecionam o 4º ano de escolaridade, pois encontram-se muito pressionadas para preparar os alunos para as provas de aferição. Contudo, mesmo assim, toda a comunidade educativa participa neste tipo de atividades.

Hoje em dia é crucial envolver a família nas atividades que as instituições promovem. Segundo Zabalza (1998:55), “este tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola infantil [...] [e] a própria acção educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas”. Está presente no Decreto-Lei n.º 241/2001, que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB, que ambos os profissionais devem envolver as famílias nas atividades que se desenvolvem, com o intuito de proporcionar “um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (Anexo n.º 2, II, I).

Embora a instituição de Pré-Escolar defenda que a sua missão contempla “ajudar as famílias na importante missão de educar” (Regulamento Interno, 2010/2011), no seu Plano Anual de Atividades só se realizam atividades de envolvência familiar nos dias festivos referentes à família (Dia do Pai e Dia da Mãe).

Por sua vez, o envolvimento parental é muito mais evidente na instituição de 1º CEB, já que no Plano Anual de Atividades se encontram agendadas formações realizadas para os mesmos; dias em que se realizam atividades com os alunos, para que os pais percebam todo o trabalho que tem sido realizado na instituição; e outras, de cariz mais religioso que implicam a participação dos encarregados de educação.

Já que este relatório enfatiza a articulação entre diferentes níveis educativos, considera-se interessante procurar nos documentos de regime de autonomia, administração e gestão das instituições em estudo, a importância que atribuem a este processo.

Assim, a instituição de Pré-Escolar, tal como foi referido anteriormente, defende a missão de “ajudar as famílias na importante missão de educar” (Regulamento Interno, 2010/2011). Por sua vez, aposta no “desenvolvimento harmonioso e equilibrado da personalidade” da criança (Projeto Educativo, 2008/2011:6), assumindo



que a sua principal função é tomar consciência “da entrada no mundo da escrita mesmo antes do ensino forma.” (Projeto Educativo, 2008/2011:23). Tendo estas ideias como linhas orientadoras do trabalho da instituição de Pré-Escolar, pode-se considerar que a mesma arroga um compromisso de estar presente e de auxiliar a criança nos momentos de transição, tanto no início da Educação Pré-Escolar como no seu término. Uma das iniciativas desta instituição foi edificar um CATL junto da instituição de Pré-Escolar, o que permite que as crianças que já se encontram no 1º CEB possam continuar a frequentar as instalações da instituição e a fruir de todos os seus valores.

Por sua vez, a instituição de 1º CEB abarca as valências de Pré-Escolar e de 1º CEB e, como tal, tem presente no seu Projeto Educativo todo o ponto 5 referente à articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB da Circular n.º 17. Porém, não indica propostas que podem ser realizadas para a efetivar.

3.1.2. Caracterização das crianças

Um profissional em educação deve adequar a sua prática ao seu grupo, tendo em consideração os saberes, interesses, necessidades e competências do mesmo e de cada criança que o forma. Como na Educação Pré-Escolar não existe um currículo que o Educador de Infância tem de cumprir, então este profissional realiza atividades que sejam do interesse das crianças, tendo em vista o desenvolvimento das competências inerentes às OCEPE e às metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. O Professor de 1º CEB deve fazer o mesmo, porém tem de cumprir os programas das diferentes áreas disciplinares.

Assim, em ambos os contextos torna-se crucial refletir sobre a caracterização das crianças: na Educação Pré-Escolar por áreas e domínios e tendo por base a sua faixa etária; no Ensino do 1º CEB atendendo ao desenvolvimento disciplinares cognitivo, físico e psicossocial, detendo em vista as áreas curriculares disciplinares, bem como a faixa etária das crianças. É importante que o profissional de educação tenha sempre em consideração o que as crianças são capazes de realizar na sua faixa etária, de forma a “proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança” (Ministério da Educação, 1997:16).



a) Educação Pré-Escolar:

O grupo de crianças da instituição de Pré-Escolar com quem a mestranda cumpriu o estágio era constituído por 24 crianças, uma delas com uma NEE (cf. Anexo I1). Deste grupo, 9 crianças eram do sexo feminino e, conseqüentemente, 15 do sexo masculino. A faixa etária do grupo percorria os 3 e os 4 anos, sendo que no início do estágio, a maioria tinha 3 anos.

A análise que se segue representa um levantamento de informações do que crianças com 3 anos devem de ser capazes de fazer. Seguidamente ao rol de saberes, capacidades, interesses e capacidades próprios de crianças de 3 anos, são referidos os mesmos aspetos aquando o início da prática. Uma caracterização do grupo mais pormenorizada encontra-se em anexo.

Assim, quanto ao desenvolvimento do grupo, e no que concerne à área de formação pessoal e social, Ferreira & Santos (2004:11) comprovam, segundo a Teoria do Desenvolvimento de Piaget, que as crianças de 3 e 4 anos se encontram no estágio sensório-motor, mais precisamente, no subestado pré-operatório. Durante este período, as crianças (i) preocupam-se em agradar os adultos que lhe são significativos, sendo dependentes da sua aprovação e afeto (Gesell,1979:181); (ii) têm dificuldades em cooperar, partilhar, resolver conflitos e aceitar regras (Ferreira & Santos, 2007:12 e Delmine & Vermeulen, 2001:86); (iii) lavam e secam as mãos com ajuda (Gesell,1979:183) e (iv) precisam de ajuda para se limpar quando vão à casa de banho (*ibidem*).

Quando a estagiária iniciou a sua prática profissional observou que o grupo evidenciava os comportamentos descritos no ponto ii (cf. Anexo E1), mas que se encontravam mais evoluídos no ponto iii, visto não necessitarem da ajuda do adulto, nem para lavar as mãos nem para as secar.

No que alude à área de expressão e comunicação, domínio da expressão motora, as crianças (i) são capazes de controlar os esfíncteres durante a manhã e a noite (Le Boulch, 1986:88); (ii) vestem e despem sem ajuda algumas peças de roupa com fechos (*ibidem*); (iii) são capazes de comer sozinhas com uma colher ou um garfo (Le Boulch, 1986:88); (iv) correm, saltam e podem começar a andar de triciclo (Delmine & Vermeulen, 2001:87); (v) não conseguem parar repentina ou rapidamente (Papalia, Olds & Feldman,2001:287); (vi) não conseguem saltar nem equilibrar-se com um só pé (*ibidem*); (vii) conseguem andar na ponta dos pés (*ibidem*) e, por fim, (viii) sobem escadas alternando os pés (*ibidem*).



No início do mês de fevereiro a estagiária percebeu que, pelo menos cinco crianças não conseguiam controlar os esfíncteres durante o tempo que dormiam na instituição. Porém, o grupo vestia-se sozinho, evidenciando mais dificuldades com as camisolas e com o calçado. Todas as crianças comiam com o garfo e um conseguia comer utilizando a faca e o garfo. Durante uma atividade de expressão motora, a estagiária pôde perceber que poucas crianças paravam repentinamente quando tal era indicado (cf. Anexo F1) e que, de forma geral, não estavam muito desenvolvidas ao nível das competências motoras grossas. O A., a criança com NEE, não controlava os esfíncteres, tendo de usar fralda; não se vestia nem despia sozinha, porém calçava-se e descaçava-se; era capaz de comer sozinha (cf. Anexo D2), embora poucas vezes o tivesse feito e não comia alimentos sólidos; por último, corria e saltava, mas de uma forma um pouco descoordenada.

Relativamente ao domínio da expressão dramática, as crianças (i) gostam de se expressar através do jogo simbólico (Ferreira & Santos, 2007:11). Contudo, o grupo em estudo não o fazia só na área da casinha, mas em todas as áreas de interesse presentes na sala de atividades. Através do corpo, o grupo era capaz de exprimir situações da vida quotidiana (levantar-se, vestir-se, deitar-se, espreguiçar-se, entre outros) realizar movimentos (andar, correr, andar de bicicleta) e exprimir sentimentos/emoções (estar alegre, triste, cansado) (cf. Anexo F2).

Quanto ao domínio da expressão plástica, crianças de 3 anos (i) esforçam-se por representar figuras reais, mas os resultados são muito inferiores às suas intenções (Delmine & Vermeulen, 2001:92) e (ii) desenham círculos, quadrados ou retângulos, triângulos, cruces, Xs, linhas e formas irregulares (Papalia, Olds & Feldman, 2001:290).

Pela observação feita pela estagiária, só duas crianças é que conseguiam desenhar figuras humanas e estas faziam-no, de acordo com Delmine & Vermeulen (2001) de uma forma mais estruturada do que era suposto. Assim sendo, um dos desenhos poderia ser descrito como sido feito por uma criança de 5-6 anos e outro por uma criança de 7 anos (cf. Anexo D1). Já o A. não apresenta gosto pelo desenho.

No que alude à expressão musical, as crianças (i) gostam de ouvir e (Hohmann & Weikart, 2007:658) (ii) de cantar músicas (*ibidem*), bem como (iii) mover-se ao som das mesmas (*ibidem*).

O grupo em questão evidenciava todas as características apresentadas ao nível da expressão musical. Durante todas as semanas deste período de estágio eram colocadas músicas para grupo ouvir, cantar e dançar. A maioria das vezes era este, que por iniciativa própria, se levantava e começava a dançar aos pares. As crianças



deste grupo também gostava de explorar instrumentos, principalmente o tambor e a pandeireta, inclusivamente o A.

No que diz respeito ao domínio da linguagem oral, as crianças (i) apresentam o que Piaget denomina por egocentrismo linguístico, pois a criança fala para si própria mesmo quando se dirige aos outros (Ferreira & Santos, 2007:11); (ii) desrespeitam a ordem pela qual ocorreram os acontecimentos (Delmine & Vermeulen, 2001:104) e (iii) empregam os tempos passados dos verbos, mas tendem a generalizar as regras (Hohmann & Weikart, 2007:322).

Aquando da chegada da estagiária, o grupo, de uma forma geral, mostrava gosto por histórias e pela audição das mesmas, bem como de músicas. Porém, evidenciavam-se repetições do conector “e” assim como da conjugação “porque”. Existiam também crianças que revelam muitas dificuldades na conjugação dos verbos (“[o triângulo] ‘*servo*’ de chapéu para os palhacinhos”; “[a Joana] não vim hoje”, “não fazi xixi na cama” e “eu *sabo*”...). Havia, pelo menos três crianças com dificuldades em articular alguns fonemas, como o ||, |r|, |s|, |z|. Uma destas crianças encontrava-se a ser acompanhada por um terapeuta da fala, mas era aquela que apresenta um léxico mais alargado. A criança que apresentava NEE, não articulava os fonemas, ou seja, só imitava e fazia sons.

Relativamente ao domínio da abordagem à escrita, não é suposto que as crianças escrevam, pois a sua forma de expressão escrita é o desenho.

Quanto ao domínio das novas tecnologias, não se encontra nada referenciado quando aos saberes e às competências que crianças de 3 anos deveriam ter desenvolvidas. Porém acredita-se ser do conhecimento comum as crianças em geral, (i) gostam de ouvir histórias e músicas pelo rádio e pelo computador (cf. Anexo D3) e (ii) apreciam ver desenhos animados na televisão.

No que alude ao domínio da matemática, as crianças usualmente (i) contam até 10, mas têm pouca noção da quantidade (Castro & Rodrigues, 2008:15); (ii) classificam os objetos quanto aos critérios que lhes são mais familiares (*idem*:63) e (iii) conseguem fazer conjuntos com um só critério (Hohmann & Weikart, 2007:313)

Com o passar do tempo a estagiária percebeu que diante destas capacidades, o grupo só cumpria a primeira (cf. Anexos E2, H1 e H2), sendo necessário desenvolver as restantes capacidades. No que concerne à noção de tempo, a maioria dos elementos do grupo já reconhecia a sequência dos dias da semana pelo nome que lhe é dado. O A. não apresenta as competências acima descritas para o domínio da matemática.



Relativamente à área do conhecimento do mundo, as crianças na faixa etária dos 3 anos, (i) revelam interesse e curiosidade pelo meio que as rodeia (Ferreira & Santos, 2007:11), (ii) observam, escolhem e manipulam objetos (Delmine & Vermeulen, 2001:99) e (iii) fazem perguntas sobre questões que lhes despertam a curiosidade (Hohmann & Weikart, 2007:313).

No início da prática profissional a estagiária, através da observação e reflexão na ação, chegou à conclusão que o grupo era interessado por saber mais do que o rodeava, mas era incapaz de fazer questões sobre os diferentes assuntos.

Posto isto, a mestranda propôs-se a trabalhar com grupo, entre muitos outros conteúdos, a partilha, a aceitação de regras, a cooperação, a curiosidade, o desenvolvimento do espírito crítico e o desenho livre. Relativamente ao A. a formanda alvitrou-se a desenvolver a partilha e a aceitação de regras.

b) Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico:

A turma de alunos da instituição de 1º CEB onde a mestranda desenvolveu a sua prática profissional pertencia ao 4º ano e era constituída por 25 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Até ao dia 31 de dezembro todos tinham 9 anos de idade.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, nesta faixa etária, a criança encontra-se no estágio das operações concretas, que se caracteriza “pela aquisição da capacidade de operar mentalmente de forma interiorizada e reversível” (Ferreira & Santos, 2007:13). Tal implica que necessita de recorrer à presença física dos objetos para os descrever com precisão (Sousa, 1992:19-20). Um exemplo representativo desta situação ocorreu na aula do dia 12 de outubro, quando os alunos, após construírem alguns sólidos geométricos e estes lhes serem retirados, apresentaram dificuldades em indicar o número de faces, vértices e arestas.

Neste estágio, a criança tem uma maior compreensão da classificação, das relações lógicas e da seriação e é mais competente com os números (Papalia, Olds & Feldman, 2001). No que concerne à classificação, a formanda e o seu par de estágio observaram que a turma já compreendia a relação entre todo e as suas partes quando os alunos teciam juízos sobre o trabalho em equipa. Os discentes defenderam, essencialmente, que era necessário dividir tarefas, unirem esforços e trabalharem, primeiramente de forma individual e, posteriormente, em grupo, para que o resultado final tenha sucesso e, conseqüentemente, seja gratificante para cada um. Segundo



Papalia, Olds & Feldman, nestas situações encontra-se desenvolvida a capacidade de “inclusão de classes” (*idem*:421).

No domínio da Matemática, o aspeto mais saliente a ser trabalhado e melhorado era a resolução de problemas, uma vez que a maioria dos alunos não conseguia extrair os dados relevantes do enunciado, nem saber a operação a realizar caso o enunciado não contivesse palavras que indicassem diretamente a operação a realizar. Assim que as professoras estagiárias propuseram situações-problema com informações adicionais para a resolução do exercício, constatou-se que esta situação advinha da incompreensão do enunciado.

Inerente a este conteúdo da área disciplinar de matemática, encontrava-se a associação das competências da leitura e da compreensão do enunciado. Gesell (1977:408) afirma que “a criança de nove anos é um grande leitor”, destacando-se neste grupo a M.C. que espelhava esse gosto aos colegas, trazendo livros para serem lidos durante a rotina da manhã e durante os intervalos, pela mesma. Numa outra vertente encontrava-se o A.S. que devido à sua gaguez evitava falar em grande grupo. Perante este problema, Papalia, Olds & Feldman (2001) acreditam que as crianças com gaguez têm tendência a demonstrar sinais de frustração, ansiedade e falta de autoestima. Apesar do aluno não demonstrar concretamente estes sinais, no dia 5 de dezembro o mesmo aluno não participou na leitura em uníssono, tentando passar despercebido (cf. Anexo F3). Por sua vez, o G.S. não pronunciava os fonemas [s], [z] e [r] o que não lhe permitia ler fluentemente, porém não apresentava qualquer relutância à leitura ou à expressão oral. Apesar destes casos particulares, a turma apresentava um desempenho favorável tendo somente de ser desenvolvida a leitura com fluência e com ritmo (cf. Anexo F3).

A escrita era um conteúdo fortemente trabalhado. Todavia, alguns alunos apresentavam textos sem uma estrutura lógica e pobres ao nível dos conteúdos. Apesar de Gesell (1977:411) defender que nesta faixa etária o aluno dá “alguns erros ocasionais, quando copia”, o constatado foi que o grupo apresentava erros sistemáticos tanto na escrita pessoal como a copiar ou a ditar.

Ao nível do desenvolvimento físico, embora não fosse possível observar todas as crianças relativamente ao desenvolvimento da motricidade fina, foi possível destacar a M.P. e o A.S. pela dificuldade que apresentavam no recorte.

Na turma destacavam-se dois alunos pelo seu crescimento: o J.L. que media 1,65m e o J.R. que tinha 1,43m. Apesar da discrepância de alturas, os colegas nunca os excluíam das brincadeiras nem teciam comentários irónicos. Por sua vez, a criança



referenciada com a síndrome de Marfan, devido às suas características específicas, apresentava uma altura acima da média estipulada nesta faixa etária. Já com esta aluna se denotava um afastamento recíproco (aluna – restantes colegas) nas atividades em sala de aula e em brincadeiras no recreio.

Quanto ao desenvolvimento psicossocial, em primeira instância, o aspeto observado e que deveria ser rapidamente trabalhado era a gestão do comportamento do grupo, tanto na sala de aula, como no espaço exterior.

No final das fichas de trabalho foi reservado um espaço para que o aluno refletisse sobre as suas dificuldades e as expusesse, na tentativa de serem colmatadas (cf. Anexo J). Todavia, constatou-se que os discentes não se conseguiam autoavaliar, pois não tinham consciência dos seus saberes.

Por a turma apresentar todas as características supramencionadas, a intervenção educativa, para além de ter por base o programa específico para o 1º CEB, incidiu, essencialmente, no processo de desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos, na adoção de comportamentos adequados e de métodos de estudo por estes e na avaliação e na autoavaliação dos mesmos.

3.1.3. Caracterização da sala

Relativamente à organização do espaço, Zabalza mencionado por Forneiro afirma que

“o espaço já não é o lugar onde se trabalha, nem tampouco é somente um elemento facilitador, mas constitui um fator de aprendizagem. O espaço e os elementos que o configuram constituem, em si mesmos, recursos educativos e constam como tais do projecto de formação do professor (a)” (1988:237).

Neste sentido, a sala da instituição de Pré-Escolar onde foi desenvolvido o estágio era organizado por as áreas de interesse que podiam ser alteradas de acordo com os interesses e necessidades do grupo, pois crê-se que os projetos que se desenvolvem nas salas, por vezes, compelem a uma mudança que deve ser pensada e executada pelo grupo, para que haja a sua participação no processo de organização do seu próprio espaço. No centro da sala havia um espaço dedicado à comunicação em grande grupo (cf. Anexo L1).

Já em relação aos materiais, estes devem estar dispostos em mobiliário cujas medidas devem de estar de acordo com a altura das crianças para que estas possam aceder autonomamente aos diferentes objetos. Na opinião da estagiária, embora os materiais presentes na sala fossem adequados à sua faixa etária, nem todos iam de



encontro às suas necessidades. Por tal razão é que a intervenção educativa da mestranda passou por dinamizar diferentes áreas, a fim de fomentar o desenvolvimento da criatividade e o raciocínio abstrato.

Por sua vez, a sala do 1ºCEB a docente titular de turma apreciava a organização da sala em círculo aberto à frente, pois considerava que esta disposição das carteiras permitia observar todos os alunos e deslocar-se com mais facilidade para os auxiliar. Em fila, de frente para o quadro, encontravam-se localizavam-se as carteiras dos alunos com dificuldades visuais (cf. Anexo L2). Arends (1995:94) comprova ainda que este tipo de disposição “é útil para a discussão e para o trabalho independente no lugar”. Na perspetiva da mestranda, este tipo de organização é vantajoso, pois permite a comunicação entre os diferentes alunos em momentos de partilha de ideias, promovendo, deste modo, o espírito democrático.

No que concerne aos materiais, estes, nem sempre estavam ao nível das crianças. Um dos exemplos reside nas capas onde os alunos guardavam os seus trabalhos. Estas já encontravam-se em cima de um armário muito alto cujo acesso só era possível subindo para um outro armário, pois não havia espaço suficiente para as guardar em outro local.

3.1.4. Caraterização do tempo

Em contexto de Educação Pré-Escolar, a organização do tempo é, usualmente, realizada sob a forma de rotinas. Todavia, a mestranda considera que o tempo em 1º CEB encontra-se organizado da mesma forma. Tendo por base a intervenção educativa realizada observou-se que em ambas as valências existem rotinas diárias e semanais. Porém, na instituição de Pré-Escolar sobressaiam as rotinas diárias, enquanto no 1º CEB ressaltavam as semanais.

Na instituição de Pré-Escolar as rotinas diárias proporcionavam uma organização social, na medida em que ofereciam “um ambiente psicologicamente seguro e com significado”, porque saber aquilo que esperar ajudava as crianças a desenvolverem um sentimento de segurança e controlo, ou seja, servia de “âncora emocional” (*idem*:226). Já no 1º CEB, as rotinas diárias estavam relacionadas com as pausas que as crianças faziam das atividades estruturadas com o docente.

Na instituição de Pré-Escolar o único dia que não se assemelhava aos restantes era o de 5ª feira, pois este era reservado à realização de atividades de Expressão Motora (ginástica). Contudo, no 1º CEB, possivelmente devido ao facto de



os alunos terem uma maior perceção do tempo, existiam rotinas que se repetiam durante as semanas, mas não ao longo da mesma.

Deste modo, pode-se concluir que as rotinas da instituição de Pré-Escolar eram mais flexíveis que as da instituição de 1º CEB, o que leva a crer que enquanto na primeira valência estas são consideradas como uma forma de o educador organizar o “seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem activas e motivadoras” (*idem*:224), na instituição de 1º CEB eram uma forma de organizar as atividades curriculares consoante os docentes e as atividades extracurriculares (teatro, natação e xadrez, entre outros), bem como os espaços (decidir que turmas usariam o campo de jogos).

3.2. Intervenção educativa

A intervenção educativa é um processo meta-reflexivo que compreende várias etapas. Estas devem interrelacionar-se de modo a que seja possível realizar uma prática educativa adequada ao contexto, aos interesses e às necessidades das crianças, respeitando, igualmente, as perspetivas pedagógicas do profissional de educação. A intervenção educativa é concebida em torno de um processo complexo que contempla a observação, a planificação, a intervenção e a avaliação. Considera-se ainda que a reflexão deve de estar presente durante todo o processo. De facto, só assim é que o docente é capaz de organizar a sua ação, a fim de proporcionar oportunidades de aprendizagem significativas, com o intuito de preparar a criança para o futuro.

Nesta linha de ideias, guiando-se pelas diretivas da legislação, nomeadamente pelos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, o profissional de educação deve desenvolver, segundo Roldão (2009), uma ação especializada. Esta inicia-se com o ato de observar. O processo está longe de ser simples, pois compreende a mobilização de muitos saberes essenciais para se ter conhecimento sobre o que observar, como e para quê. É através da observação que nasce toda a atividade educativa e, segundo Estrela (1994), ela é a responsável pelas modificações de comportamentos e atitudes do professor em formação. Tal justifica-se na medida em que é através deste processo que o educador conhece mais aprofundadamente a instituição e o grupo de crianças.

Assim sendo, numa fase inicial da prática profissional é necessário recolher informações e evidências acerca da instituição (das suas normas, valores e ideários),



das crianças, da organização espacial da sala, da organização temporal que afeta a vida das crianças nas instituições e das interações que se realizam (adulto-criança, criança-criança). Esta fase é ainda encarada como sendo um momento de adaptação da mestranda às instituições e aos grupos. Remetendo para a experiência em contexto de Educação Pré-Escolar, a mestranda teve de um maior conhecimento sobre cada criança através das brincadeiras que realizava com as mesmas nas diferentes áreas de interesse e no espaço exterior (cf. Anexo D7). Este processo de observação participante sob cada criança permitiu que se conhecesse melhor cada uma e, conseqüentemente, o grupo. Estes momentos foram também muito importantes para que se começasse a ganhar domínio sobre o mesmo. Já em contexto de 1º CEB, a postura teve de ser diferente, mas a mestranda não deixava de realizar algumas brincadeiras com o grupo, muito embora menos energéticas. O conhecimento sob cada criança foi sendo realizado através de conversas individuais e informais e da observação não participante.

Paralelamente a este processo de observação-ação era elaborada a caracterização do grupo/turma. Salienta-se a dificuldade em perceber o trabalho que se deveria desenvolver com o seu grupo da instituição de Pré-Escolar, pois não havia a perceção das capacidades de todas as crianças nem das dificuldades das mesmas. Deste modo, fez-se uma extensa pesquisa em torno do desenvolvimento de crianças nesta faixa, o que, *à posteriori*, permitiu que a mestranda se sentisse muito mais segura na sua intervenção. Todavia, com a turma da instituição de 1º CEB não se sentiram as mesmas dificuldades já que o trabalho desenvolvido incidiu, essencialmente sob os saberes académicos. A reflexão acerca deste facto e permitiu concluir que para além de este ciclo de estudos ter um programa a cumprir, existe ainda a pressão de o completar, já que não se deve comprometer a aquisição de saberes de final de ciclo. Todavia, na caracterização da turma foi tida em consideração a Educação para a Cidadania.

Após a recolha de dados é necessário organizá-la. Na instituição de Pré-Escolar, a mestranda utilizou a fotografia (cf. Anexo D), o vídeo e registos escritos, como as listas de verificação (cf. Anexos F1 e F2), os registos de observação (cf. Anexo E1 e E2), de incidente crítico (cf. Anexo G) e de portfólio de criança (cf. Anexo H). Já na instituição de 1º CEB, a formanda socorreu-se de registos de observação elaborados pela formanda em conjunto com o seu par pedagógico (cf. Anexo E3), listas de verificação (cf. Anexo F4 e F5) e algumas fotografias tiradas aos trabalhos dos alunos (cf. Anexo D4-D6). Analisando os dados que recolheu da observação,



dispôs de meios para orientar todo o seu trabalho a fim ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Foi partindo da avaliação de necessidades que se iniciaram as etapas da planificação e de tomada de decisão. Estas são, para Arends (1995), tarefas complexas que decorrem em condições de incerteza. No entanto, “são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor” (Arends, 1995:44), pois este, ao planificar, transforma e adapta as orientações do currículo às especificidades da sua turma, para assim as pôr em prática na sala da forma que julga mais eficaz. Por sua vez, “para que uma aula seja eficaz, é necessário que haja alguma direção sob a forma de metas e experiências, mesmo que seja geral ou vaga” (Zohorik, cit. in Arends, 1995:47). O planeamento das intervenções que parta da definição de tais metas segue o modelo racional-linear. Estes objetivos que o docente estabelece constituem a direção da transformação que pretende promover na criança, no sentido em que “o ensino é um processo de tentativa de promoção de mudança nos alunos” (Arends, 1995:54).

Feita a avaliação das crianças da instituição de Pré-Escolar, a mestranda propôs-se a trabalhar com o grupo, tal como já foi asseverado, entre muitos outros conteúdos, a partilha, a aceitação de regras, a cooperação, a curiosidade, o desenvolvimento do espírito crítico e o desenho livre. Relativamente ao A. a formanda alvitrou-se a desenvolver a partilha e a aceitação de regras. Para tal, a formanda aproveitava as situações do quotidiano para promover a cooperação e a partilha entre o grupo e para dar às crianças um papel mais ativo na sala (cf. Anexo I2), implicando-as na construção de regras e na resolução de problemas. Do mesmo modo, recorria muito às diferentes expressões, principalmente ao desenho livre para desenvolver a criatividade (cf. Anexo I3). As atividades orientadas e espontâneas em torno da matemática, da leitura, da exploração e criação de contos, bem como os momentos de diálogo desenvolvidos entre as crianças e entre estas e os adultos revelaram-se momentos potenciadores do desenvolvimento da criatividade, bem como da capacidade crítica. Mais tarde, a mestranda arriscou desenvolver um projeto que cumprisse todas as fases da Pedagogia de Projeto (cf. Anexo I4).

Por sua vez, com a turma da instituição de 1º CEB, a mestranda tentou desenvolver as competências ligadas aos diversos conteúdos das diferentes áreas curriculares. Todavia, aferiu, juntamente com o seu par pedagógico, que seria necessário desenvolver a capacidade reflexiva dos alunos, a adoção de



comportamentos adequados e a hétéro e autoavaliação dos mesmos, de modo a atentarem nas suas dificuldades e criarem métodos de estudo autónomos.

Neste sentido, a apresentação de trabalhos e o registo do comportamento (cf. Anexo D8) permitiu que os alunos refletissem em torno do mesmo e tentassem alterá-lo. A capacidade de realizar auto e hétéro avaliação foi sendo aprimorada através do preenchimento, pelos alunos, de um pequeno questionário sobre os seus conhecimentos (cf. Anexo J1) e da sua apreciação em relação aos trabalhos dos colegas. Este trabalho permitiu que os alunos se apercebessem das suas dificuldades da necessidade de ganharem estratégias de estudo. Assim, a mestranda ensinou-os a elaborar e resumos e sínteses (cf. Anexo D5). Por conseguinte, a capacidade reflexiva foi sendo trabalhada ao longo do ano através da resolução de problemas em Matemática, do registo do comportamento (cf. Anexo D8), mas também através de diálogos estabelecidos com os alunos e entre os mesmos, da leitura de livros próprios para as suas idades, da produção de textos atendendo a diferentes estratégias (individualmente; em grupo; com indicações de personagens, espaço e tempo; entre outros) e da leitura das produções (escolha dos melhores sem que os alunos assim o soubessem e leitura em uníssonos, entre outros), entre outros.

Duchastel & Brown recomendam que os alunos estejam a par destes objetivos, pois isso ajuda-os a focar a atenção. Tal foi preconizado no 1º CEB, em momentos de avaliação do comportamento, dos trabalhos dos colegas e dos próprios.

Estudos apontam que planificar as atividades melhora os seus resultados, ajuda a diminuir os problemas de gestão do grupo, motiva e aumenta a produtividade dos intervenientes. A necessidade de a mestranda se sentir realizada é o fator que mais a motivava e era atendida quando as crianças se esforçavam para alcançar metas desafiantes (Arends, 1995). Neste sentido, foi muito importante que as estratégias estivessem bem delineadas, de forma a orientar todo o seu trabalho.

Na instituição de Pré-Escolar, adotou-se o modelo de planificação da instituição (cf. Anexo M1). Como este era muito simples, inicialmente foram reveladas algumas dificuldades em orientar a intervenção. Posteriormente, com o avançar da intervenção estas dificuldades foram sendo colmatadas. A mestranda optou por prosseguir com o mesmo modelo de planificação, já que grande parte do trabalho desenvolvido na sala partia de assuntos que surgiam no momento, não havendo necessidade de elaborar algo mais complexo.

Porém, na instituição de 1º CEB, os planos de aula eram muito importantes para a mestranda, pois esta servia-se do documento para orientar todo o seu trabalho.



Embora a formanda e o seu par pedagógico tivessem conhecimento de que este processo não era tão relevante para a docente titular de turma, elas desenvolviam-no com muito pormenor (cf. Anexo M2). Tendo por base de comparação os planos de aula dos restantes pares pedagógicos da instituição, inclusivamente do par pedagógico que cumpria o estágio com outro 4º ano de escolaridade, a mestranda considera que o seu distingue-se por ser bastante pormenorizado, quer ao nível de especificação de tempo, quer de descrição das atividades. Diferencia-se, de igual modo, por este documento conter as estratégias adotadas para a realização das diferentes atividades, tendo em consideração as características da turma (cf. Anexos M2 e M3).

Roldão define estratégia como “uma concepção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas” (Roldão, 2009: 68). Para que a mestranda pudesse assumir uma postura estratégica foi necessário que mobilizasse diferentes saberes, pois Perrenoud (2001) defende que o professor possui “também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados”. O seu conhecimento didático é fundamental e, segundo a visão construtivista, o profissional de educação deve contribuir para que o aluno se afaste do senso comum e construa um conhecimento científico pessoal, que seja semelhante ao estabelecido (Villani & Almeida, 1997).

A concretização da ação que tenha estes pressupostos por base espelha, na opinião da mestranda, uma forte intencionalidade educativa. De referir ainda que as planificações não eram estanques, tendo-se realizado ajustes em atividades e não cumprido, conseqüentemente, os planos de aulas por os alunos apresentarem dúvidas. Por seu turno, considera-se que esta versatilidade representa uma mais-valia, pois indica que a mesma se preocupa com a forma como os alunos aprendem. Na prática, a mestranda permanecia na sala com alguns alunos, de modo a auxiliá-los. Algumas estratégias foram alteradas no momento, o que se considera que vai de encontro das palavras de Schön (1998), quando garante que o professor reflexivo pode, através de reflexões na ação, sobre a ação e para a ação, reorientar a sua ação em diversos momentos.

Para que o docente possa trabalhar com um grupo de crianças, tem de adequar a intervenção educativa aos saberes, interesses, necessidades e competências do mesmo, de modo a “promover o sucesso educativo de todos e de cada um” (Ferreira & Santos, 2007:60). Considera-se, então que “avaliar é um acto



pedagógico que requer uma atitude e um saber específicos que permitam desenvolver estratégias adequadas, tendo em consideração os contextos de cada criança e do grupo no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada” (Ministério da Educação, s/d:2). Se a avaliação for bem realizada e se o docente adotar uma postura reflexiva, este processo serve para avaliar o grupo, mas também o próprio docente, na medida em que “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa” (*idem*:1).

Em suma, há diversos pressupostos teóricos que sustentam a atividade educativa. O profissional de educação deve estar em constante formação e estudar ao longo da vida para adequar a sua prática. Esta passa por, numa primeira instância, observar o grupo e o contexto no qual trabalha. Através da observação realizada, das necessidades e interesses que deteta e da reflexão sobre sua a intencionalidade educativa, enriquece a sua visão e adequa as suas planificações ao grupo com o qual contacta. Em todos os momentos deve revelar uma postura reflexiva, podendo reorientar a sua ação. Porque avaliar as atividades é igualmente importante, caso recolha dados que lhe indiquem que a mobilização de conhecimentos não foi tão eficaz tanto quanto considerava, as estratégias que põe em ação podem ser ajustadas.

3.3. Avaliação das aprendizagens

Ferreira & Santos (2007:60), tendo por base o Roteiro da Reforma do Sistema Educativo, defendem que “avaliar é sobretudo formar, isto é, reorientar o ensino e as aprendizagens para que o estudante aprenda mais e melhor [e] a escola e o sistema de avaliação existem para promover o sucesso educativo de todos” (*ibidem*).

Existem três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira “tem como objetivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens” (Ribeiro, 2002:32) e realiza-se, “geralmente, no início de novas aprendizagens” (*ibidem*). Por sua vez, a avaliação formativa é utilizada para que o docente saiba como os alunos vão adquirindo as diferentes competências, detetando as suas dificuldades. É desta forma que se percebe se o aluno mobilizou os conteúdos conceptuais e se é capaz de aplicá-los. Tal permite que o docente reflita sobre o “desenrolar do seu próprio programa pedagógico” (*idem*:33). Por último, a avaliação sumativa “consiste na formulação de uma apreciação globalizante sobre o desenvolvimento das



aprendizagens e das competências [...] definidas para cada disciplina e área curricular” (Ministério da Educação, s/d).

Assim, pode-se concluir que “quando falamos de avaliação não estamos a falar de um facto pontual ou de um acto singular, mas de um conjunto que se condicionam mutuamente sequencialmente e actuam integradamente” (Zabalza, 2002, cit. in Pacheco, 1994 in Gonçalves, 2008:61). Assim sendo, embora as modalidades de avaliação supramencionadas sejam distintas, todas são realizadas com o objetivo de ajudar as crianças a melhorarem o domínio de determinada competência.

Tanto na valência de Educação Pré-Escolar como na de Ensino do 1º CEB é possível realizar os diferentes tipos de avaliação supramencionados. Contudo, tanto as estratégias avaliativas como os instrumentos utilizados diferem nos contextos

Quando a mestranda iniciou a sua prática profissional na instituição de Pré-Escolar sentiu muitas dificuldades em realizar a avaliação diagnóstica, pois ainda não tinha desenvolvido a sua capacidade de observação, de forma a atender a uma vasta diversidade de capacidades. Assim, de modo a ter registos das evoluções de cada criança começou a elaborar registos de observação. Esta atuação revelou-se crucial, na medida em que estes documentos continham um espaço considerado livre onde a estagiária podia refletir e escrever um comentário e/ou delinear uma proposta de intervenção (cf. Anexos E1 e E2).

Assim, para a realização das avaliações diagnóstica e formativa foi necessário recorrer uma pesquisa autónoma de modo a serem utilizadas técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitassem “sistematizar e organizar a informação recolhida (...), permitindo «ver» a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que” (Ministério da Educação, s/d:2) recolhia dados que lhe forneciam a informação sobre a adequação da sua intervenção educativa.

Deste modo, para avaliar as crianças da instituição de Pré-Escolar, utilizaram-se os mesmos instrumentos aos quais se recorreu para as observar, visto que eles evidenciam a aquisição de uma capacidade ou competência por parte da criança. Assim, a fotografia, o vídeo, as listas de verificação (cf. Anexos F1 e F2) e registos de observação (cf. Anexos E1 e E2), de incidente crítico (cf. Anexos G) e de portfólio de criança (cf. Anexos H) foram instrumentos recorrentes durante este momento de prática profissional.

Na Educação Pré-Escolar a avaliação é predominantemente

“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 vai ultrapassando” (Ministério da Educação, s/d:1).

Como avaliação sumativa das crianças, a Educadora de Infância utilizava listas de verificação padronizadas com as competências que as crianças deveriam ter adquirido no final de cada período. É da opinião da mestranda que este profissional deveria ir mais além que assinalar a ausência ou a presença de um comportamento.

Portugal & Laevers (2010:10) defendem que *“uma avaliação e monitorização contínuas no decurso da experiência de jardim-de-infância configuram-se como uma abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças”* de podem anexar, no ponto de vista da mestranda, a referida lista de verificação.

Deste modo, e tendo tido a oportunidade de criar portfólios de criança durante o período de prática profissional em questão, a formanda considera que a utilização de portfólios de criança como instrumentos de avaliação em contexto de Educação Pré-Escolar é fundamental. Estes permitem perceber quais as áreas mais ou menos desenvolvidas em cada criança e possibilitam que esta utilize este conjunto de documentos para atentar na própria evolução. Como a família deve de estar sempre comprometida no processo de desenvolvimento da criança, o portfólio de criança permite a construção partilhada do mesmo (cf. Anexo N).

Por sua vez, no 1ºCEB, a criança encontra-se a frequentar a escolaridade obrigatória, sendo-lhe atribuída uma grande importância à aquisição dos saberes académicos. Se o aluno não adquirir as competências previstas nesse ano, então não transita de ano de escolaridade (à exceção do 1º ano do 1º CEB) ou de ciclo. Esta constatação é realizada através de uma avaliação sumativa.

Ainda assim, a avaliação sumativa retira dados da avaliação formativa. Esta pode basear-se nas questões que os alunos colocam e dão na aula, respostas que os mesmos dão a exercícios propostos como trabalho de casa, àqueles que são realizados em sala de aula, e às provas de avaliação, entre outras. Os três últimos instrumentos são muito recorrentes no 1º CEB, visto permitirem comparar o desempenho dos alunos à mesma resposta, retraindo os casos em que os mesmos instrumentos necessitam de ser alterados por motivos de diferenciação pedagógica. Recorrer a estes instrumentos de avaliação facilita o trabalho do professor, pois, deste modo, ele consegue perceber se, por exemplo, vários alunos persistem com determinada dúvida. Deste modo, tem de repensar nas suas estratégias de modo a voltar a abordar aquele conteúdo.



Durante o período de estágio na instituição de 1º CEB, a mestranda e o seu par pedagógico não tiveram a oportunidade para corrigir as fichas de trabalho nem os trabalhos de casa realizados pelos alunos. Por tal razão, é que inicialmente não tinham a confirmação das dificuldades de um grande número de alunos nem, conseqüentemente, uma perceção fundamentada do seu trabalho.

Neste sentido, foi crucial adotar estratégias para aferir a forma como os discentes apreendiam os conteúdos. Assim, quando se introduzia um tema novo, pedia-se que os alunos relembassem o conteúdo anterior, colmatando, deste modo, as possíveis dúvidas que iam surgindo e realizando, ao mesmo tempo, avaliação diagnóstica; questionava-se os alunos durante as aulas para perceber o que era necessário desenvolver novamente (método interrogativo) e circulava-se pela sala enquanto os alunos se encontravam a realizar os exercícios para observar as suas dificuldades. Quando a mestranda percebia que um aluno tinha mais dúvidas do que os restantes colegas, tentava-o auxiliar individualmente. Contudo, se entendesse que a dúvida era comum, tentava auxiliar o grande grupo com os esquemas que fossem necessários no quadro. A mestranda deparou-se com um número considerável de alunos que apresentavam mais dificuldades que os restantes e que por isso, necessitavam de mais tempo para concluir as atividades. Deste modo, desenvolveram-se estratégias que coadjuvassem no auxílio dos alunos com mais dificuldades e que não prejudicassem aqueles que terminavam as atividades mais rapidamente. Assim, a mestranda circulava pela sala, tentando observar o trabalho realizado pelos alunos, mas sempre atenta ao grupo que considerava ter mais dificuldades. Quando a mestranda sentia a necessidade de permanecer com este grupo só auxiliava os restantes alunos se estes lhe pedissem. Assim que alguém terminasse a atividade, a mestranda verificava a resolução e, caso estivesse certo, o aluno poderia auxiliar os restantes colegas sem lhes dar as respostas. Deste modo, a mestranda podia passar mais tempo com o grupo colmatando as suas dúvidas. Por sua vez, se a mestranda considerasse que o trabalho deveria ser realizado individualmente, então, quem acabava mais depressa poderia realizar exercícios suplementares das diferentes áreas curriculares disciplinares que as mestrandas disponibilizaram.

Foi através da adoção destas estratégias que foi possível perceber algumas dúvidas dos alunos e, conseqüentemente, construir planos de aula com estratégias cada vez mais adequadas às necessidades dos mesmos. Mais tarde, a mestranda percebeu que com a procura de diferentes instrumentos para avaliar os alunos e a



adoção de diferentes estratégias para auxiliar os diferentes alunos estava a realizar diferenciação pedagógica.

Por conseguinte, ao invés de entregar os exercícios realizados pelos alunos à docente titular de turma, decidiu que seria proveitoso iniciar a sua correção no quadro (mesmo que não os finalizasse), pois assim conseguiria colmatar as possíveis dúvidas que poderiam surgir, bem como promover a partilha de ideias e de resolução de problemas entre os alunos (cf. Anexo D4).

Através da observação direta e, posterior registo, a mestranda atentou nas dificuldades dos alunos em resolverem problemas mais complexos e que se encontravam inseridos no nível de análise da taxonomia de *Bloom*. Por conseguinte, as fichas de trabalho seguintes passaram a conter questões que promoviam um maior envolvimento cognitivo dos alunos. A mestranda observou uma evolução por parte de alguns discentes, o que a faz acreditar que se não tivesse persistido na sua observação, não tinha conseguido realizar atividades que iam de encontro às necessidades da sua turma.

Em jeito de conclusão, a avaliação em Educação Pré-Escolar é um processo essencialmente formativo, centrado, primordialmente, no desenvolvimento de competências e não de saberes, embora as competências não existam sem saberes.

Por sua vez, no Ensino do 1º CEB, privilegiam-se a aquisição de saberes e a avaliação é fundamentalmente formativa. A diferenciação pedagógica pode ser promovida através da seleção de diferentes instrumentos de avaliação dos alunos, mas também pelas estratégias aplicadas em contexto de sala de aula, que vão de encontro aos saberes, interesses e necessidades dos alunos.



CAPÍTULO IV - REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFSSIONALIZAÇÃO

Para Mesquita-Pires (2007:152), “o período de estágio é conhecido por ser um momento dilemático onde os desafios e as tomadas de decisão desencadeiam sentimentos de insegurança e de incerteza, expondo o estagiário a situações de elevada fragilidade”. De acordo com as experiências vivenciadas considera-se que os períodos de intervenção educativa vividos foram momentos marcados pelo medo de não corresponder às expectativas (das orientadoras, das supervisoras e daquelas que a própria mestranda tecia a seu respeito) e pela dificuldade em conjugar o tempo de prática profissional com o dedicado às restantes Unidades Curriculares.

Ao longo da intervenção educativa na instituição de Pré-Escolar, a mestranda evidenciou algumas limitações na gestão do grupo, do tempo e na avaliação. Contudo, ao longo da sua intervenção, percebeu que se adotasse uma postura investigativa e reflexiva, aliada a uma atitude de questionamento e de aperfeiçoamento de novas estratégias, então conseguiria ultrapassar as suas dificuldades.

Assim, quando o estágio em 1º CEB começou, ao contrário do precedente, a mestranda não se encontrava receosa, visto que a experiência de estágio anterior lhe permitiu desenvolver a aptidão para acreditar nas suas competências enquanto futura docente. Todavia, a intervenção educativa na instituição de 1º CEB permitiu o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança numa contínua atitude de resiliência face aos aspetos que não tinham o decorrer esperado.

O início do estágio na instituição de 1º CEB esteve marcado por alguns entraves que dificultaram a gestão do ambiente educativo com autonomia. A utilização dos recursos foi condicionada e o trabalho não era realizado em equipa com docente titular de turma. Deste modo, não era dado um aviso prévio das atividades que seriam realizadas pelos alunos, no âmbito do projeto que se encontravam a viver, nem era possível às mestrandas corrigirem os trabalhos que os discentes efetuavam.

Através da observação da turma foi possível ponderar acerca de algumas competências que deveriam ser desenvolvidas na mesma: a atitude reflexiva, o espírito crítico, a colaboração e a aceitação de regras. Pretendia-se desenvolver estas competências, a par das pertencentes às áreas curriculares disciplinares. Porém, devido aos entraves colocados e às especificidades da turma em questão foram sentidas algumas dificuldades em cumprir os objetivos propostos. Consequentemente, foi necessário mobilizar as competências desenvolvidas no estágio anterior já



referidas. Embora a atitude investigativa e reflexiva tivessem sido iniciadas no estágio anterior, a intervenção educativa no 1º CEB permitiu aprimorar estas capacidades, bem como a observação.

Como a dificuldade na gestão do grupo e do tempo, assim como na avaliação impossibilitavam a concretização dos objetivos delineados para a turma, então era necessário desenvolver estratégias adequadas à turma em questão. Assim sendo, para que o grupo repensasse no seu comportamento recorreu-se constantemente ao diálogo, à apresentação de trabalhos e à elaboração de um quadro do comportamento. Inicialmente, deste recurso estavam a emergir resultados positivos por parte dos alunos. Porém, como a professora titular de turma não prosseguia esta estratégia nos dias em que as mestrandas se encontravam ausentes, então os discentes começaram a desvalorizar o instrumento. O comportamento inadequado dos alunos influenciava a gestão do tempo de aula, visto que era necessário estar permanentemente a interrompe-la para os chamar à atenção. Deste modo, sempre que os alunos iniciavam uma tarefa era-lhes referida a hora a que a mesma terminava, sendo-lhes possível gerir o tempo através do relógio adquirido para a sala. Embora os alunos percebessem que demoravam mais tempo do que aquele que era esperado, não se mostravam muito incomodados. Neste sentido, as atividades presentes nos planos de aula e consideradas mais comprazíveis para os alunos eram realizadas no final do dia, sendo que no início do mesmo era feito o sumário da aula. Deste modo, os alunos passaram a aproveitar muito mais o tempo da aula para a realização das atividades, observando-se, igualmente, um decréscimo do mau comportamento.

De acordo com Gouveia (2010:69), “as avaliações têm como objectivo melhorar a qualidade, a eficácia e a coerência da intervenção dos fundos e a estratégia e execução”. Assim, quando se fala em avaliação tanto se está a ter em consideração a avaliação da mestranda como a dos alunos. Neste sentido, as reflexões semanais realizadas tanto em contexto de Educação Pré-Escolar como de 1º Ciclo do Ensino Básico foram documentos muito importantes no processo de autoavaliação, na medida em que permitiram a reflexão acerca dos pormenores que escapavam aquando a intervenção educativa. Por sua vez, foi na avaliação que surgiu outro entrave. No decorrer das práticas profissionais a mestranda denotou a presença de dificuldades na avaliação, embora por motivos díspares. Em Educação Pré-Escolar este obstáculo advinha da falta de conhecimentos em como avaliar crianças numa faixa etária tão baixa. Contudo, após a mestranda ter realizado uma extensa pesquisa em torno das capacidades e competências a serem desenvolvidas em crianças de 3 anos, a prática



educativa foi orientada e, conseqüentemente, a mestranda sentiu-se concretizada. Já na instituição de 1º CEB, como a docente titular de turma não dividia a tarefa de correção dos trabalhos realizados pelos alunos com as mestradas, estas não tinham a confirmação das dificuldades de um grande número de alunos. Conseqüentemente, e de modo a ter uma maior perceção do seu trabalho, a mestranda teve de adotar várias estratégias. Muitas delas surgiam das reflexões sobre as intervenções, mas outras nasceram da necessidade de atuar na altura.

Assim sendo, a mestranda utilizava com frequência o método interrogativo, pois questionava os alunos acerca dos conteúdos abordados anteriormente. Era necessário ter sempre presente que o plano de aula não era um documento estanque, pois muitas vezes era preciso despende mais tempo do que aquele que estava planificado, de forma a colmatar as dúvidas dos alunos. Ao circular pela sala, auxiliando os diferentes alunos; ao promover o trabalho em equipa e ao ajudar os discentes que tinham mais dificuldades enquanto os restantes realizavam atividades paralelas, é que a mestranda foi capaz de atentar nas dificuldades dos alunos. Foi através do aperfeiçoamento destas estratégias, aliadas como o desenvolvimento da capacidade de observação e de reflexão que a mestranda conseguiu desenvolver planos de aula que iam de encontro às necessidades dos alunos e, por conseguinte, da turma (cf. Anexos M2 e M3). Através da evolução destes documentos é igualmente perceptível a evolução da mestranda, já que se tornam cada vez mais pormenorizados, quer ao nível de estratégias, quer de distribuição do tempo.

Numa fase mais avançada do período de intervenção educativa a mestranda conseguiu que os alunos expressassem as suas dúvidas sem receio de serem ridicularizados. A este êxito precedeu algum trabalho na ânsia de avaliar os discentes e de desenvolver a atitude reflexiva, o espírito crítico e autoavaliação fazendo com que os discentes encarassem o erro como um fator potencializador de aprendizagens, tal como é defendido na Recomendação n.º 5/2011. A partir do momento em que encararam o erro como algo que os ajudava a crescer, passaram a realizar uma autoavaliação mais próxima da avaliação da professora e das professoras estagiárias.

Os objetivos vão sendo alterados com o prosseguir da intervenção educativa, paralelamente à observação e reflexão em torno das dificuldades dos alunos. Através de diálogos estabelecidos com estes foi possível ter conhecimento de que não tinham métodos de estudo autónomos. Assim, como era necessário que os alunos fossem mais autónomos a este nível já que transitariam para um ciclo de estudos com mais áreas curriculares disciplinares, então outro objetivo delineado foi a criação de



métodos de estudo. Estes passaram por identificar e sublinhar o conteúdo mais importante de um texto e pela elaboração de esquemas e de sínteses.

Tendo como base toda a experiência nos contextos de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1º CEB e a reflexão em torno do seu crescimento, a mestranda crê ainda ter de melhorar em alguns aspetos. Um deles diz respeito à sua formação na área da educação especial, na medida em que na instituição de Pré-Escolar teve contacto com uma criança e desconhecia o trabalho que poderia realizar com ela. Por conseguinte, a mestranda gostaria de um dia ter a capacidade de observação e de reflexão tão desenvolvidas, a fim de ser capaz de aferir o seu olhar às especificidades de cada aluno e conseguir atender a uma vasta diversidade de ritmos de aprendizagem. Almeja conseguir chegar a todos os seus alunos promovendo aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, como se encontra postulado na Organização Curricular e Programas do 1º CEB. Pode parecer algo ambicioso, porém, é esta ambição que sempre a fez mover e levar a alcançar os seus objetivos.

Ambos os estágios foram desafiadores e gratificantes, mas o desenvolvido e, 1º CEB superou os objetivos, pois deu à mestranda a oportunidade para detetar mais dificuldades, trabalhá-las e perceber o que gostaria de aperfeiçoar e explorar.

Em retrospectiva, a mestranda conclui que é crucial que o profissional de educação tenha uma postura investigativa e de constante investigação. Por sua vez, o profissional generalista não deve descorar das competências das valências para o qual se encontra habilitado refletindo, assim, não só sobre aquilo que o grupo necessita de desenvolver naquele momento, mas também das competências adquiridas pelas crianças em etapas anteriores, as que são necessárias para etapa seguinte e aquelas que considera essenciais para a que seja um ator ativo na sociedade em constante mudança. Foi neste sentido que a mestranda em contexto de Educação Pré-Escolar promoveu, por exemplo, o desenho livre. Este “é uma forma de simbolismo gráfico que se desenvolve primeiro que a escrita” (Maia, 2008:95), devendo ser incentivado para que as representações se tornem mais próximas da realidade e, conseqüentemente, mais acessível ao entendimento dos outros. Assim, se o educador de infância promover atividades que desenvolvem a escrita, então a criança transita para o 1º CEB e aquilo que ela lá faz já não é novo e, conseqüentemente, não sente tantas dificuldades. Já no 1º CEB a mestranda tentou desenvolver métodos de estudo autónomo, pois o ciclo de estudos seguinte encerra mais áreas curriculares disciplinares que exigem um estudo diário e sistemático por parte do aluno.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os períodos de estágio desenvolvidos nas valências de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1º CEB foram marcados por muito trabalho, mas também por muitas conquistas, motivo pelo qual a estagiária revê todos os momentos como tendo sido aqueles que a fizeram ganhar confiança em si mesma, nas suas capacidades e competências.

A formanda reconhece que é muito crítica consigo mesma, mas esta é a forma por si encontrada para trabalhar e evoluir cada vez mais, atingindo, deste modo, todos os objetivos a que se propõe. No primeiro período de estágio teve a oportunidade de selecionar a faixa etária com a qual pretendia trabalhar. Assim, selecionou aquela com a qual nunca tinha desenvolvido atividades. Tal levou-a a realizar mais pesquisas e a aprender a adequar a sua prática tendo em consideração os saberes, os interesses, as necessidades e as competências do grupo. Embora não tivesse essa perceção antes de iniciar o estágio, foi esta atitude que a fez refletir muito mais sobre a sua prática, obrigando-a a realizar pesquisa autónoma e a lutar cada dia para superar as suas dificuldades.

Ao longo dos estágios, a formanda vivenciou imensas experiências que revê como tendo sido potencializadoras para o seu desenvolvimento progressivo. A relação estabelecida entre si e toda a equipa pedagógica, inclusivamente o seu par pedagógico, foi crucial para que pudesse fazer, o que considera ter sido, um bom trabalho. Tendo em consideração que exigiu sempre mais e o melhor de si, pondera que tal se revelou vantajoso, a fim de poder apresentar os resultados por si pretendidos em tão curto espaço de tempo. Refletindo sobre os momentos de estágio pode-se concluir que estiveram repletos de entraves e de erros. Porém a mestranda encara-os como conquistas, já que foi devido a estes que foi capaz de refletir e de adequar a sua prática, aprendendo cada vez mais. Assim, conclui que errar faz parte do seu processo evolutivo e que encaminha para a aprendizagem ao longo da vida.

As suas capacidades de observação e reflexão em contante exercitação permitiram que a mestranda desenvolvesse competências na avaliação e na reflexão sobre os documentos do regime de autonomia, administração e gestão das instituições, guiando a sua prática respeitando os valores e os ideários das mesmas. Paralelamente, a mestranda aprimorava as suas capacidades com o grupo de crianças, com o intuito de planificar e de avaliar a sua intervenção educativa, num processo de reflexão em torno dos métodos e técnicas mais adequados ao processo



ensino/aprendizagem das crianças que questão. A mestranda tinha em consideração que, por vezes, era preciso alterar a planificação para agir de acordo com o momento; mas principalmente aprendeu a avaliar. Desenvolveu competências na construção dos instrumentos de avaliação das crianças e, principalmente, apercebeu-se que avaliar, em 1º CEB, é, acima de tudo, um ato formativo que deve ser realizado em todas as aulas com o recurso a várias estratégias, de modo a promover a diferenciação pedagógica, e não só recorrendo a trabalhos de casa, fichas de trabalho ou fichas de avaliação. Por sua vez, avaliar não é somente um processo que se realiza sob as crianças, mas também sob o adulto e, conseqüentemente, sob a sua intervenção, o que permite adequá-la, no sentido de desenvolver cada criança.

Embora haja quem considere que a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB sejam valências díspares, na opinião da mestranda, tal não é verdade. Talvez a justificação resida no facto de o principal objetivo pelo qual pretende ser docente ser o mesmo para ambos os contextos: desenvolver competências nas crianças para que estas sejam cidadãos melhores e que, conseqüentemente, tornem a nossa sociedade num local melhor. Por tal motivo, no período de estágio precedente concretizou a sua prática não descorando das competências inerentes ao 1º CEB, nem, conseqüentemente, da continuidade do processo educativo. A mestranda reconhece que há especificidades inerentes ao contexto de 1º CEB que tornam a concretização deste trabalho mais árduo, mas não impossível. O facto de o 1º CEB ter um programa a cumprir não tira, na sua opinião, o discente do centro da intervenção educativa; orienta, por sua vez, o trabalho do profissional. Este é que deve, através das várias opções metodológicas, refletir acerca daquelas que mais se adequam quando pretende trabalhar o programa e o “currículo oculto”. Neste sentido, é necessário propor atividades mais didáticas e do interesse dos alunos nas quais se evidencie a interdisciplinaridade entre os diferentes conteúdos curriculares e a participação dos discentes.

A mestranda considera que todos os profissionais de educação devem adotar uma postura investigativa e reflexiva. Todavia, para que o profissional generalista concretize um bom trabalho tem de fruir estas competências em duas valências, de modo a desenvolver no seu grupo as competências referentes à valência em que se encontram, à subsequente, mas também aquelas que considera essencial para o futuro que o espera.

Deste modo, embora a mestranda tenha a aperceção de que o uso da pedagogia diretiva é essencial, quando exercer gostaria de continuar a trabalhar com



recurso, essencialmente à pedagogia relacional e com a utilização de metodologias e métodos que coloquem a criança no centro da aprendizagem. Deste modo, pretende trabalhar mais com a metodologia de projetos, pois considera que seriam uma ótima forma de promover a diferenciação pedagógica e, conseqüentemente, uma mais-valia para as crianças.

Esta reflexão é concluída com um poema de Fernando Pessoa com o qual a mestranda revê a sua postura e revê o seu desenvolvimento pessoal e a construção do seu modelo profissional:

PEDRAS NO CAMINHO

“Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes,
Mas não esqueço de que minha vida
É a maior empresa do mundo...
E que posso evitar que ela vá à falência.
Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver
Apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.
Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e
Se tornar um autor da própria história...
É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar
Um oásis no recôndito da sua alma...
É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.
Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.
É saber falar de si mesmo.
É ter coragem para ouvir um «Não»!!!
É ter segurança para receber uma crítica,
Mesmo que injusta...

Pedras no caminho?
Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”

Fernando Pessoa



BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALBARELLO, L.; DIGNEFFE, F.; HIERNAUX, J.; MAROY, C.; RUQUOY, D.; SAINT-GEORGES, P. (1997) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- ARENDES, I. (1995) *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- BECKER, F. (2008) *Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos in* KARKOTLI G. (org.), DACOREGGIO, M., BECKER, F., *et.al.* (2008) *Metodologia: Construção de uma Proposta Científica*. Curitiba: Camões.
- CANDEIAS, A. *et al.* (2009) *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Universidade de Évora.
- CASTRO J.; RODRIGUES, M. (2008) *Sentido de Número e Organização de Dados – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- CORREIA, L. M. (2008) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. A. (1991) *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editores.
- CRAVEIRO, C. (2007) *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia de Infância*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação da Criança da Universidade do Minho.
- DELMINE, R. e VERMEULEN, S. (2001) *O Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Porto: Edições ASA.
- DELORS, J. *et al.* (1996) *Educação um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*, Rio Tinto: Edições ASA.
- DEWEY, J. (1940). *My Pedagogic Creed*. Nova Iorque: Education Today.
- ESTRELA, A. (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*, Porto Editora: Porto.
- FERREIRA, M.; SANTOS, M. (2007) *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*, Edições Afrontamento: Porto.
- GESELL, A. (1979) *A Criança dos 0 aos 5 anos: o Bebê e a Criança na Cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações D. Quixote.



- GONÇALVES, I. (2008) *Avaliação em Educação de Infância: das Concepções às Práticas*. Coleção Nexus. Penafiel: Editorial Novembro.
- GOUVEIA, J., (org.), OLIVEIRA, A., MACHADO, C. et. al. (2007) *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos – Recurso Didáctico para Formadores*. Braga: Exponente.
- GOUVEIA, J. (2010) *Supervisão e Avaliação da Formação: Metodologias para a Avaliação de Competências no Processo Formativo*. Tese de Doutoramento. Salamanca: Faculdade de Educación.
- HOHMANN, M., WEIKART, D. (2007) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LE BOULCH, J. (1986) *O Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento até 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MAIA, J. (2008) *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Coleção Panorama.
- MESQUITA-PIRES, C. (2007) *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministérios da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998) *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006) *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org), LINO, D., NIZA, S.. (2007) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1996) - *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PAPALIA, D.; OLDS, S. & FELDMAN, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Mc Graw Hill.
- PERRENOUD, P. (2001) *Dez Novas Competências para uma Nova Profissão*, in Pátio. Revista Pedagógica (Porto Alegre, Brasil), nº 17, maio-julho, pp. 8-12.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1998) *Manual de Investigação em Ciências Sociais - Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- PORTUGAL, G.; LAEVERS, F. (2010) *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.
- RIBEIRO, A. (2002) *A Escola Pode Esperar*. Porto: Edições ASA.
- ROLDÃO, M. (2009) *Estratégias de Ensino – O saber agir do professor*, Porto: Fundação Manuel Leão.



- SERRA, C. (2004) *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- SCHÖN, D. (1998) *Formar Professores como Profissionais Reflexivos in NÓVOA, A.: Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- SILVA, J. (1985) *Algumas Perspectivas sobre Integração*. Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação – Educação Especial (Tese de Doutoramento).
- SILVA, M. (2004) *A Colaboração entre Pais e Crianças com Necessidades Educativas Especiais e os Profissionais no Jardim-de-Infância*. Braga: Universidade do Minho.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2004), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- SOUSA, A. (2003) *A Educação pela Arte e as Artes na Educação*. Coleção Horizontes Pedagógicos, Edição Instituto Piaget: Lisboa.
- VASCONCELOS, T. (1997) *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- VILLANI, A., ALMEIDA, J., (1997) *Construtivismo, Conhecimento Científico e Habilidade Didática no Ensino de Ciências in Revista da Faculdade de Educação*, vol. 23 n. 1-2, jan./dez., São Paulo.
- ZABALZA, M. (1998) *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Webgrafia

- Associação Portuguesa de Educadores de Infância (APEI) (s/d) [<http://www.apei.pt/educacao-infancia/modelos-pedagogicos/>] consultado a 18 de janeiro de 2012.
- Duchastel & Brown (1979) [<http://www.istor.org/pss/27539690>] consultado a 13 de janeiro de 2012.
- FERNANDES, A. (2004) *Introdução* [<http://gestaoescolar.no.sapo.pt/pdfs/IntroducaoPEE.pdf>] consultado a 2 de Março de 2011.
- FERRAZ, V. (2009) *A Relação Pedagógica em Sala de Aula: Um Estudo sobre o Fracasso Escolar e a Construção da Autonomia MORAL* [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2522_1595.pdf] consultado a 18 de janeiro de 2012.
- GOMES, N. (2007) *A Educação no 1º Ciclo: Uma Perspectiva da Área Curricular de Educação Visual* (Tese de Licenciatura) [<http://pt.scribd.com/doc/49710473/11/Como-estimular-a-criatividade-na-crianca>] – consultado em 4 de Abril de 2011.



Guia Inter [<http://pt.scribd.com/doc/3156494/InterGuide>], consultado a 15 de Abril de 2011.

HARGREAVES, A. (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A educação na era da insegurança*, Porto: Porto Editora [http://www.odetmf.org.br/concurso/hargreaves_%20ensino_na%20sociedade_do%20conhecimento.doc.] consultado a 17 de janeiro de 2012.

LEITE, C. (2005) *Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal*. Porto Alegre: Revista Educação [<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/423/320>] consultado a 23 de janeiro de 2012.

LODER, L. (2001) *Epistemologia versus pedagogia: o locus do professor de engenharia* [<http://www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/APP010.pdf>] consultado a 18 de janeiro de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010b) *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* [<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>] consultado a 23 de janeiro de 2012.

SIM-SIM, I. (s/d) *Pontes, Desníveis e Sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo da Educação Básica* [<http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim.sim.pdf>] consultado a 22 de janeiro de 2012.

UNICEF (1990) [http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf], consultado a 13 de Abril de 2011.

Legislação

Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro - Condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência.

Decreto–Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho

Lei n.º 46/86 de 14, de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Recomendação n.º 5/2011 – Educação para o Risco.