

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do  
Ensino Básico

**Prática educativa em Educação Pré-  
Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico:  
o jogo de Justiça Cognitiva**

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

Por Sara Cristina Aleixo Alves Lopes

Sob orientação da Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Porto

fevereiro 2013



## RESUMO

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino, tem como objetivo demonstrar experiências vivenciadas no decorrer dos estágios efetuados na valência de Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A observação, a planificação, o agir, a reflexão e a avaliação constituíram-se como etapas essenciais do desenvolvimento da prática profissional implicadas nos estágios desenvolvidos.

Neste processo articulam-se diversos conceitos, teorias e estratégias interligadas à educação, à criança, à ação e a intencionalidade educativa, aliada ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente no jardim-de-infância e no 1º ciclo do ensino básico.

O presente relatório é de natureza qualitativa pois surge da necessidade de interpretar e compreender as ações nos contextos naturais articulada à educação. Intimamente associado aos métodos qualitativos surge o papel do professor-investigador, na medida em que o professor deve ser autocrítico e reflexivo acerca dos assuntos análogos à Educação.

Em suma, considera-se que os estágios foram o início de uma longa etapa da vida profissional. Porém, na área da educação é fundamental nunca estagnar, procurando sempre estar em formação contínua.

Palavra-chave: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Docente generalista, Professor reflexivo

# ABSTRACT

This report, performed under the Master degree of Education Pre-school and 1st Cycle of Education, aims to demonstrate experiences during the trainingship made in the valence of pre-school and 1st cycle of basic education.

The observation, planning, process, reflection and evaluation constituted as essential steps in the development of professional practice contained in the stages involved.

In this process articulate several concepts, theories and strategies linked to education, to the children, educational intentionality and action, connected with the personal and professional development of teachers in kindergarten and 1st cycle of basic education.

This report is of qualitative nature because rises from the need to interpret and understand the actions articulated in natural contexts in education. Deeply associated with qualitative methods comes the role of teacher-researcher, in that the teacher must be self-critical and reflective about subjects analogous to Education.

In summary, it is considered that the stages were the beginning of a long professional life stage. But in the education area is fundamental never stagnant, trying always to be updated.

Key words: Preschool Education, Primary School, Generalist Teacher, Reflexive Teacher.

## ÍNDICE GERAL

Introdução .....	8
Capítulo I.....	10
Enquadramento teórico .....	10
1.1.    Conceito de educação .....	10
1.2.    Perspetivas educacionais no contexto da Educação Pré-Escolar e 1º	
Ciclo do Ensino Básico .....	11
1.3.    A habilitação generalista para a docência.....	13
1.4.    Especificidades e semelhanças – Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo	
do Ensino Básico. ....	14
1.5. A intencionalidade e ação educativa nos contextos de Educação Pré-	
Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	16
Capítulo II.....	23
Procedimentos metodológicos .....	23
2.1. Tipo de estudo .....	23
2.2. Sujeitos do estudo.....	24
2.3. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados	
.....	25
Capítulo III .....	28
3.1. Contexto organizacional .....	28
3.1.1. Caracterização dos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do	
Ensino Básico .....	28
3.1.2. Caracterização do grupo – Educação Pré-escolar.....	31
3.1.3. Caracterização da turma – 1º Ciclo do Ensino Básico .....	32
3.2. Intervenção.....	34
3.2.1. Observar .....	34
3.2.2. Planear/Planificação .....	37
3.2.3. Agir/ Intervir.....	41
3.2.4. Avaliar .....	48
Considerações finais .....	52
Bibliografia.....	59

---

Anexos .....	64
--------------	----

---

## LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-escolar

EPC – Ensino Particular e Cooperativo

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

MEC - Ministério da Educação e Ciência

MEM – Movimento da Escola Moderna

## INTRODUÇÃO

O presente relatório incide sobre os estágios efetuados nas valências de Educação Pré-escolar (EPE), realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), executado num Estabelecimento Particular e Cooperativo (EPC), tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em EPE e Ensino do 1º CEB.

Este relatório focaliza-se na caracterização dos estágios vivenciados nos dois níveis educativos, procedendo-se à exposição do trabalho desenvolvido com as crianças/alunos nas instituições e na comunidade, salientando-se a observação realizada sobre esse trabalho, a planificação e a avaliação das atividades propostas nos mesmos.

No presente trabalho distinguiu-se educação transmissiva da construtivista, referindo-se a primeira à transmissão de conhecimentos e a segunda ao facto do profissional de educação facultar as condições necessárias às crianças/alunos para adquirirem o conhecimento. O trabalho desenvolvido nos estágios em ambas as valências baseou-se essencialmente numa perspetiva de educação construtivista, considerando que segundo esta conceção a criança/aluno é vista como um ser ativo na aquisição das suas próprias aprendizagens.

Como a conceção acima menciona foi possível efetuar uma Justiça Cognitiva, a qual está intimamente relacionada com a Ecologia de Saberes, sendo como *um conjunto de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes com o suposto de que todos eles, incluindo o saber científico, podem ser enriquecidos com esse diálogo* (Sousa Santos, 2010:144). A estagiária ciente de que as crianças/alunos possuem diversos saberes, procurou ir ao encontro desses mesmos, recorrendo a uma diferenciação pedagógica. No entanto, a Justiça Cognitiva não se limita ao conceito de Ecologia de Saberes, mas vai mais além, Cortesão explica o conceito Justiça cognitiva como sendo, *a aceitação da existência de diferentes formas de explicar o mundo e de viver nele* (Cortesão, 2013).

Na prática educativa dos estágios efetuados aplicou-se a diferenciação pedagógica, onde foi possível utilizar diferentes estratégias e materiais, de modo que as crianças/alunos conseguissem conhecer e adquirir determinados conhecimentos. Através destes os alunos puderam a “abrir horizontes”, desenvolvendo o raciocínio crítico, entre outros.

Compreendeu-se o funcionamento das instituições através dos documentos de autonomia, administração e gestão das instituições, procurou-se respeitar os ideais e

os valores das mesmas e colaborou-se ativamente na dinâmica quotidiana das instituições. Aplicaram-se os conhecimentos necessários com o intuito de organizar o ambiente educativo, tendo em conta uma pedagogia diferenciada e utilizaram-se métodos e técnicas que respeitassem os princípios da aprendizagem ativa da criança.

Para tal, planificou-se e avaliou-se a intervenção educativa, envolvendo a criança e partindo dos seus saberes, necessidades e interesses; participou-se em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; utilizou-se metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas; reconheceu-se a necessidade da continuidade pedagógica entre a EPE e o 1º CEB.

O presente trabalho está organizado em quatro Capítulos. O primeiro refere-se ao Enquadramento Teórico, onde são mencionadas diferentes perspetivas teóricas sobre o contexto da EPEe do 1º CEB.

O segundo Capítulo contempla a Metodologia e os Instrumentos de recolha de dados utilizados, e sua própria justificação, referindo ainda os sujeitos envolvidos.

Na caracterização do Contexto Organizacional, consta o terceiro Capítulo, procede-se à análise dos documentos das instituições, Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Turma, de modo a compreender o funcionamento das instituições. Para além disto são caracterizados o grupo/turma de ambas as valências. Neste Capítulo abordasse ainda a Intervenção nos Contextos de EPE e de 1º CEB, evidenciando as práticas pedagógicas desenvolvidas nos estágios.

As considerações finais, no Capítulo quatro, reportam-se a uma reflexão sobre a experiência vivenciada, as limitações/dificuldades e vantagens/facilidades sentidas pela estagiária em ambas as valências. Neste tópico constam ainda as competências, ferramentas e mecanismos adquiridas nessas experiências, bem como aspetos referentes à dupla profissionalização.

Por fim apresentados os Anexos nos quais estão inseridos todos os documentos de apoio que justificam as práticas pedagógicas.

# CAPÍTULO I

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1. Conceito de educação

Ao longo dos tempos, o conceito de educação tem vindo a evoluir de acordo com as realidades socioculturais e económicas de cada época.

A UNESCO (Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) detém o lema “Educação para todos”, que determina que todas as crianças deveriam ter acesso à educação básica gratuita e de boa qualidade ([http://www.unesco.pt/cgibin/educacao/programas/edu\\_programas.php](http://www.unesco.pt/cgibin/educacao/programas/edu_programas.php)).

Neste sentido, importa referir que a palavra educar apresenta-se como uma dicotomia. Contudo Trindade refere que o termo educar *corresponde aos termos de uma relação que se constrói, de múltiplos modos, em função de pressupostos teóricos e dos compromissos culturais que a explicam* (2002:9). Deste modo, o autor identifica dois termos de educar na perspetiva do que é o conhecimento: i) o termo Educere (alimentar) - identifica o *conhecimento com informação pré-organizada, hétero produzida, completa e acabada* (Trindade, 2002:8); ii) o termo Educare (conduzir) - o conhecimento decorre da interação entre *o indivíduo, a informação que lhe é exterior e o significado que este lhe atribui* (Trindade, 2002:8).

O conceito educação contempla diversos significados, ou seja, é polissémico. Sanvisens (cit Cabanas, 2002:52) refere alguns significados, sendo os principais: educação como facto (ocorre em todas as sociedades), a educação como atividade e processo (consiste numa construção), a educação como um resultado (designado por consequências), a educação como relação (por realizar uma ponte transmissiva). Corroborando esta ideia, Dewey define educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência (1978:17). Devemos salientar a definição de Dewey, em que *o fim (o resultado) da educação se identifica com os seus meios (o processo), do mesmo modo, alias, que os fins da vida se identificam com o processo de viver* (1978:17).

A teoria de Dewey sobre a Educação remete-se para um conceito estritamente amplo e global, ou seja, além da educação dita “*tácita*”, isto é, no contexto formal da

EPE, a escola e a Universidade. Existe também, segundo Dewey, a educação não formal, sendo esta adquirida ao longo da vida, em diferentes contextos e com as experiências sociais que o Homem vivencia ao longo da sua existência (1978:21).

O conceito de educação é amplo, global e polissémico, traduzindo-se num processo de desenvolvimento ao longo da vida. Indo ao encontro desta ideia, Antunes refere que a educação é *um projecto comunitário comprometido em criar condições para que todos, crianças, jovens e adultos sejam capazes de desenvolver todas as suas potencialidades* (2001:29). Assim sendo, perpetuam-se culturas, ideias, preconceitos e por último abrem-se novas mentalidades com recurso à educação.

## **1.2. Perspetivas educacionais no contexto da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico**

O educador/professor deve ter conhecimentos teóricos das correntes educacionais, das metodologias ou modelos curriculares para que a sua ação seja eficaz junto das crianças/alunos, pois quanto mais conhecimento possuir, maior será o proveito que irá retirar desses mesmos conhecimentos teóricos. Todavia o educador/professor necessita, em primeira instância, de definir e identificar a corrente educacional, a metodologia ou modelo curricular que se adequa aos seus ideais e princípios sobre a educação.

Neste seguimento, Dewey faz a distinção de dois tipos de educação; a transmissiva e a progressiva (2010:20).

Na primeira teoria de educação o principal objetivo é preparar os jovens para futuras responsabilidades e para o sucesso na vida, onde as informações são transmitidas de geração em geração, pelo que se compreende que os alunos tenham atitudes de recetividade e de obediência (Dewey, 2010:20).

Os princípios base da educação transmissiva e da pedagogia expositiva são idênticos, pois o processo de ensino-aprendizagem que utilizam é o modo de transmissão, isto é, através da *memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como cerne da atividade educativa* (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011:14).

Em contrapartida, os princípios da educação progressiva assentam na individualidade (vê a criança/ aluno como ser única/o), criando novos problemas a serem resolvidos na sala de aula. Esta é uma teoria mais humana do que a educação transmissiva e depende dos métodos humanistas (Dewey, 2010).

A educação progressiva sustenta diferentes pedagogias e modelos curriculares que conduzem a ação a partir do currículo. Deste modo, e segundo Oliveira-Formosinho, a pedagogia *sustenta-se numa praxis (...) numa acção fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças* (2011:13). Todavia, o modelo fundamenta *um referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção* (Oliveira-Formosinho, 2007:34).

Na pedagogia participativa de Oliveira-Formosinho, na abordagem construtivista, no modelo Movimento da Escola Moderna (MEM) de Niza e na Metodologia de Projeto de Katz e Chard estão subjacentes os princípios e ideais da teoria de educação progressiva de Dewey, da pedagogia de Freinet, de Piaget e de Vygotsky, entre outros. Portanto, segundo Oliveira-Formosinho, *os objectivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência continua e interativa* (2011:15).

Segundo Júlia Formosinho, a pedagogia participativa considera diferentes dimensões curriculares as quais o educador deve integrar na prática educativa, como sendo, espaço e materiais pedagógicos; tempo pedagógico; interações; observação, planificação e avaliação; organização de grupos; projetos; atividades.

Na Metodologia de Projeto, as crianças desenvolvem *um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo* [consistindo] *na exploração de um tópico ou tema* (Katz e Chard, 1997:4). Nesta metodologia vários autores enumeram diferentes fases do projeto. No entanto, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) lançou uma brochura sobre o mesmo assunto em questão, intitulado Trabalho por Projeto (2012).

*Deste modo, a primeira fase denomina-se por Definição do problema, formula-se o problema ou as questões a investigar. Numa segunda fase, denominada de Planificação e desenvolvimento do trabalho, realiza-se uma previsão do (s) possível(eis) desenvolvimento (s) do projeto. No que diz respeito à terceira fase, Execução, inicia-se o processo recorrendo experiências diretas. Relativamente à quarta fase, Divulgação/ Avaliação, é um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e aprendido pelo grupo durante o projeto (Ministério da Educação e Ciência, 2012) (Reflexão - Projeto, 2012).*

Relativamente à conceção construtivista, esta assume-se como *um conjunto de postulados relacionados com a consideração do ensino como um processo conjunto* [onde] *o aluno pode revelar-se progressivamente competente e autónomo na resolução de tarefas* (Coll et al, 2001:22).

De acordo com a conceção construtivista, o conhecimento é adquirido quando se consegue elaborar uma *representação pessoal sobre um objecto da realidade* (Coll et al, 2001:19). Este processo não se trata de uma aproximação vazia, a partir do

nada, mas sim a *construção de um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objectivamente* (Coll et al, 2001:19), existindo efetivamente uma aprendizagem. Todavia os novos conhecimentos são modificados e integrados em esquemas já possuídos.

Quanto ao MEM, segundo Sérgio Niza poder-se-á dizer que *assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas* (1996:139). No seguimento desta ótica, Serra (2004) refere que profissionais de educação que utilizam este modelo são dinamizadores do espírito de cooperação e dos princípios cívicos e morais. Desta forma estão a contribuir *para a autonomia e responsabilização progressiva de cada um no trabalho do grupo, através de uma educação com base na cooperação* (Serra, 2004:55).

De acordo com a teoria de educação progressiva, a abordagem construtivista, a pedagogia participativa e o MEM, a criança/aluno é vista como um ser ativo nas suas próprias aprendizagens, ou seja, *é-lhe reconhecido o direito a ter voz e a ser exercitada*. Assim, *a voz da criança/aluno é legítima, com credibilidade científica e pedagógica* (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011:72). Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2001:30) descreve a criança/aluno como *um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida*.

### **1.3. A habilitação generalista para a docência**

O Ministério de Educação, no Diário da república nº 38 de 22 de fevereiro de 2007 (Decreto-Lei nº 43/2007), realizou uma revisão das *condições de atribuição de habilitação para a docência*. Ou seja, um docente fica habilitado a exercer conjuntamente a EPE e o 1º CEB ou a habilitação conjunta para o 1º e 2º CEB. É neste contexto que surge o *alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta* (Decreto-Lei nº 43/2007).

Tendo como base esta alteração legislativa houve uma mudança de estruturação dos ciclos do ensino superior, através do processo de Bolonha, considerando que deste processo resulta *um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores* (Decreto-Lei nº 43/2007). Deste modo, espera-se que o

educador/professor acompanhe o grupo de trabalho na transição de ciclo, não havendo ruturas nas rotinas instaladas na sala de aula. Prevê-se, assim, que os profissionais assegurem a continuidade do percurso escolar das crianças/alunos e do seu desenvolvimento.

Deve-se ressaltar que o perfil geral (decreto-lei nº 240/2001, de 30 de agosto) e o perfil específico (decreto-lei nº 241/2001) do educador/professor não sofreram qualquer alteração nesta transformação da habilitação da docência.

## 1.4. Especificidades e semelhanças – Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

O educador de infância e o professor do 1º CEB concebem e desenvolvem o respetivo currículo, isto é, *um conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar* (Zabalza 2000:12) que permitirão desenvolver na criança/aluno, ano após ano, um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que são considerados determinantes no seu desenvolvimento.

Atualmente a EPE assume, nomeadamente em termos socioculturais, um papel determinante na educação futura das crianças-cidadãs, como podemos conferir através da Lei-quadro nº5/97, que consagra a EPE como *a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário* (Lei Quadro da Educação Pré-escolar – 5/97, 10 de Fevereiro).

Em contrapartida, a Lei de Bases do Sistema Educativo refere no artigo 6º que o ensino básico tem um *carácter universal, obrigatório e gratuito*. Já o artigo 7º refere que o Estado Português deve *assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses*. Contudo, esta formação deve articular, de modo equilibrado, *o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano* (Ministério da Educação e Ciência, 2004:11).

O ensino básico congrega o princípio democrático nesta etapa da escolaridade, uma vez que contribui

*decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade* (Ministério da Educação e Ciência, 2004:11).

Na EPE, o educador de infância deve conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo (Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de Agosto). Desta forma, o documento de referência são as Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar (OCEPE), onde estão definidas orientações globais para o profissional, que

*têm por base a intencionalidade educativa que sustenta a intervenção do educador, a qual implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que este planeie o seu trabalho e avalie os processos e os efeitos no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças (Ministério da Educação e Ciência, 1997: 66).*

Deste modo, o educador de infância deve possuir conhecimentos e as competências necessárias para desenvolver as OCEPE, junto das crianças, ao nível da *formação pessoal e social, da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo* (Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de Agosto).

Por sua vez, o professor de 1º CEB deverá desenvolver o currículo numa perspetiva de escola inclusiva, recrutando os conhecimentos específicos das áreas curriculares que o apoiam e as competências a desenvolver no aluno (Decreto lei nº 241/2001, de 30 de Agosto). O currículo refere-se ao Programa do Ensino Básico estabelecido pelo MEC, que contempla três níveis de ensino hierarquizados com níveis de dificuldade diferentes. O programa está organizado por domínios, conteúdos e objetivos. Deve-se entender os objetivos de desenvolvimento como metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica. Todavia,

*apesar da divisão do ensino básico em três ciclos, não foram definidos objetivos específicos para cada um deles, a fim de evitar a compartimentação e rupturas indevidas na sequência do processo formativo, que se pretende eminentemente integrador (Ministério da Educação e Ciência, 2004:16)*

Com base na legislação vigente os professores desenvolviam todo o seu processo de ensino-aprendizagem com base nas *Competências Essenciais* definidas no Currículo do Ensino Básico, divulgado em 2001. O documento referido, apresentava-se como *um conjunto de competências consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional*. Incluía as competências de carácter geral, específico e experiências de aprendizagem. No entanto, os Despachos nº 17169/2011 e nº 5306/2012 vêm alterar a disposição acima referida, pois mencionam que o documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais, segundo o MEC não reunia as condições necessárias, pelo que o MEC. Desta forma, substituiu o MEC, as orientações da política educativa preconizada para o Ensino Básico: ao invés do Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais, anteriormente mencionado, passaram a existir Metas Curriculares para cada ano e área curricular, quando se justificar, por ciclo, destacando o que dos programas deve ser fulcral para o

ensino. Assim, as metas curriculares identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada área disciplinar, constituindo-se como um meio de *apoio à planificação e à organização do ensino, incluindo a produção de materiais didáticos* e como referencial para a avaliação interna e externa com especial importância para as provas finais de ciclo e exames nacionais (Decreto-lei nº 15971/2012 de 14 de Dezembro).

## **1.5. A intencionalidade e ação educativa nos contextos de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Anteriormente foi referido que a Lei de Bases do Sistema Educativo menciona que todos portugueses têm direito à Educação (Decreto Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, Artº2 nº 1), sendo que a entidade responsável pelo cumprimento dos princípios do sistema de educação é o Estado, cabendo-lhe por exemplo *promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares* (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, Artº 2 nº 2).

Assim, torna-se fundamental existir uma ação educativa que o educador/professor deve realizar ao longo do processo educativo, existindo diversas etapas, comuns às valências da EPE e do 1º CEB, que o educador/professor deve ter em conta, nomeadamente: observar, planificar, agir, avaliar, comunicar e articular (Gonçalves, 2008:50). As etapas referidas anteriormente interligam-se e complementam-se (Ministério da Educação e Ciência, 1997).

Damas menciona observar como sendo,

*um processo que inclui atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações. Trata-se de um processo e não de um mecanismo simples de impressão como a fotografia* (1985:11).

Desta forma, o educador/professor, antes de observar, deve questionar-se sobre o que vai observar, quem e como deve observar, com que finalidade e por último que estratégias deve recorrer de modo a obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças/alunos. Neste sentido, existem diferentes instrumentos para realizar registos da observação, entre os quais, *registos de incidentes críticos, descrições diárias, registos contínuos, listas de verificação e amostragem temporal* e de acontecimentos (Parente, 2002:180).

O educador/professor deve estar atento aos percursos individuais das crianças, marcados por tempos diferentes, em relação à natureza e qualidade das experiências vividas socialmente (Dias e Bhering, 2005:24). Desta forma, a observação constitui-se como a base da planificação e da avaliação, servindo de suporte à *“intencionalidade do processo educativo”* (Ministério da Educação e Ciência,1997:25). O educador/professor ao planear *esboça as linhas gerais da adaptação do programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e define as prioridades* (Zabalza, 2000: 46). O professor/educador utiliza o processo de planificação para adaptar, transformar e modificar o currículo a um determinado *ritmo, sequência e ênfase* (Arends, 2008:93) determinados por cada professor.

É um dos deveres do educador/professor ser capaz de diferenciar a intervenção educativa, desenvolvendo a diferenciação pedagógica, pois é a *forma do professor corresponder às necessidades de cada aluno* (Braga, 2004:22). Assim, os papéis curriculares da escola e do professor complementam-se, na medida em que a *escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo* (Zabalza, 2000:46) mas quem o faz é o educador/professor.

De acordo com Baptista,

*não basta planificar com rigor, preparar antecipadamente cada lição ou saber escolher o material didático adequado, é necessário ser capaz de ir ao encontro da pessoa de cada aluno* (2005:108).

Ou seja, o ato de planificar não se cinge meramente à organização dos conteúdos e de quando desenvolver a planificação. Deve também procurar ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, pois só deste modo o professor consegue realizar e desenvolver os conteúdos. Além disto, deve ainda motivar os alunos e desenvolver o seu interesse na sua própria aprendizagem. Assim, o enfoque é a motivação intrínseca, ou seja, que *as pessoas ajam de determinada forma, porque tal leva à satisfação de realizações pessoais* (Arends, 2008:138).

A planificação *de aulas relevantes e interessantes* (Arends, 2008:173) é a chave para a gestão eficaz da sala de aula, ou seja, *uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo* (Arends, 2008:92). Sendo assim, a gestão de sala de aula condiciona a aprendizagem cognitiva dos alunos, tornando-se possível eliminar muitos dos problemas de disciplina na sala de aula.

Cada profissional de educação tem um estilo único, tem uma forma diferente de encarar o processo de ensino/aprendizagem, e isso reflete-se no modo como planifica e nas intenções com que o faz. Desta forma, os especialistas enumeraram

dois modelos de planificação: o modelo de planificação racional-linear e o não linear. O esquema seguinte ilustra o processo de cada modelo (Arends, 2008:94).

O modelo de planificação racional-linear centra-se nas metas e nos objetivos, depois nos modos de ação e atividades específicas. Os objetivos de ensino/aprendizagem são cuidadosamente especificados e expostos em termos comportamentais. Assim, existem *ações e estratégias de ensino* concebidas *para promover os objetivos prescritos* (Arends, 2008:94). Os resultados são medidos cuidadosamente, particularmente no que diz respeito ao rendimento escolar dos alunos. O modelo de planificação não linear inicia-se pelas ações, as quais produzem resultados e é em função destes, são definidas metas de ensino/aprendizagem. Este modelo é utilizado pelos professores experientes.

A planificação deve ser concebida de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, tal como consta do Perfil Específico de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico (Decreto lei nº 240/2001, 30 de Agosto:3).

A etapa da intervenção advém da informação que o educador/professor retira no momento de observação e planificação. Nesta etapa é fundamental o professor agir de acordo com as informações recolhidas nos momentos anteriores referidos, como também de acordo como estatuto do aluno (Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro) que contempla deveres e direitos do mesmo. Além disso, suporta o exercício de advertência na sala de aula, por parte do professor, junto dos seus alunos.

Nesta etapa o educador/professor deve atuar segundo os ritmos e estilos de aprendizagem de cada criança/aluno, assumindo a diversidade inerente ao grupo. Desta forma estará a ir ao encontro dos princípios da aprendizagem cooperativa, segundo os quais a diferenciação

*é aprender no grupo e com o grupo (...). É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos (Sanchez e Teodoro, 2007:115).*

No que respeita à etapa da avaliação, esta pode ser definida como uma função dos professores para adotar decisões acertadas sobre o ensino e os alunos. Deste modo, o Decreto-Lei nº 241/2001, que refere o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, menciona que o professor deve organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise da *diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens*.

O decreto-lei 139/2012 refere que a *avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno.*

Atualmente a situação legislativa portuguesa, no que diz respeito às metas curriculares, encontra-se num período transitório, visto que o professor poderá planificar e, conseqüentemente, avaliar o processo de ensino-aprendizagem segundo as Metas Curriculares (Despacho nº 15971/2012). Após este período de transição será obrigatório o uso das Metas Curriculares.

O objetivo da avaliação é *a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário* (Decreto-lei nº139/2012). Neste sentido, a avaliação é um elemento da educação e da prática do professor, pois regula e permite a tomada de decisões por parte do professor no decorrer do processo educativo (Decreto lei nº 14/2011).

O processo de avaliação tem diferentes vertentes consoante a altura em que esta é empregue e o objetivo com que é realizada. Assim, Gouveia (2007) menciona três funções de avaliação: i) a diagnóstica, ii) a formativa e iii) a sumativa.

A primeira tem como objetivo saber se num dado momento os formandos possuem ou não *conhecimentos e capacidades necessárias para efetuar uma aprendizagem* (Gouveia, 2007:131). Assim, a avaliação diagnóstica é efetuada no início do processo, onde se pretende conhecer o que cada aluno e a turma já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares.

No que concerne à avaliação formativa, esta *assume um caráter contínuo e sistemático* (Despacho nº 139/2012), utilizando diferentes instrumentos de recolha de informação e com a finalidade de ajustar os processos e as estratégias de aprendizagem.

O despacho nº 14/2011 refere que a avaliação sumativa consiste *na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular.*

É importante salientar que as informações recolhidas na observação e da avaliação, depois de uma reflexão sobre os acontecimentos observados, permitem estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver em cada aluno. Assim sendo, a avaliação é o suporte da prática pedagógica.

Além da avaliação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidas pelas crianças/alunos, é importante ter em conta um outro aspeto relativo ao desempenho do profissional docente. A Escala de Empenhamento do Adulto (Anexo 18 – Escala do Empenhamento do Adulto) é um instrumento que mede a eficácia e qualidade dos processos de ensino e aprendizagem demonstradas pelo adulto. É composta por três categorias (sensibilidade, estimulação e autonomia), as quais são caracterizadas por um conjunto de atitudes (Pascal e Bertram, 2000).

Por outro lado, o profissional de educação deve ainda ter em consideração a avaliação do contexto educativo (espaço e os materiais), pois este possibilita um ensino-aprendizagem mais eficaz.

A etapa comunicar possui dois âmbitos, educador/professor – criança/aluno e educador/professor – encarregado de educação. Um âmbito fulcral na aprendizagem é o envolvimento parental das crianças/alunos. Sempre que se considere pertinente e útil, o profissional deve comunicar aos pais tudo acerca da criança/aluno, tanto ao nível da aprendizagem como ao nível do seu comportamento.

Por fim, na articulação entre a EPE e 1º CEB, o educador/professor deve realizar uma continuidade educativa, assim como promover um ambiente confortável para a transição de ciclos que as crianças/alunos terão de efetuar, deste modo tornando a transição um momento agradável e promissor. Corroborando esta ideia, Célia Serra refere que o docente deve encontrar *mecanismos que facilitem a transição entre ciclos* (Serra, 2004: 75). Um aspeto a salientar relacionado com esta perspetiva, tem a ver com um paralelismo entre as OCEPE e o Programa do 1º CEB. Existe uma relação entre as áreas de conteúdo e as áreas curriculares, por exemplo, o Conhecimento do Mundo na valência EPE tem continuidade no Estudo do Meio na valência do 1º CEB.

Em todo processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvida pelo educador/professor, está inerente uma intencionalidade educativa, *de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças* (Ministério da Educação e Ciência, 1997: 93). Para agir com intencionalidade educativa o educador/professor deve proporcionar um ambiente estimulante e desafiador para as crianças/alunos. Assim o profissional deve,

*voltar-se para o ambiente de aprendizagem. Eles [educador/professor] organizam o ano letivo em uma sequência coerente, criam uma rotina de atividades diárias, dividem as crianças em grupos manejáveis e organizam a sala de aula de forma que elas possam fazer o melhor uso dos espaços, materiais e equipamentos* (Spodek e Saracho, 1998:122).

A intencionalidade educativa está inerente à gestão eficaz da sala de aula e à diferenciação pedagógica, com um objetivo fulcral e conjugal: o sucesso educativo de

todas as crianças e jovens (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro). É neste contexto que emerge o conceito de escola inclusiva, ou seja, uma escola de todos e para todos, que preconiza os princípios de igualdade, em que *todos têm acesso ao ensino, independentemente, das suas características sociais, físicas, intelectuais, culturais* (Grave-Resendes e Soares, 2002:17).

A gestão da sala de aula é um problema de grande dificuldade que um professor em início de carreira enfrenta. Deste modo, este conceito tem implícito a capacidade do professor liderar a turma, recorrendo a estratégias de modo a *responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos* (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro).

O educador/professor para assegurar uma gestão eficaz na sala de aula recorre a estratégias e a procedimentos para eliminar comportamentos perturbadores dos alunos (Arends, 2008:179). Por exemplo, o movimento dos alunos, as conversas e os tempos mortos, são estabelecidos pelo profissional, uma vez que, estes procedimentos *esclarecem os alunos sobre as exigências dos trabalhos e realçam explicações claras* (Arends, 2008:203). No entanto, a rotina não deve ser estabelecida de forma rígida, pois é necessário haver flexibilidade para que o inesperado, os desafios, as descobertas das crianças e o próprio conteúdo das interações possam ganhar vida no interior do planeamento previamente construído (Dias e Bhering, 2005).

No que diz respeito à diferenciação pedagógica, esta é a forma de resposta pró-ativa do educador/professor face às necessidades de cada aluno. Desta forma, o educador/professor deve prestar atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez de adotar o modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrada tivessem características semelhantes (Tomlinson e Allan, 2002:14).

Todavia, a diferenciação pedagógica, segundo Sousa (2010), exige a adaptação do currículo às características de cada aluno. Neste seguimento, Maria do Céu Roldão refere que diferenciar o ensino é responder às especificidades de cada um, constituindo um meio de promoção da equidade, o que sustenta a ideia de que o esforço de diferenciação não deve só abranger o currículo nuclear, mas também elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência (2000:39).

O processo de diferenciação pedagógica requer que o educador/professor adapte os materiais e as estratégias às crianças/alunos.

Na EPE, os materiais devem ser numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras (Hohmann e Weikart, 2009: 163) e de todos os tipos e

condições (Zabalza,1996:52). Para tal, é necessário que o educador crie um ambiente educativo, como aponta Dewey (Craveiro, 2007:104). Se a criança é o sujeito ativo no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem (Ministério da Educação e Ciência, 1997:19), a organização do espaço revela-se muito importante no desenvolvimento da aprendizagem da criança, uma vez que expressa intenções educativas e dinâmicas do grupo (Ministério da Educação e Ciência, 1997:39). Contudo, nas estratégias estão subjacentes os interesses das crianças e o desenvolvimento das capacidades das mesmas.

Todavia no 1º CEB com o objetivo do aluno aprender melhor, o professor deve ter em consideração as estratégias e os materiais que utiliza, visto que, cada aluno possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes (Grave-Resendes e Soares, 2002:20). Neste sentido, a diferenciação pedagógica está em paralelo com as diversas inteligências do ser humano, pois segundo a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner todos os seres humanos possuem pelo menos oito modos diferentes de conhecer o mundo (Arends, 2008).

Através da conceção de criança/aluno, consegue-se determinar se o profissional aplica uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia progressiva (Oliveira-Formosinho, 2011b:30). Na pedagogia participativa de Oliveira-Formosinho, a criança/aluno é encarada como *um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida* (2001:30). Isto reflete-se nas ações ministradas no seu processo educativo, isto é, na forma como o educador/professor planeia, age, interage com a criança/aluno e avalia.

## CAPÍTULO II

### PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

#### 2.1. Tipo de estudo

Na investigação em contexto educacional existe uma panóplia de possibilidades metodológicas, sendo que a sua escolha depende da natureza do próprio estudo.

Atualmente, a opinião mais consensual defende a existência de três grandes paradigmas da investigação, sendo eles: paradigma quantitativo, o paradigma socio-critico e por último o paradigma qualitativo (Coutinho, 2011).

No decorrer do estágio realizado, a abordagem investigativa efetuada foi de natureza qualitativa. Deste modo, incide-se o foco neste paradigma.

A investigação qualitativa também denominada como interpretativa ou naturalista (Coutinho, 2011:15) é uma corrente da investigação com origens no século anterior, estando intimamente associada com o nascimento das ciências, antropologia e sociologia. Este paradigma da investigação, segundo Latorre, incide o seu foco no mundo pessoal dos sujeitos, em saber como interpretam as diversas situações e que significado possui para eles (cit. Coutinho, 2011:16). Ou seja, se a natureza humana é claramente intencional (nas suas ações), assim surge a necessidade de interpretar e compreender as suas ações nos contextos sociais.

Bogdan enumera cinco características do paradigma da investigação qualitativa (2006:47), sendo elas: o *contexto natural*, o *processo e os resultados*, a *forma indutiva*, a *forma descritiva* e o *dar significado*, os quais estão patentes no presente estudo.

A estagiária, como investigadora, recolheu os dados e efetuou as observações em *contextos naturais*, tais como a sala, instituição e comunidade educativa, procurando percebê-los e intervir diretamente neles. Partindo do contexto, a investigadora pode levar a cabo o *processo* de ensino-aprendizagem tendo em vista atingir determinados *resultados finais* demonstrados pelas crianças/alunos. A investigadora recolheu os dados e agrupou-os posteriormente para serem analisados, procurando compreender questões relevantes e pertinentes. Desta forma, os dados foram analisados de *forma indutiva* tal como preconiza Bogdan (2006: 50). Outra

característica da investigação qualitativa presente neste estudo é o facto dos dados recolhidos serem palavras ou imagens e não números, pelo que esta investigação é *descritiva*. A reflexão acerca dos comportamentos observados permitiu uma atribuição de significado aos mesmos. Esta é uma última característica do paradigma da investigação qualitativa, segundo a qual o investigador procura *dar significado* à realidade (Bogdan, 2006: 51).

Neste seguimento de ideias, está presente o conceito de professor-investigador, mencionado por Alarcão (2001:2). O educador/professor deve ter um *espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre o educação* (Alarcão, 2001:2). Este conceito subjacente à conceção atual do currículo e à gestão curricular, sendo que o educador/professor não deve ser *um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais* (Alarcão, 2001:2).

Na mesma linha de pensamento, Isabel Alarcão, no seu artigo intitulado “Professor-investigador: Que sentido? Que formação?”, menciona dois princípios alusivos ao professor-investigador. O primeiro encontra-se relacionado com a atividade de investigar que o professor deve exercer. Já o segundo remete-se para a formação dos professores, onde estes devem ser críticos sobre a sua ação educativa (Alarcão, 2001:6).

Na prática do educador/professor é importante que este reflita sobre as suas ações, *conseguindo criar um conhecimento-na-ação que só é válido se este for apoiado pela reflexão, na e sobre a ação* (Craveiro, 2004:49). A ação e a reflexão são dois momentos de extrema importância que conduzem ao desenvolvimento profissional do professor. Estes auxiliam as suas intervenções e ações futuras.

Desta forma o estudo realizado teve como objetivo fulcral melhorar a prática pedagógica ao longo dos estágios, com o intuito de atingir as competências esperadas.

## 2.2. Sujeitos do estudo

Todo o trabalho foi desenvolvido em duas valências, na EPE e no 1º CEB, com crianças/alunos e em instituições divergentes.

Na valência de EPE, o grupo era constituído por vinte e cinco crianças, sendo dez do género feminino e quinze do género masculino. As crianças possuíam idades

compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo que cinco crianças tinham três anos e vinte crianças tinham quatro anos.

Em relação à valência do 1º CEB, a turma contemplava vinte e três alunos, onze do sexo feminino e doze do sexo masculino. A maioria dos alunos tinha oito anos de idade.

No Capítulo III onde se analisa o contexto organizacional das instituições, encontra-se uma descrição mais ampla dos sujeitos de estudo.

## 2.3. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados

A investigação qualitativa processa-se de forma dinâmica e interativa sendo que o seu desenvolvimento ao longo do tempo contempla cinco operações fundamentais: i) planear com flexibilidade; ii) agir; iii) refletir; iv) avaliar/validar; v) dialogar (Fischer, cit Lúcia Máximo-Esteves, 2008:82).

Ao longo dos estágios efetuados, a observação direta constituiu-se como um método de investigação social que captou comportamentos no momento em que estes ocorreram (Quivy e Van Campenhoudt, 2008:198).

Para que a observação se torne um instrumento viável, esta necessita antes de mais ser controlada e sistemática. Desta forma, é necessário que haja um planeamento cuidadoso do trabalho e uma preparação prévia do observador. Assim, planear a observação significa *determinar com antecedência o “quê” e “como” observar* (Ludke e André, 2003: 25).

A ação de observar permite ao educador/professor recolher informações das crianças/alunos, nomeadamente sobre a forma como desempenham as tarefas e como desenvolvem competências e atitudes durante o processo de ensino-aprendizagem. Este conhecimento da criança/aluno advém de uma observação contínua e estruturada e *supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registos* (Ministério da Educação e Ciência, 1997:25).

Verificar através da observação

*as suas capacidades, interesses e dificuldades e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades* (Ministério da Educação e Ciência, 1997:25).

Segundo Parente, a observação efetuada no contexto natural dos acontecimentos é um procedimento eficaz, uma vez que existe a possibilidade de

“recolher dados e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas” (2002:180). Este aspeto é mencionado anteriormente como uma das cinco características da investigação, referidas por Bogdan (2006).

Com a finalidade de recolher informações uteis no momento de planear e adequar as estratégias e materiais ao grupo/turma, o educador/professor deve ministrar a observação direta (Parente, 2002:180). Os dados obtidos através deste método, devem ser *exatos, precisos* e *significativos* (Parente, 2002:168), uma vez que foi realizado num *contexto natural e autêntico dos acontecimentos* (Parente, 2002:180).

A observação direta contempla vários formatos de recolha de dados. Neste sentido, recorreu-se a *descrições diárias, a registos de incidentes críticos, amostragem temporal e a listas de verificação* (Parente, 2002: 180).

As *descrições diárias* (Anexo 9 – Descrição Diária) consistem num *registo diário que podem variar entre descrições mais ou menos breves e descrições mais detalhadas e compreensivas* (Parente, 2002: 180). Este formato foi fundamental para o presente relatório, pois permitiu registar mudanças relativamente ao desenvolvimento e as aprendizagens das crianças/alunos.

No que diz respeito aos *registos de incidentes críticos* (Anexo 8 – Registo Incidente Crítico), estes são *breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado* (Parente, 2002: 181). O educador/professor ao realizar este registo deve ter em consideração alguns aspetos, tais como: mencionar apenas um incidente; ser feito o mais rapidamente possível; facilitar a identificação da ação da criança/aluno a ser observado; descrever os comportamentos e as verbalizações da criança/aluno e das pessoas abrangidas; mencionar a data e local do acontecimento; por fim ser exato e objetivo (Parente, 2002: 182). Para que este registo se torne mais perceptível pode conter outras evidências, como fotografias e amostras de trabalhos das crianças/alunos. Foi importante este registo para a investigação pois conseguiu-se ter maior perceção das aprendizagens demonstradas pelas crianças/alunos.

A *amostragem temporal* (Anexo 10 – Amostragem temporal) resume-se à *observação de um comportamento específico de uma criança ou de um grupo e o registo da ausência ou presença desse comportamento durante intervalos de tempo* (Parente, 2002: 182). Na prática pedagógica de ambas as valências foi utilizado este formato, para tal foi necessário preparar a observação de determinado comportamento e qual o intervalo de tempo a ser contado.

Segundo Parente, a *lista de verificação* ou *de controlo* define-se como *listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica* (2002:187). Numa primeira fase, o educador/professor indica a ausência ou a presença de cada comportamento e numa segunda fase reflete sobre esses mesmos comportamentos (Anexo 11 – Lista de verificação). No que concerne aos itens das listas, estes devem *ser claros, curtos, descritivos e compreensíveis* (Parente, 2002: 187) por todos os utilizadores. Ao longo deste processo de profissionalização, este registo verificou-se essencial, permitindo focalizar a observação de diversos comportamentos ao mesmo tempo, para posteriormente refletir e adequar as estratégias e recursos ao processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, tendo em vista a compreensão do ambiente educativo e aos materiais da sala de EPE construíram-se listas de verificação.

Na EPE, o Portfólio de criança (Anexo 12 – Registo de portfólio da criança) foi utilizado como um instrumento de recola de dados. Este é um *processo de inovação e de adaptação onde professores e demais profissionais da educação testam e revisam novas técnicas* (Shores e Grace, 2008:15). Através da construção do portfólio, o educador torna-se mais criterioso e habilidoso, enquanto as crianças aprendem com maior eficácia e os pais se envolvem mais no desenvolvimento dos seus filhos.

Por sua vez, a fotografia e o vídeo foram utilizados em ambas as valências, com intuito de registar atividades e evidenciar novas aprendizagens adquiridas pelo grupo/turma.

No decorrer deste processo foi necessário efetuar reflexões antes, durante e após a ação, sempre numa perspetiva de melhorar a prática pedagógica.

Com o intuito do estudo e intervenção serem mais exatos, houve a necessidade de analisar os documentos das instituições, tais como, Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Sala.

## CAPITULO III

### 3.1. CONTEXTO ORGANIZACIONAL

#### 3.1.1. Caracterização dos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Os estabelecimentos de ensino onde decorreram os estágios localizam-se geograficamente no distrito do Porto. No que diz respeito ao estágio realizado na valência de EPE, a instituição situa-se no concelho de Gondomar e da Maia. Já na valência do 1º CEB, a instituição de estágio localiza-se em Vila Nova de Gaia.

Relativamente ao tipo de estabelecimento, a Instituição EPE é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) enquanto a Instituição CEB é um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativa (EPC).

No que diz respeito aos meios envolventes onde se localizam, no que se refere às condições económicas, tanto a Instituição EPE como a Instituição CEB caracterizam-se por congregar uma indústria muito diversificada. As zonas anteriormente referidas contêm um elevado número de infraestruturas, escolas, associações recreativas, unidades de saúde e são munidas com uma vasta rede de transportes públicos (Projeto Educativo CEB, 2008:10).

Ambas as instituições utilizam quatro documentos orientadores para fundamentar toda a sua ação educativa, organizativa, de funcionamento, princípios e objetivos, sendo eles: i) o projeto educativo; ii) o regulamento interno; iii) o plano anual de atividades; iv) o projeto curricular de turma. Para além destes documentos, a Instituição CEB ainda contempla o ideário, sendo este um conjunto de ideias cristãs a por em prática, devido à orientação religiosa da instituição.

As duas instituições foram analisadas relativamente à sua conceção de educação. A Instituição EPE reporta-se ao desenvolvimento integral por parte das crianças, como se pode inferir através da seguinte citação: *estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas* (Regulamento Interno, EPE, 2012:5). Por sua vez, a Instituição CEB promove a *formação integral e a construção progressiva do homem como ser original, livre e*

*responsável, capaz de tomar decisões pessoais coerentes com o seu projecto de vida na perspectiva do respeito e desenvolvimento dos valores humanos e cristãos* (Projeto Educativo, CEB, 2008:7).

Em ambas as instituições encontramos muitos princípios educativos em comum, como por exemplo: “ser solidário, ajudar o outro”. No entanto, existem também algumas divergências entre os estabelecimentos de ensino. Enquanto a Instituição EPE tem como princípio o *respeito pela individualidade e pelas especificidades de cada utente envolvido* (Projeto Educativo, EPE, 2012:35), a Instituição CEB tem como base princípios da *concepção cristã do homem* (Projeto Educativo, CEB, 2008:7).

Analisando os documentos das instituições referentes à estrutura e organização de gestão, estas contemplam diferentes órgãos tais como direção, administração e gestão, cada um com funções específicas.

A Instituição EPE assegura as valências de Creche, de Jardim de Infância, do CATL (do 1º ao 4º ano de escolaridade de ensino básico), da Sala de Estudo (do 5º ao 6º ano de escolaridade), do Centro de Dia para a terceira idade, o Serviço de Apoio ao Domicílio e o Desporto (Futebol e Xadrez). A Instituição CEB tem presente dois níveis educativos, sendo o jardim-de-infância e o 1º CEB. Nas duas instituições, relativamente aos recursos humanos, ambas possuem educadores, professores e auxiliares, assim como outros tipos de profissionais de diversas áreas competentes e qualificados, que asseguram todo o bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Na Instituição EPE, a intencionalidade do processo educativo assenta na participação da criança no planeamento, na ação e na avaliação, o que permite desenvolver competências de iniciativa, de autonomia numa diversidade de benefícios e aprendizagens significativas (Projeto Educativo, EPE, 2012:37). Efetivamente, ao nível do Jardim de Infância, todo o trabalho efetuado com as crianças assenta na metodologia de projeto, na qual a criança é ativa na construção do seu próprio conhecimento.

Ao nível do 1º CEB, o governo português assegura que todos os alunos tenham uma formação geral, como refere no artigo 7, da Lei de Bases do Sistema Educativo. No 1º ciclo existem metas curriculares que o professor do 1º CEB deve desenvolver junto dos seus alunos (Decreto lei nº 17169/2011).

A semelhança entre as instituições advém do facto de ambas seguirem a filosofia de uma escola inclusiva, possuindo alunos de diferentes culturas e com Necessidades Educativas Especiais (Decreto-lei nº 3/2008).

O projeto educativo da Instituição CEB refere que o professor do 1º ciclo deve *utilizar metodologias activas e inovadoras em que se estabeleça a relação entre “saber”, “saber ser”, “saber estar” e “saber fazer”* (Projeto Educativo, CEB, 2008:8). Com o intuito de desenvolver a capacidade do aluno na sua autonomia do aprender, do investigar, do estudar e do pensar.

Os materiais de sala da Instituição EPE, mais concretamente na sala dos quatro anos, encontravam-se divididos em oito áreas de trabalho: i) a área da casinha; ii) a área dos jogos; iii) a área da biblioteca; iv) a área da modelagem; v) a área da plástica; vi) a área da garagem; vii) área do acolhimento; viii) área do projeto. Cada área está *devidamente identificada com recurso ao código escrito* (Projeto Curricular de Grupo, EPE, 2012:8) e nelas existem materiais *“numerosos, de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras”* (Hohmann e Weikart, 2009: 163) (Anexo 4 – Planta da Sala - Maio, EPE).

Na valência do 1º CEB, a sala é constituída por móveis, mesas, quadro de giz e quadro interativo. Relativamente à disposição dos alunos no espaço, estes encontravam-se em secretarias triplas formando filas. Contudo a disposição dos lugares não é estanque (Anexo 5 – Planta da sala de aula, CEB).

A equipa pedagógica da sala dos quatro anos (EPE) era constituída por educadora, uma auxiliar de ação educativa e uma estagiária. Uma vez por semana a educadora e a estagiária planificavam atividades livres, orientadas ou relacionadas com o projeto que decorria naquele momento (Projeto Curricular do Grupo, EPE, 2012), tendo sempre como ponto de referência o interesse da criança (Anexo 14 Planificação EPE - modelo de planificação não linear – Planificação 27 a 29 de Março).

A professora cooperante e o par pedagógico (duas estagiárias) fizeram parte da equipa pedagógica da sala 3º A (CEB). Uma vez por semana, a planificação era concebida por esta equipa de forma a planear as atividades para que os alunos tivessem experiências de *aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno* (Ministério da Educação e Ciência, 2004:23) e tendo como suporte as planificações anuais e mensais, antecipadamente elaboradas pelas professoras titulares do 3º ano.

As duas instituições anteriormente referidas contemplam nos seus documentos, como também na preconização das ações dos intervenientes no processo educativo, os valores e princípios associados à abordagem do construtivismo. Ou seja, a Instituição EPE e CEB promovem e fomentam a criança/aluno como ser ativo do seu próprio processo ensino-aprendizagem. Esta

conceção de educação pretende propagar-se no futuro dos alunos, estimulando a responsabilização pelas suas ações, ou seja, procurando formar seres autónomos e independentes.

Os projetos educativos de ambas as instituições dão relevo e importância ao envolvimento parental, isto é, à relação entre encarregados de educação (família) e a escola dos seus educandos.

### 3.1.2. Caracterização do grupo – Educação Pré-escolar

O grupo de crianças da EPE, referido anteriormente, era composto por vinte e cinco crianças. No que concerne à idade destas, cinco crianças tinham três anos e vinte crianças possuíam quatro anos (Projeto Curricular de Grupo, EPE, 2012:3). De uma forma geral podemos caracterizar o grupo como heterogéneo.

No domínio de desenvolvimento cognitivo, segundo a teoria de Piaget, o grupo de crianças encontram-se no segundo estágio do desenvolvimento cognitivo e denomina-se como *estádio pré-operatório* (2 aos 7 anos) (Papália, 2001:312).

As crianças realizavam *jogo simbólico* no fantocheiro e na área da casinha. Estas imitavam os pais ou outros modelos presentes na vida deles, retratavam o dia-a-dia ou até mesmo vivências pessoais (Anexo 6.1.1 – Brincadeira na casinha).

Por outro lado, as crianças revelavam curiosidade e *vontade de aprender mais* (Projeto Curricular de Grupo, EPE, 2012:7). Exemplo disso foi a construção dos quadros de investigação, em que surgiam perguntas e dúvidas pertinentes e relevantes (Anexo 10.1. Amostragem Temporal)

Uma outra característica que se verificou neste grupo foi a classificação segundo dois critérios, na qual, eram capazes de utilizar dois critérios: a cor e o tamanho (Ministério da Educação e Ciência, 2010) (Anexo 6.1.2 - Seriação).

Por outro lado, apresentavam dificuldades na concentração, mais concretamente quando ouviam histórias.

No que diz respeito ao desenho, a maioria do grupo encontrava-se na *fase pré-esquemática*, na qual a criança descobre a relação entre o desenho, o pensamento e a realidade. As crianças com quatro anos esboçavam a figura humana nos desenhos (Anexo 6.1.11. Registo fotográfico – Figura humana).

O grupo de crianças, na sua maioria, conseguia contar até dez, sem avançar nenhum número. As cores e as formas geométricas foram conteúdos bem

memorizados pelas crianças (Anexo 8.1 Registo de Incidente Crítico). Exemplo disso foi a caixa do livro mágico.

No domínio de desenvolvimento da linguagem, houve crianças que se expressavam de forma coerente e assertiva. Por outro lado, existiam crianças com dificuldades na articulação (uma criança não diz o // e outra o /r/) (Anexo 9.1 Descrição Diária).

Uma das principais características desta idade é a sucessiva adição de acontecimentos e ao uso alargado da conjunção coordenativa copulativa “e”. Ou seja, a criança, num momento em que está a contar algo que lhe aconteceu, usa com abundância esta palavra, adicionando todas as fases de uma situação.

No domínio socio-afetivo, o grupo não conseguia gerir conflitos nas brincadeiras. O motivo era quase sempre o mesmo: o não saber partilhar. As crianças apresentavam dificuldades em esperar pela sua vez.

As crianças estavam sensibilizadas para a diferença cultural existindo uma criança com a nacionalidade chinesa, duas de nacionalidade brasileira e uma de nacionalidade angolana. Contudo, as crianças demonstravam ser sociáveis, carinhosas e prestáveis recebendo bem a integração de mais duas crianças que chegaram a meio do ano letivo.

Relativamente à motricidade fina, as crianças sabiam segurar o lápis, usar a tesoura, sabiam colar, entre outros (Anexo 6.1.7. Registo fotográfico). A lateralidade foi um conteúdo desenvolvido durante as sessões de movimento. Em relação ao esquema corporal, as crianças tinham noções quanto à figura humana. Todavia, a motricidade global era também desenvolvida nas crianças da sala dos quatro anos. Estes sabiam saltar, correr e andar de uma forma harmoniosa.

Em suma, o grupo de quatro anos foi um grupo muito experimentalista, dinâmico, autónomo e sempre com vontade de aprender mais (Anexo 11.1 – Lista de Verificação).

### **3.1.3. Caracterização da turma – 1º Ciclo do Ensino Básico**

A turma era constituída por vinte e três crianças, doze do sexo masculino e onze do sexo feminino.

No decorrer do estágio, foram várias as características gerais dos alunos que verificamos, sendo elas, a curiosidade, o interesse e a atenção nas aulas. Desta

forma, mostraram-se como um grupo que queria aprender mais, o que originou à criação de atividades dinâmicas, complexas e diversificadas.

A equipa pedagógica teve em consideração as necessidades, os interesses e as dificuldades de cada aluno que constituía a turma. Assim sendo, os ritmos de aprendizagem também foram tidos em consideração, realizando assim uma diferenciação pedagógica, como por exemplo o aluno da turma 3º A com Necessidade Educativas Especiais – NEE.

Na generalidade a turma tinha um comportamento adequado. O ambiente da mesma era agradável, existindo cumplicidade entre pares e respeitavam as regras da sala. Todavia, houve aulas onde foi necessário relembrar as regras, que os próprios construíram (Anexo 7.2 – Avaliação semanal de 5 a 7 de novembro). Um elemento chave foi na gestão eficaz da sala de aula.

De acordo com a teoria de Piaget, os alunos do 3º A encontram-se no terceiro estágio – *Operações Concretas* (7 a 12 anos), caracterizando-se como alunos *menos egocêntricos e capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos* (Papalia, 2001:420).

Na área curricular de português, os alunos desenvolvem a compreensão e interpretação da expressão oral e de escrita. Desta forma, a turma apresenta um vocabulário muito amplo e complexo. Um aspeto a salientar é o facto de os alunos demonstrarem prazer, entusiasmo e atenção quando lhes são narradas histórias (Anexo 8.2 – Registo de incidente crítico).

No que concerne à área curricular de matemática, os alunos mais uma vez evidenciaram as características inerentes à turma: o gostar de desafios e de resolver problemas (Anexo 10.2 – Amostragem temporal - número de ficheiros de desafios realizados pelos alunos) (Anexo 6.2.1 e 6.2.2 – Registo fotográfico). Efetuavam a leitura e escrita de números naturais por extenso, por classes e por ordens até à centena de milhar. Realizavam operações de adição, subtração e multiplicação com números naturais até à centena de milhar (Avaliação semanal 19 a 21 de novembro, CEB). A nível de *Geometria*, os alunos sabiam identificar, caracterizar e comparar as propriedades dos sólidos geométricos (Anexo 11.2 - Lista de verificação – Sólidos geométricos). No domínio *Organização e tratamento de dados*, os alunos sabiam ler, explorar, interpretar e descrever tabelas e gráficos de barras e diagramas de caule e folha (Planificação semanal de 12 a 14 de novembro, CEB).

No Estudo do Meio os alunos demonstravam interesse e prazer em saber mais sobre esta área curricular (Anexo 6.2.3 – Registo fotográfico).

A interdisciplinaridade foi um aspeto crucial que a equipa pedagógica desenvolveu na turma, isto é, áreas curriculares como a expressão plástica, motora, dramática e musical foram trabalhadas em articulação com as anteriormente referidas, quando pertinentes para tal efeito (Planificação semanal de 29 a 30 de outubro) (Anexo 16 Planificação semanal CEB - modelo de planificação não linear - de 19 a 21 de novembro). A turma evidenciava interesse por estas atividades e eram criativos nos trabalhos que desenvolveram.

## 3.2. INTERVENÇÃO

O educador/professor tem um papel determinante na vida da criança, na medida em que lhe cabe desenvolver e potencializar o seu desenvolvimento cognitivo, físico, estético, linguístico, social e afetivo.

Neste Capítulo é descrita a intervenção educativa desenvolvida em dois níveis educativos distintos, na EPE e no 1º CEB, evidenciando uma reflexão sobre as principais etapas do papel do educador/professor no processo ensino-aprendizagem: observar, planejar, agir e avaliar. Nesta descrição salienta-se que *a criança é um ser naturalmente activo*, tal como refere Dewey (cit Craveiro, 2007:107). A criança *aprende fazendo através da descoberta* (cit Craveiro, 2007:100) e essa aprendizagem depende das experiências que cada uma já detém.

Ao longo do capítulo procuramos salientar a sensibilidade como característica relevante em ambos os níveis educativos, característica esta que acreditamos ter sido evidenciada pela estagiária ao longo do seu percurso.

### 3.2.1. Observar

Observar consiste em *dispôr elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo envolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança* (Ministério da Educação e Ciência, 1997:25).

Neste sentido, antes de observar devemos fazer três perguntas: observar o *quê?*; *quem?*; *como?* (Quivy e Van Campenhoudt, 2008:155), às quais respondemos respetivamente com o “contexto” (a sala e a instituição), os “intervenientes” (as crianças/alunos e educadora/professora) e os “instrumentos de recolha de dados”

(fotografias, observação direta, lista de verificação, registos de incidentes críticos, amostragem temporal).

A observação foi realizada num contexto natural dos acontecimentos (Parente, 2002), permitindo recolher evidências concretas sobre os interesses e motivações das crianças/alunos, de modo que a intervenção corresponda aos aspetos acima referidos.

Na EPE, o projeto “Os animais em vias de extinção” surgiu a partir de uma conversa com o grupo, na qual, a equipa pedagógica se percebeu do interesse das crianças em conhecer os animais, especificamente os animais em vias de extinção. No decorrer do projeto, algumas crianças demonstraram curiosidade acerca do habitat dos animais do planeta Terra. Assim, demos-lhes a conhecer o globo (material comercializado) e mais tarde as crianças construíram o seu próprio globo (Anexo 6.1.3 – Registo Fotográfico). Ainda surgiu um outro interesse, a localização geográfica dos países *das crianças da sala oriundas da China, Angola e Brasil presentes no grupo da sala dos quatros anos* (Avaliação semanal 6 a 12 de Março, 2012:2, EPE). Como se pode constatar, com recurso à observação podemos desenvolver o projeto com base nos interesses revelados pelas crianças no âmbito deste tópico. Na sequência das ideias de Oliveira-Formosinho (2011), segundo as quais um projeto deve ser continuado enquanto o interesse das crianças permaneça, o projeto “Os animais em vias de extinção” teve continuidade durante cerca de três meses, em diferentes atividades, uma vez que o interesse das crianças foi demonstrado durante este período de tempo.

No 1º CEB, verificou-se através da observação inicial das aulas da professora cooperante que a área curricular de Expressão Plástica era menos desenvolvida do que as restantes áreas, quer em termos de tempo quer em termos de técnicas (dado que os alunos apenas realizavam desenhos). Para contornar esta lacuna, foi implementado o Diário (Anexo 6.2.4 – Registo fotográfico) que teve como objetivo envolver mais os alunos nesta área curricular. Para fomentar a autonomia, eram os alunos a escolher as técnicas e os materiais a utilizar e, por sua vez, a expressar os seus próprios interesses e os conteúdos que aprenderam. O diário permitiu ainda desenvolver outras áreas curriculares, estando aqui presente a multidisciplinariedade, uma vez que os alunos evidenciaram neste instrumento conteúdos abordados nas outras áreas curriculares. Por exemplo, o conteúdo *Algoritmo da subtração com decomposição* incorporado no diário através do desenho (Anexo 9.2 Descrição Diária).

Importa ainda salientar que este é um exemplo de como a observação permitiu que o par pedagógico diferenciase o processo de ensino-aprendizagem, permitindo

que cada criança compreendesse, interiorizasse e generalizasse os vários conteúdos da forma que melhor se lhe adequasse (Tomlinson e Allan, 2002:22).

Com a observação direta foi possível identificar dificuldades das crianças/alunos e encontrar respostas adequadas às necessidades de cada uma. Na EPE algumas crianças não conseguiam estar atentas às histórias nem recontá-las (Avaliação semanal 6 a 12 de março, EPE). Desta forma, foi introduzida a hora do conto, com o objetivo de promover competências de uma forma lúdica e divertida, para que *a criança sinta o prazer de ouvir/ler (...) como o desejo de brincar* (Cavalcanti, 2006:21). No que concerne ao 1º CEB, a atividade *Sê amigo – Dinâmica de grupo* (Anexo 15 Planificação semanal CEB - modelo de planificação racional-linear - 5 a 7 de novembro) realizou-se devido à consciencialização da necessidade de realizar atividades que permitissem um maior relacionamento/ interação entre os pares, problema este detetado durante o processo de observação. A estratégia adotada teve como objetivo sensibilizar os alunos para a boa ação a ter com os pares. Sendo este um problema demonstrado pela turma, a atividade realizou-se em grande grupo. Como se pode verificar, tanto na EPE como no 1º CEB, a observação das necessidades das crianças/alunos permitiu realizar uma diferenciação das práticas educativas, tendo sido esta a resposta pró-ativa face às dificuldades evidenciadas pelas crianças/alunos, tal como refere Tomlinson e Allan (2002).

Também o espaço e os materiais que constituíam as salas foram alvo de observação em ambas as valências. Isto permitiu chegar a uma conclusão inicial de que na EPE haveria algumas alterações a fazer no que respeita a estes aspetos. Assim, com o intuito de averiguar se o ambiente era estimulante e desafiador, se possibilitava aprendizagens plurais e se caminhava ao encontro das necessidades das crianças, procedeu-se a uma análise através de duas listas de verificação: uma relativamente ao ambiente educativo e a outra aos materiais/localização de cada área. (Anexo 13.1 Portfólio Reflexivo – Espaço e materiais, 2012). Construimos uma planta a três dimensões (Anexo 1 Planta da Sala - Fevereiro) através de um programa informático (Autodesk Homestyler) onde conseguimos observar com rigor a disposição das áreas na sala. Após uma reflexão, constatamos que esta disposição não obedecia totalmente aos critérios de localização segundo Hohmann e Weikart. Por exemplo, *“a área da biblioteca está num sítio calmo, no entanto, não tem perto uma janela onde deixe passar luz natural”* (Anexo 13.1 Portfólio Reflexivo – Espaço e materiais, 2012:3). Tendo por base estas observações, procedemos à alteração do espaço e dos materiais com o intuito de combater as lacunas dos mesmos. Por último, construiu-se uma nova planta a três dimensões (recorrendo ao programa informático – Autodesk

Homestyler) (Anexo 4), onde foi possível constatar as diferenças entre o antes e o depois da remodelação. Com recurso à observação, foi assim possível criar um ambiente envolvente e estimulante de forma a desenvolver situações propícias ao desenvolvimento ativo das crianças (Anexo 13.1 Portfólio Reflexivo - Espaço e materiais, 2012:1).

Ao longo da observação realizada nos estágios vivenciados foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados: *registos incidentes críticos*, *descrições diárias*, *registos contínuos*, *listas de verificação* e *amostragem temporal*.

Em suma, a observação constitui-se como a base da planificação e da avaliação, assumindo-se como determinante para a intervenção e ação do educador/professor em prol da evolução das crianças/alunos, isto é, “*servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo*” (Ministério da Educação e Ciência, 1997:25).

### 3.2.2. Planear/Planificação

No momento de planificar, o educador/professor detém toda a informação recolhida na observação, que vai claramente ao encontro das motivações, interesses e dificuldades das crianças.

O educador e o professor concebem e desenvolvem o respetivo currículo através da planificação. Deste modo, na EPE planificou-se tendo como guião as OCEPE, tendo em conta todas as áreas de conteúdo, e as Metas de Aprendizagem. Todavia no 1º CEB, o par pedagógico apoiou-se nas Metas Curriculares (Decreto-lei nº 17169/2011) e no Programa do Ensino Básico. Apesar de existirem estes documentos que orientam a prática pedagógica de um profissional de educação, cada professor tem um estilo único, tem uma forma diferente de encarar o processo de ensino/aprendizagem e isso reflete-se no modo como planifica e nas intenções com que o faz, ou seja, na planificação está subjacente o tipo de método, metodologia ou pedagogia empregue na ação.

Na EPE a pedagogia participativa ou a metodologia do projeto sustentou a planificação. Desta forma, independentemente do tópico que as crianças quisessem abordar, planificaram-se atividades significativas em todas as áreas de forma a desenvolver as crianças na sua totalidade. A rede curricular, formato usado para a estruturação da planificação, é uma “teia” onde estão discriminadas as atividades realizadas, assim como as áreas de conteúdo subjacentes às mesmas. Por sua vez,

esta estratégia utilizada pela estagiária (Anexo 19 - Rede Curricular da sala dos quatro anos) foi um modo de planificar e de averiguar quais as áreas mais e menos desenvolvidas.

Apesar da metodologia de projeto ser a base de todo o trabalho desenvolvido na sala, havia algumas áreas de conteúdo que não eram abrangidas pelos projetos (“Os animais em vias de extinção” e “Sistema Solar”). Assim o papel da estagiária incidia não só nos projetos mas também na planificação de atividades e estratégias que abordassem as outras áreas e domínios menos trabalhadas. Por exemplo, a *utilização de músicas ou lengalengas* na hora do acolhimento ou nos momentos de transição (Planificação de 22 e 23 Fevereiro) foi uma das estratégias utilizadas para trabalhar a expressão musical.

*A planificação da sala dos quatro anos era concebida semanalmente com a equipa pedagógica* (Reflexão – Planificação, EPE, 2012:1). O esquema de planificação foi em formato de rede, aplicando-se o modelo de planificação não linear (Anexo 14 Planificação EPE - Modelo de planificação não linear). Na rede eram mencionadas as dimensões curriculares referidas por Júlia Formosinho (2011), onde estão relacionadas as atividades com as áreas de conteúdos subjacentes às mesmas.

Na EPE foram utilizados como instrumentos de organização social de grupo o quadro de investigação, o quadro de tarefas, o quadro de frequência das áreas e a rede da planificação do projeto. Estes instrumentos permitiram que quer a equipa pedagógica quer as crianças tivessem um fio de condutor da planificação. Se por um lado permitia que a estagiária planificasse segundo os dados constantes nestes instrumentos, por outro lado permitia que as crianças tivessem uma maior perceção da sequência de atividades a realizar. Um aspeto a salientar é o facto de estes instrumentos espelharem os interesses das crianças, os quais haviam sido recolhidos na etapa anterior (observação).

Ainda na EPE, estes instrumentos contemplavam desenhos das crianças, como *uma forma de representação das aprendizagens adquiridas pelas mesmas permitindo-lhes fazerem a própria leitura do quadro* (Reflexão Planificação, EPE, 2012, 4) (Anexo 6.1.4, 6.1.5, 6.1.8. e 6.1.9 – Registos fotográficos). Deste modo, recorrendo à motivação e às dúvidas das crianças, o papel da estagiária *remeteu-se para a planificação das atividades e tarefas que vão ao encontro das necessidades e interesses daquelas* (Reflexão planificação, EPE, 2012:5).

Relativamente à planificação no 1º CEB, esta compreendia desde atividades expositivas até atividades essencialmente interativas. Em várias aulas inicialmente, o conteúdo foi abordado de uma forma mais expositiva, no sentido de transmitir alguns

conhecimentos. No entanto a estagiária procurava sempre recolher junto dos alunos as suas opiniões e conhecimentos previamente adquiridos, devolvendo em seguida saberes mais aprofundados. De modo haver uma maior exploração dos conteúdos pelos alunos e uma maior participação destes, eram realizados jogos, desafios e outras atividades, utilizando um método ativo. Exemplo disto foi a abordagem ao conteúdo *função respiratória* (Avaliação semanal 22 a 24 de outubro, CEB), a qual se iniciou com uma exposição acerca da importância do ar e da respiração, ao que se seguiu a explicação concreta do sistema respiratório, e finalmente uma atividade em que, através de videoconferência, os alunos assistiram em direto a um exame médico (traqueoscopia e observação de uma radiografia 3D). Estas atividades e estratégias foram planificadas pela equipa pedagógica no sentido de promover aprendizagens ativas, significativas e diversificadas, onde os próprios alunos se envolvessem nas atividades, construíssem o seu próprio conhecimento e aplicassem o saber a fazer (realizando trabalhos de grupo) (Anexo 6.2.3. - Registo fotográfico). Outros conteúdos abordados de forma semelhante foram a tabuada da multiplicação, função digestiva e a centena de milhar.

Na valência do 1º CEB, as estagiárias adaptaram a sua planificação ao currículo, tendo em conta não só os conteúdos específicos e as tarefas (Zabalza,2000:46), como também os aspetos relacionados com a turma, de forma a *envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho* (Perrenoud, 2000:20).

Numa primeira fase do estágio do 1º CEB, o modelo de planificação executado pelas estagiárias foi o modelo de planificação racional-linear (Anexo 15 Planificação semanal CEB - modelo de planificação racional-linear). Deste modo, as estagiárias escolheram metas ou objetivos específicos, que se traduziram em modos de ação e atividades específicas. No entanto, no decorrer do estágio, o par pedagógico demonstrou interesse em experimentar o outro método, o modelo de planificação não linear (Anexo 16 Planificação semanal CEB - modelo de planificação não linear). De acordo com este modelo, o par pedagógico idealizou ações (atividades) com base nas quais definiu as metas curriculares (objetivos curriculares). Esta estrutura e processo de planificação revelou ser mais eficaz e permitiu uma leitura rápida da planificação, tal como aconteceu na EPE. Como estagiária considera-se determinante experienciar diversos modelos de planificação, no sentido de se sentir mais preparada na prática profissional futura.

Na planificação do par pedagógico estava prevista uma avaliação semanal com os alunos, que por sua vez se refletia na planificação seguinte. Esta estratégia refletia, através do diálogo com os alunos, três aspetos: *o que fizemos, o que mais gostamos e*

*o que não gostamos de fazer*. Numa segunda abordagem, os alunos registavam numa cartolina as suas opiniões. A partir deste registo, a equipa pedagógica teve em conta as opiniões dos alunos no momento de planificar.

À semelhança da EPE, também no 1º CEB a planificação foi exposta na sala, tornando-se visível para toda a comunidade educativa.

A organização da sala e os respetivos materiais foram aspetos relevantes considerados na planificação. Deste modo, na EPE, as crianças demonstraram interesse em construir o placar e a área do Projeto, com o intuito de colocar todas informações, descobertas e materiais que criaram, proporcionando e enriquecendo as aprendizagens das crianças. Nesta ótica, as atividades do projeto evidenciam o processo de ensino-aprendizagem daquele grupo de crianças. Por exemplo: no Jogo “Quem é quem?” as crianças estabeleceram semelhanças e diferenças entre os animais, expressaram tanto ao nível oral como através da mímica o animal, classificaram e agruparam-no de acordo com diferentes critérios (Planificação semanal de 13 a 19 de março, EPE).

No 1º CEB a turma demonstrou interesse por desafios e jogos (Avaliação semanal 19 a 21 de novembro, CEB). Desta forma, o par pedagógico decidiu criar o “Ficheiros de desafios”, isto é, um conjunto de problemas, perguntas e desafios sobre as diferentes áreas. Os alunos preenchem uma tabela para assinalar os desafios que já tinham realizado. Recorrendo à motivação intrínseca *os alunos realizavam eficazmente e rapidamente as tarefas académicas para realizar os ficheiros (...) os alunos falam entre eles sobre os mesmos na hora do intervalo, pedindo auxílio aos amigos para desvendar tal desafio* (Reflexão – Motivação, CEB). Esta estratégia teve como objetivo manter o ritmo escolar dos alunos que terminassem mais cedo as suas tarefas, trabalhando num desafio e não incomodando, perturbando os outros colegas.

Tanto no estágio da EPE como no do 1º CEB, um aspeto a salientar é o facto das equipas pedagógicas planificarem tendo o cuidado de utilizar diferentes técnicas e materiais. Como por exemplo na EPE, as crianças:

*construíram a águia através da modelagem com a pasta de farinha; desenharam e pintaram com lápis de cor o lince; cortaram e colaram cartolina no coala; rasgaram e colaram com cola branca o jornal no balão com o intuito de se construir um globo; pintaram com tintas o leopardo utilizando esponja e o globo com pincéis* (Reflexão espaço e materiais, EPE).

À semelhança do EPE, no 1º CEB o par pedagógico empregou estratégias de gestão pedagógica e dispositivos didáticos que facilitam a diferenciação, tais como:

*atividades que estimulam a multiplicidade das inteligências; textos variados; diferentes materiais; desafios e jogos tendo em conta os interesses e as necessidades dos alunos* (Reflexão – Gestão da sala de aula, CEB).

Um outro aspeto relevante é o facto da planificação ser concebida de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, tal como consta do Perfil Específico de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1º CEB (Decreto lei nº 240/2001, 30 de Agosto). Considera-se que a planificação foi *integrada* porque teve em conta uma série de fatores, como a rotina diária da sala, a dinâmica da instituição, os documentos orientadores recomendados pelo MEC (como as áreas de conteúdo da EPE ou as áreas curriculares do 3º ano do 1º CEB, entre outros), as próprias características do grupo/turma. No mesmo sentido foi levado a cabo um processo de integração curricular no qual, ao longo do ano, o currículo foi sendo adaptado: inicialmente à instituição e aos projetos e valores/princípios que esta defende (Planificação Anual); numa segunda fase aos conteúdos do currículo (Planificação Mensal); e finalmente às características, necessidades e dificuldades das crianças/alunos (Planificação Semanal).

A planificação apresentou sempre uma sequência lógica nas atividades concebidas, no entanto não deixou de ser *flexível*, dado que nos momentos em que o grupo não apresentava as melhores características e/ou formas de estar, se optou por alterar o momento da atividade planificada.

### 3.2.3. Agir/ Intervir

Todo o trabalho, na EPE, efetuado com as crianças, assenta na metodologia de projeto, sendo uma metodologia pedagógica que, de acordo com Vasconcelos (1998:133) pressupõe *uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas*, sendo, desta forma, a criança ativa na construção do seu próprio conhecimento.

Katz e Chard (1997), Vasconcelos (1998), Oliveira-Formosinho (2011) e o Ministério de Educação (2012), são alguns autores cujas obras debruçam-se sobre esta metodologia. Por sua vez, estes enumeraram diferentes fases que o projeto deve conter para cumprir com a essência da Metodologia de Projeto.

O início de cada projeto partiu, necessariamente, de uma curiosidade/interesse das crianças, a qual surgiu de uma situação problemática, onde se gerou incerteza e

dúvida. (Oliveira Formosinho e Gambôa, 2011: 56). Esta primeira fase denomina-se Definição do problema, e diz respeito à formulação do problema ou as questões a investigar (Ministério da Educação e Ciência, 2012:14). No caso do projeto “Os animais em vias de extinção”, as crianças levantaram várias questões acerca do mesmo, como por exemplo “Quais as causas de haver animais em extinção?” (Projeto Educativo, EPE, 2012).

Nesta fase, as crianças ao questionar e ao sugerir ideias e emitirem opiniões desenvolveram o seu poder argumentativo e raciocínio lógico. Acrescentando as aprendizagens desenvolvidas, as crianças quando formularam questões pertinentes, responderam de forma assertiva, participaram ativamente e desenvolveram o domínio da linguagem oral e escrita (Anexo 11.1 - Lista de verificação - Envolvimento no projeto).

A equipa pedagógica registou os interesses do grupo, procurou ouvir as dúvidas/ comentários das mesmas. Também criou um ambiente favorável que promoveu o diálogo, colocou questões pertinentes com o intuito de desafiar o grupo. A estagiária, a partir do projeto de grupo, coloca em prática a sua intencionalidade, *uma forma de ensino e aprendizagem* (Katz e Chard 1997:4).

A Planificação e desenvolvimento do trabalho é a segunda fase da Metodologia de Projeto. Nesta fase desenvolve-se a teia do projeto, ou seja a elaboração de mapa conceptual desenvolvido para “*organizar e representar o conhecimento, através do estabelecimento de relações significativas entre conceitos sob a forma de proposições*” (Gouveia, 2007:69).

Com recurso ao desenvolvimento do quadro de tarefas, reunimos o grupo para decidir quem iria agir de acordo com as vontades de cada criança. Similarmente, deliberamos o período de tempo do quadro. Por exemplo: Um grupo de quatro crianças foi responsável por pintar o leopardo. Através deste estabelecemos tarefas, grupos e tempos para as mesmas. No tópico anteriormente mencionado a equipa pedagógica procurou desenvolver o domínio da linguagem oral e escrita. Nesta fase a função da estagiária, remeteu-se para a observação, a organização do grupo, aconselhar e orientar, sugeriu ideias e por último registou as mesmas.

A Execução é a terceira fase (Ministério da Educação e Ciência, 2012:16) que se iniciou com o processo de pesquisa através de experiências diretas. Como por exemplo, na experiência do revestimento do golfinho, as crianças tinham três tipos de tecidos: áspero, macio e textura. As crianças com a informação recolhida da pesquisa tiveram que verificar através do tato qual seria o revestimento compatível com o golfinho e só depois responder. Por outro lado, para explicar qual o motivo de haver

animais em vias extinção, a estagiária levou para a sala a pele de um animal comum (vaca), de forma que as crianças compreendessem que existem animais que são mortos para lhes retirarem as peles (Avaliação semanal 10 a 26 de Abril, 2012:2).

No projeto dos animais em vias de extinção, foi trabalhada a águia. A partir do interesse das crianças em conhecer a águia, elas tiveram oportunidade de desenvolver a consciência fonológica através do poema de Jorge Letria. A produção e identificação de rimas foram algumas das aprendizagens no domínio da linguagem oral desenvolvidas com base nesta atividade. Reproduziram ainda letras através da modelagem de pasta de farinha (Anexo 6.1.6 – Registo fotográfico - Modelar letras). Isto vai ao encontro da tese de Silva (2007:44) que refere que este tipo de atividade *ajuda a criança a aprender a distinguir os sons individuais nas palavras. Esta consciência é facilitadora nomeadamente da aprendizagem da associação de sons com letras na leitura e da segmentação de palavras na escrita*. Desta forma, desenvolvendo as competências acima referidas, a equipa pedagógica procurou fomentar o gosto pela leitura, sendo um requisito, para que as crianças, futuramente, no 1º Ciclo, estejam mais familiarizadas com o código escrito.

O Ficheiro de imagens foi uma das estratégias postas em prática pela estagiária visto haver crianças com motivação para desenhar certos objetos relativos aos projetos desenvolvidos na sala. Por outro lado, considera-se ter sido importante pelo facto de ser um recurso potenciador de aprendizagem para as crianças. A estagiária inseriu imagens reais no ficheiro. As imagens encontravam-se de fácil acesso na sala o que permitiu à criança desenvolver a autonomia no sentido de ser a mesma a deslocar-se e a encontrar a imagem, desenhando sozinha. *Esta estratégia teve um enorme impacto junto do grupo e estas intitularam o ficheiro das imagens como “caixa do abecedário”* (Anexo 7.1. Avaliação semanal 22 a 28 de Maio).

A estagiária utilizou várias estratégias para aplicar a sua intencionalidade e a aprendizagem das crianças ser dinâmica. Como por exemplo: através de vídeos, puzzles, experiências diretas, jogos, visitas de estudo, experiências de ciências, poemas, músicas, lengalengas, fantocheiro, marionetas, dramatizações. Com a utilização dos vídeos, a estagiária pretendeu esclarecer o grupo com imagens reais e este esclareceu algumas dúvidas que tinha.

Nesta fase, a intervenção da equipa pedagógica foi determinante como um auxílio para a criança, na medida em que lhes indicava o ponto da situação, intervindo para ajudar.

Na divulgação/avaliação do Projeto, a primeira parte já foi referida anteriormente (planear) e a segunda será descrita com maior pormenor na parte

ulterior. No entanto, a divulgação permitiu às outras salas conhecerem e ficaram sensibilizadas para o problema existente na atualidade. Ou seja, foi uma forma de comunicar pois constitui uma das etapas da ação educativa. Por outro lado, estabelecemos uma relação com a comunidade e instituição. O papel do educador baseou-se em recolher as informações retiradas na observação, em planificar os interesses e em intervir de uma forma eficaz. Isto é, a estagiária ouviu as crianças sobre como queriam fazer a divulgação.

No final do projeto “os animais em vias de extinção”, o grupo de quatro anos realizou uma visita de estudo ao Jardim Zoológico da Maia.

Anteriormente foi referido que os projetos desenvolvidos na sala não contemplavam todas as áreas. Assim surgiu a necessidade de fomentar o gosto pela cultura, mais concretamente por obras de arte, visto estas serem uma representação de uma sociedade e serem intemporais. Assim a estagiária levou para a sala duas representações da obra de Salvador Dali, tendo explorado as mesmas através dos sete saberes. Nesta atividade está subjacente ao Domínio de expressão plástica, onde as crianças identificaram nas obras de arte – pintura, as cores primárias e secundárias nos quadros. A estagiária lançou um desafio ao grupo, onde as crianças seriam também artistas como o Salvador Dali, solicitando que produziram composições plásticas a partir das obras de arte apresentadas ao grupo (Anexo 6.1.7 – Registo fotográfico - Recrear obras de arte).

A equipa pedagógica interveio na organização do espaço e materiais como foi anteriormente referido tanto na observação como planificação. Deste modo, as crianças criaram fantoches e livros para a área da biblioteca e na área da casinha foram acrescentados a esfregona, o balde do lixo e a vassoura. Assim, estas atividades de faz-de-conta promoveram a comunicação verbal e não-verbal, proporcionando momentos significativos e positivos que favoreceram o desenvolvimento das crianças no Domínio de expressão dramática. Desta forma, considera-se ter sido criado um ambiente estimulante (Anexo 6.1.8 - Rede das áreas) (Anexo 8.1. – Registo de incidente crítico nº 9).

No decreto-lei 240/2001 de 30 de Agosto, um dos objetivos referidos é facto do educador *envolver as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver*. Neste sentido, a estagiária planificou momentos de envolvimento parental através de uma participação ativa dos pais. Isto é, pedindo a colaboração dos mesmos para *construir o foguetão e a cabeça do astronauta* (Avaliação semanal 13 a 21 de Maio, 2012:2, EPE), sendo estas atividades relacionadas com o projeto do grupo “Sistema Solar”, tal como consta na planificação de 14 a 21 de Maio. Por outro lado, o grupo teve contacto

com a restante comunidade educativa: no “Dia Mundial da Criança”, onde as crianças e idosos realizaram jogos tradicionais, em todo o espaço exterior da instituição. Ainda fizeram um piquenique todos juntos, havendo interações entre gerações. Através desta estratégia procurou-se reforçar a ligação entre a escola e as famílias, tendo sido pensada no contexto de organização, que vive, pensa e decide, planifica e interage como uma verdadeira comunidade educativa (Baptista, 2005).

No 1º CEB as aulas foram lecionadas, maioritariamente, tendo subjacente uma pedagogia construtivista, sendo que o par pedagógico tem uma conceção de aluno, como um ser ativo que constrói o seu próprio conhecimento, tal como refere o Dewey e Freinet (cit Craveiro, 2007). Um dos exemplos dessa prática foi o conteúdo “Sinais de Pontuação”. Desta forma os alunos ouviram uma música. Seguidamente *os alunos mencionaram quais eram os sinais de pontuação presentes na música e as regras de utilização de cada um* (Anexo 7.2. Avaliação semanal 5 a 7 de novembro). Assim, este conteúdo e o conhecimento que os alunos possuíam foram abordados através diálogo.

A função digestiva, respiratória, excretora e reprodutora foram conteúdos que numa primeira fase foram lecionados de uma forma expositiva. Contudo no decorrer do processo de aprendizagem estes mesmos conteúdos foram lecionados segundo o método ativo. Como por exemplo: desafiamos a turma a construir os quatro sistemas (sistema circulatório, digestivo, excretor e reprodutor) em pequenos grupos, recorrendo a diferentes materiais; cada grupo tinha como tarefa criar um placar com um dos sistemas e ordenar, decorar e legendar cada órgão desse sistema. Os placares foram expostos na sala (Avaliação semanal 19 a 21 de outubro, CEB).

A equipa pedagógica, na intervenção, respeitou as características e necessidades individuais de cada aluno, visto estarmos presente num contexto de escola inclusiva, uma escola de todos e para todos (Grave-Resendes e Soares, 2002). Os alunos do 3º A (CEB) *são motivados por natureza pois demonstram e gostam de aprender mais, são curiosos* (Reflexão CEB - Motivação). Desta forma, houve a necessidade de criar uma dinâmica de turma (Anexo 6.2.5. – Registo fotográfico): os alunos criaram os critérios a serem avaliados e a pontuação que cada critério valia. O facto de eles assumirem a responsabilidade de cumprir tais critérios partiu de motivos internos, ou seja, *do interesse e curiosidade próprios da pessoa* (Arends, 2008:138), levando por isso à satisfação pessoal. Por exemplo, no dia 22 de Outubro, quando estávamos a distribuir a pontuação, um aluno afirmou: “Fiz os trabalhos de casa”. Perante este comportamento, o aluno obteve seis pontos no critério “Fazer corretamente os trabalhos de casa”. A dinâmica de grupo privilegiou não só as

capacidades em todas as áreas curriculares mas também *nas áreas do saber-ser, o saber-estar e o saber-fazer* (Reflexão CEB – Motivação, 2012:1).

Por outro lado, a equipa pedagógica através da sua intervenção, fazia com que houvesse fatores de caráter motivacional externos. Isto é, a formação de grupos determinada pelos adultos, com pontuação semanalmente atribuída a cada equipa, pretendia criar um espírito de cooperação e de incentivo mútuo entre os elementos do mesmo grupo, criando assim motivações entre estes alunos.

O conceito de gestão de sala de aula tem implícito a capacidade do professor liderar a turma recorrendo a estratégias de modo a que o ensino seja eficaz e as suas aulas sejam motivantes e interessantes. Inúmeras foram as aulas em que o par pedagógico recorreu a estratégias com o intuito das aulas terem as características acima mencionadas. Exemplo disso foi

o Jogo da sabedoria onde foi realizado em pequenos grupos, esta atividade foi concebida como revisões da matéria da área curricular de Estudo do meio, visto a turma gostar de desafios e jogos. Neste jogo, os alunos podiam desenhar, responder a uma pergunta, ler os lábios, descobrir a palavra proibida e ainda fazer mimica. Este jogo englobava outras áreas curriculares. A turma revelou-se entusiasmada com a atividade e querendo responder sempre para ganhar pontos para a Dinâmica de grupo (Avaliação CEB – 3 a 5 de dezembro).

Sendo assim, a gestão de sala de aula condiciona a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois foi uma forma dinâmica de fazer revisões sobre os conteúdos até então lecionados.

Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração todas as características próprias de cada aluno, como temos vindo a referir ao longo do trabalho, visto que este *possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes* (Grave-Resendes e Soares,2002:20). A teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner refere que todos os seres humanos possuem pelo menos oito modos diferentes de conhecer o mundo. Neste sentido, a diferenciação pedagógica está em paralelo com as diversas inteligências do ser humano. Consequentemente, o papel do par pedagógico foi conhecer as capacidades cognitivas de cada aluno e ir ao encontro destas, na forma como observa, planifica, gere e avalia o processo de ensino-aprendizagem. Além disso teve a consciência de que existe sempre uma capacidade que se evidencia mais em cada aluno, sendo sua a função de descobrir essa mesma capacidade.

Para tal foi necessário recorrer a um conjunto de estratégias de gestão pedagógica e de dispositivos didáticos que facilitaram a diferenciação, tais como: atividades que estimulam a multiplicidade das inteligências; textos variados; diferentes

materiais; desafios e jogos; músicas tendo em conta os interesses e as necessidades dos alunos. Relativamente a estas estratégias pedagógicas, Tomlinson e Allan exprimem a ideia de que *são ferramentas da arte do professor* (2002:27). Por exemplo: quando foi lecionada a área curricular de matemática, onde foi abordado o conteúdo “centena de milhar”, recorreu-se ao ábaco (Anexo 6.2.6. – Registo fotográfico). Todos os alunos (um de cada vez) tiveram que dizer por extenso o número que estava representado no ábaco. De seguida, em grupos pequenos, os alunos realizaram um jogo. Este consistia em colocar no ábaco o número que aparecesse no quadro em suporte de powerpoint com a finalidade de projetar diferentes números. A equipa que conseguisse colocar as massinhas no ábaco em primeiro lugar tinha que bater uma palma que simbolizava que a tarefa estava finalizada e só depois dizer o número por extenso, por classes e ordens (Avaliação semanal de 19 e 21 de novembro, CEB).

No seguimento desta ideia, importa salientar que o professor deve ter não só uma gama de estratégias diversificadas mas também um conjunto de conhecimentos científicos, capacidade de definir objetivos de aprendizagem de acordo com essas estratégias e de planificar uma atividade para alcançar determinado objetivo curricular e ainda competência para fazer uma gestão de sala de aula eficaz.

No que concerne à flexibilização na organização dos grupos de trabalho, este foi um princípio crucial que o par pedagógico utilizou para efetuar a diferenciação pedagógica nas suas aulas. A atividade “Construir cartazes com a biografia do autor António Torrado” foi desenvolvida em pequenos grupos (Anexo 7.2. Avaliação semanal de 5 a 7 de novembro). Já o conteúdo nomes comuns, próprios e coletivos foi desenvolvido em grande grupo com dois grandes objetivos: a interdisciplinaridade e revisões do conteúdo. Com a ambição de pôr em prática mais uma vez a interdisciplinaridade, a equipa pedagógica quis que a aula de Língua Portuguesa e Expressão Musical fossem em conjunto (Anexo 6.2.7. – Registo fotográfico). Assim planificamos com o professor de música. *Os alunos, o professor de música, um convidado do mesmo e eu construímos uma música com nomes comuns, próprios e coletivos. Os alunos cantavam e o professor de música acompanhava com um instrumento – a guitarra. Os alunos gostaram desta atividade pois pediram para cantar várias vezes* (Avaliação semanal de 19 a 21 de novembro, CEB).

Considerou-se ainda essencial fomentar o saber-estar e o saber-ser na ação educativa, pelo que a equipa pedagógica desenvolveu um calendário das boas ações (Avaliação semanal – 3 a 5 de dezembro, CEB).

O envolvimento com a comunidade escolar e com os encarregados de educação também foram aspetos tidos em conta pelo par pedagógico. Exemplo disso: *os alunos tiveram que apresentar o objeto que trouxeram, que simbolizasse para eles o Natal* (Avaliação semanal de 3 a 5 de dezembro CEB). Esse objeto foi debatido em casa. Uma outra atividade de envolvimento parental foram os desafios semanalmente enviados por email para cada encarregado de educação resolver com o seu discente. Relativamente a um dos exemplos de envolvimento com a comunidade foi a entrega de um postal de Natal.

Em suma, o momento de agir foi determinante no processo educativo, sendo este sempre antecedido de observação e planificação e tendo sempre em consideração os interesses e a evolução da criança.

### **3.2.4. Avaliar**

A avaliação é o último momento do processo educativo, tendo um papel preponderante para todos os intervenientes neste mesmo processo, ou seja, é importante para a equipa pedagógica e essencial para o desenvolvimento e evolução das crianças/alunos.

Importa referir que a avaliação contempla três vertentes: diagnóstica, formativa e sumativa. Destas, a formativa é a principal modalidade de avaliação no contexto do 1º CEB e de EPE. Apesar disto, no estágio de EPE realizamos as três funções de avaliação. No 1ºCEB as estagiárias apenas efetuaram a avaliação diagnóstica e formativa, uma vez que a avaliação sumativa era realizada exclusivamente pela professora cooperante.

A avaliação diagnóstica realizada no início dos estágios teve em vista a caracterização do grupo/turma e de cada criança/aluno. Com esta avaliação pretendeu-se conhecer o que cada criança/aluno e o grupo/turma já sabiam e eram capazes de fazer e os seus contextos familiares. Através da avaliação diagnóstica tomamos consciência das características, das necessidades e dos interesses da criança pela observação direta, conversas informais e dos registos de incidentes críticos. Por exemplo, na EPE a equipa pedagógica observou que na expressão motora as crianças tinham dificuldades ao nível da coordenação e da lateralidade, sendo aspetos que no final da EPE deveriam ser alcançados (Metas de aprendizagem). Assim, através da observação, notamos as dificuldades do grupo e, através de uma planificação prévia, utilizamos como estratégia a divisão do grupo em

todas as sessões de movimento para ajudar as crianças a ultrapassar essas mesmas dificuldades (Gouveia, 2007).

No que diz respeito à avaliação formativa, esta constituiu uma fonte de apoio da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões. A avaliação formativa em relação às aprendizagens das crianças foi realizada através de jogos, desafios, perguntas e fichas e da própria participação das crianças/alunos (Anexo 17 Exemplo de uma ficha de trabalho, CEB). Com base nestes instrumentos foi possível aferir os conhecimentos e dificuldades das mesmas.

Contemplada nas avaliações semanais estava, também, a avaliação formativa e fatural por parte da estagiária. Esta autoavaliação serviu de apoio para as planificações seguintes. Por exemplo, no 1º CEB, quando o conteúdo *função reprodutora* foi abordado, a estagiária sentiu-se

*um pouco desconfortável em fazer a ponte entre o científico e o prático. Por esta altura, pude contar com a ajuda da professora cooperante que, com a prática de alguns anos, conseguiu usar metáforas e esclarecer o tema. Consciente de que esta bagagem atrás referida só é possível ter com muita prática (Avaliação semanal de 5 a 7 de novembro, CEB).*

Na EPE verificamos através de uma reflexão e da avaliação semanal, que o quadro de investigação deveria ter mais desenhos das crianças para elas fazerem a sua própria leitura (Avaliação semanal de 6 a 12 de março, EPE). A partir destes dois momentos, a estagiária precedeu a uma reflexão (avaliação formativa), cujos aspetos foram tidos em conta no momento de planificação seguinte. Nesta ótica a avaliação formativa contemplou a autoavaliação por parte da estagiária e a avaliação das aprendizagens das crianças.

A avaliação diagnóstica e a avaliação formativa foram articuladas de modo a possibilitar a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e ainda para facilitar a integração da criança no contexto educativo (Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011: 4). Por exemplo, a nível do 1º CEB verificamos, na avaliação diagnóstica, que os alunos gostavam de desafios. Na avaliação formativa percebemos que existiam

*alunos que realizam as propostas de atividades muito rápido e ficam desocupados. A solução era criar um ficheiro de desafios, que possuía atividades de todas as áreas curriculares. Assim, os alunos que não estão ocupados, já tinham tarefas a desenvolver. Mantendo a motivação inicial e aprimorando capacidades (Avaliação semanal de 22 a 24 de outubro, CEB).*

Como se refere no excerto anterior, através da avaliação conseguimos adotar estratégias adequadas àquele grupo específico com o objetivo de potenciar todas as suas capacidades.

No que concerne ao objetivo da avaliação sumativa, na EPE, esta forneceu *um balanço de uma determinada etapa* (Gouveia, 2007:131). A metodologia do projeto contempla uma fase denominada *Divulgação/ Avaliação*, onde se avalia todo o

processo do projeto (Ministério da Educação e Ciência, 2012:17). Assim sendo, o Projeto integra um produto que é avaliado tal como refere Mendonça (2002). Na prática, a avaliação do projeto “Os animais em vias de extinção” da sala dos quatro anos foi realizada em grande grupo. Esta consistiu primeiro em dialogar sobre três aspetos: *o que as crianças gostaram de fazer, o que não gostaram e o que poderiam fazer* (Avaliação semanal 10 a 16 de Abril, 2012:3, EPE). Em seguida, as crianças registaram numa cartolina as suas opiniões através do desenho (Anexo 6.1.9 – Avaliação do Projeto).

Em ambos os estágios vivenciados foram utilizados diferentes tipos de avaliação com o intuito de avaliar os produtos dos alunos. Ou seja, são *os itens que o aluno demonstra aquilo que aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer em resultado de um prolongado período de estudo* (Tomlinson e Allan, 2002:23).

Relativamente aos instrumentos e técnicas de avaliação, ao longo dos estágios foram utilizados os seguintes: *observação direta, registos fotográficos, registos de autoavaliação, registos de incidentes críticos, descrições diárias, registos contínuos, listas de verificação e amostragem temporal*. Os portefólios construídos com as crianças só foram efetuados na EPE (Anexo 12 – Registo de portfólio da criança, EPE). Em contrapartida, o diário e os desafios foram realizados no 1º CEB.

Estes instrumentos e técnicas contribuíram para um procedimento eficaz na busca de informações; no registo das atividades, evidenciando as novas aprendizagens adquiridas pela criança/aluno; na perceção de aspetos a melhorar e ideias a desenvolver por parte da estagiária; na verificação dos interesses das crianças ou objetivos a melhorar nas mesmas; na descoberta de questões que estimulassem e motivassem a criança. Tudo isto permitiu intervir assertivamente no processo ensino-aprendizagem.

Na EPE a organização do ambiente educativo foi avaliada através de listas de verificação baseadas na Deca Checklist (Anexo 2 – Grelha de Observação do Ambiente Educativo da sala dos quatro anos). O espaço e materiais foram avaliados de acordo com Hohmann e Weikart (2009) (Anexo 3 - Grelha de observação sobre os materiais da sala dos quatro anos).

A eficácia dos processos de ensino e aprendizagem foi avaliada através da Escala de Empenhamento do Adulto (Pascal e Bertram, 2000) (Anexo 19 – Escala do Empenhamento do Adulto) tanto na EPE como 1º CEB. A tabela da Escala do Empenhamento do Adulto (EPE) foi preenchida pela educadora cooperante em relação à sua estagiária (EPE) durante trinta minutos na atividade “Experiência do revestimento” inserida no Projeto “Os animais em vias de extinção”. Através das

atitudes mencionadas pela Educadora Cooperante, a estagiária teve atitudes de total empenhamento (5 pontos) na sensibilidade. Já na estimulação e autonomia revelou na maioria atitudes de total empenhamento (5 pontos) mas também teve atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento (4 pontos), aspetos esses que a estagiária teve em atenção com o intuito de melhorar a sua intervenção (Anexo 19.1 – Escala do Empenhamento do Adulto, EPE). Da mesma forma, no 1º ciclo foi respondida pela professora cooperante em relação à sua estagiária (CEB) durante quarenta e cinco minutos quando lecionado o conteúdo da tabuada da multiplicação do nove. Relativamente ao 1º CEB, a professora cooperante mencionou que a estagiária em questão teve somente atitudes de total empenhamento (5 pontos) (Anexo 19.2 – Escala do Empenhamento do Adulto, CEB).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A suprema arte do professor é despertar a alegria na expressão criativa do conhecimento, dar liberdade para que cada estudante desenvolva sua forma de pensar e entender o mundo, assim criamos pensadores, cientistas e artistas que expressarão em trabalhos aquilo que aprenderam com os mestres (Albert Einstein).*

Atualmente vivemos o fenómeno mundial da multiculturalidade, onde a escola integra alunos com diversificadas culturas e com características individuais diferentes. Por sua vez, a legislação preconiza uma escola que assegura a educação a todas as crianças, inclusive as crianças com Necessidades Educativas Especiais (Decreto-lei 3/2008). É neste âmbito que surgem desafios grandes aos educadores/professores, no sentido de procurar uma “Escola para cada um e não para todos” e de “Responder a cada criança/aluno”.

Deste modo torna-se necessário clarificar “O que é ser professor?” para atender aos aspetos mencionados anteriormente. Um profissional de ensino é aquele que sabe e por isso pode *construir a passagem de um saber ao aluno*. O professor é

*um mediador entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido (Alonso e Roldão, 2005: 15).*

Isto significa que ao invés de um mero transmissor de informação, o professor age como um agente intermediário entre o conhecimento e o aluno.

Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem tem implícito a intencionalidade educativa por parte do profissional de educação, nas diferentes etapas da ação: observar, planear, agir e avaliar. Este processo esteve implícito nos dois estágios que este relatório testemunha. Em ambos os estágios, a estagiária aplicou os conhecimentos teóricos adquiridos em anos anteriores nas diversas unidades curriculares da Licenciatura e do Mestrado.

A reflexão foi a base de todo o processo, tendo estado presente na forma de pensar e atuar da estagiária ao longo dos estágios efetuados em contexto educativo. Ao longo de toda a prática de ensino supervisionada, a estagiária observou comportamentos, interesses e necessidades; planificou e agiu consoante os interesses e necessidades demonstrados pelas crianças (constatados através da *observação*); refletiu e avaliou esses mesmos aspetos com intuito de fazer uma análise crítica da sua ação educativa e das evidências de aprendizagem demonstradas pelas crianças/alunos, com o intuito de melhorar a sua prática. Assim sendo, a essência do trabalho desenvolvido durante os estágios remete para o conceito de professor-

reflexivo, ou seja, *aquele que reflete na e sobre a acção, ou seja, aquele que é mentor da sua própria investigação através da acção* (Craveiro, 2004:49).

No início deste processo de aprendizagem, tanto na valência EPE e 1º CEB, a estagiária estabeleceu objetivos/metapas pessoais: i) aceitar o erro; ii) ter uma postura humilde; iii) ter uma relação de cooperação e de respeito para com a equipa pedagógica; iv) ter uma relação próxima e atenta a cada criança/aluno, aberta ao diálogo.

Ciente de que havia características, necessidades e ritmos diferentes no grupo/turma, a estagiária recorreu a estratégias pedagógicas diferenciadas com o intuito de dar resposta a tais aspetos. Na EPE a estagiária procurou sempre ir ao encontro dos interesses das crianças, como por exemplo “Realizar experiências”. Deste modo a estagiária “vestiu-se” de cientista e explorou a *profissão de investigador e realizou uma experiência – No espaço há ar?* (Avaliação de 29 de Maio a 4 de Junho, EPE, 2012). Recorrendo à experiência, a estagiária respondeu a dúvidas levantadas pelas crianças. No 1º CEB, os alunos, na sua maioria, revelaram ter dificuldade em trabalhar em grupo. Deste modo, a estagiária planeou atividades a fim de criar nos alunos, valores e princípios de cooperação, interajuda e o respeito pelo outro, privilegiando assim, o saber ser. Outro aspeto a salientar foi a promoção da democracia na sala de aula. No conteúdo “Costumes e tradições, gastronomia e artesanato de outros povos”, os alunos trabalharam da seguinte forma: realizaram uma pesquisa, selecionaram a informação e por fim construíram materiais para a apresentarem à restante turma. Com esta estratégia foi possível desenvolver os princípios a cima referidos.

As estratégias gestão de sala foram cruciais para criar um ambiente propício à aprendizagem, tanto na EPE como no 1º CEB. Numa fase inicial de ambos os estágios, foi necessário que as crianças/alunos estabelecessem as suas próprias regras e agissem sobre as mesmas. Como qualquer tópico, a estagiária manteve a consistência na aplicação de regras e procedimentos (Arends, 2008) cumprindo-os sistematicamente. Por exemplo, quando as crianças/alunos estavam a falar ao mesmo tempo, a estagiária relembra a regra, indicando que se deve falar um de cada vez e com o braço no ar.

No seguimento desta estratégia, a estagiária planificou atividades para períodos de instabilidade, quando é mais difícil manter a ordem: o início, o fim das aulas e as transições. Utilizou regras e procedimentos para reduzir comportamentos perturbadores (Planificação semanal 22 a 24 de outubro, CEB, 2012), tais como recorrer a sinais de comunicação (bater palmas, sinais com o braço, olhares, sinal com

o polegar estendido e sinais com a cabeça) com maior frequência, junto da turma do 3º A. Assim, procurou assegurar uma gestão eficaz da sala de aula.

Em ambas as valências, a estagiária utilizou diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados, como *registos de incidentes críticos*, *descrições diárias*, *registos contínuos*, *listas de verificação* e *amostragem temporal*. Estes instrumentos permitiram diagnosticar interesses, características e conhecimentos das crianças/alunos; proporcionar feedbacks acerca do desempenho destas e avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem (Arends, 2008).

Numa reflexão final parece evidente a noção de que gostar do que faz, aliada a uma predisposição para estar em contante aprendizagem são as bases para formar um profissional de educação. Por outro lado, quando o educador/professor se sente motivado existe maior probabilidade de motivar as crianças/alunos. De acordo com revisão da literatura efetuada, a motivação do educador/professor tem efeitos na sua prática, levando-o a estabelecer metas moderadamente difíceis mas potencialmente atingíveis; a estar mais preocupado com a realização pessoal do que com a recompensa do sucesso; a sentir maior alegria por obter uma vitória ou resolver um problema do que por qualquer prémio; a querer saber os efeitos dos seus resultados. Analisando o percurso da estagiária considera-se que este espelha as dimensões acima referidas.

Apesar da motivação e pesquisa constantes, os estágios não ficaram imunes a algumas dificuldades. Na EPE, numa fase inicial do estágio foram várias as perguntas colocadas com o intuito de saber ou descobrir o porquê do medo ou da angústia sentida (Reflexão nº1, EPE, 2012). Nos dias seguintes, *as atividades iam correndo da melhor forma, a confiança aumentou (...) e a integração com a equipa pedagógica estava realizada* (Reflexão nº1, EPE, 2012), pelo que as maiores dificuldades foram ultrapassadas. No decorrer deste estágio, a estagiária sentiu-se sobretudo dificuldade na quantificação do tempo necessário para as crianças realizarem determinadas atividades, o que obrigou a estagiária a estar mais atenta a este aspeto.

No que concerne aos medos sentido no 1º CEB, estes foram menores, visto que

*no ano transato efectuei um estágio na valência pré-escolar, onde me permitiu abolir o medo primordial, o medo de errar. Na vivência anterior de estágio, consegui perceber e compreender que a tomada de consciência do errar faz parte do processo da minha própria aprendizagem. Atualmente após realizado um estágio, encaro o erro com uma atitude mais leve, como algo construtivo.* (Reflexão - Espectativas, CEB, 2012).

No entanto, um dos receios mais patentes diz respeito ao facto de poderem existir *perguntas e dúvidas difíceis de responder de uma forma clara, explícita e cineticamente correta* (Reflexão - Espectativas, CEB, 2012) (Anexo 13.2 Portfólio Reflexivo - Espectativas).

Tanto na EPE como no 1º do CEB sentiram-se constrangimentos no registo dos momentos significativos através da utilização de fotografias, observação e do caderno de apontamentos, pelo facto da estagiária estar simultaneamente a agir e a observar. No entanto, ao longo dos estágios, a educadora/professora cooperante e a orientadora de estágio mencionaram algumas estratégias para recolher os dados mais pertinentes de forma mais eficiente.

Um aspeto decisivo em ambas as valências foi a integração, proporcionada pelas equipas pedagógicas, assim como pelas comunidades, demonstrando disponibilidade para ajudar neste processo aprendizagem, colocando a estagiária/par pedagógico a interagir e participar na rotina da sala desde cedo. No que concerne à duração dos estágios, este foi curto, o que desencadeou um período de adaptação mais rápido do que o habitual. Deste modo, a integração foi rápida e positiva. Relativamente à integração dos valores e dos ideais das instituições, considera-se que estes foram bem assimilados e empregues durante todas as atividades contempladas nos estágios.

É de salientar o facto da educadora e da professora cooperantes terem fomentado claramente a autonomia da estagiária. Tanto na EPE como no 1º CEB a relação foi aberta e intimista, o que proporcionou uma aprendizagem mais dinâmica e completa por parte da estagiária. A educadora e a professora cooperantes demonstraram sempre um elevado grau de conhecimentos e competências teóricas e práticas, constituindo dois exemplos de profissionais competentes.

Os estágios foram vivenciados de uma forma intensa e acima de tudo com uma atitude reflexiva tanto por parte da estagiária como em coordenação com a educadora/professora cooperante e a orientadora de estágio. Estes revelaram-se momentos decisivos para o crescimento pessoal e profissional da estagiária.

Antes e durante a realização do mestrado foram várias as perguntas sobre as quais a estagiária se debruçou na tentativa de obter respostas: “Onde se enquadram os professores generalistas no sistema educativo português? ”, “Quais são as mais valias?” e “ O que os distingue dos outros professores?”. No decorrer da pesquisa e da vivência do estágio foi possível encontrar algumas respostas.

A articulação entre a EPE e o 1º CEB é uma das vantagens inerentes ao professor generalista. Enquanto educadora, a estagiária sabe as potencialidades e as capacidades que são trabalhadas na EPE e que deverão ter continuidade no 1º CEB.

Com base no seu estágio, a estagiária considera que a postura do profissional de educação deve ser de um professor-investigador, de um professor-reflexivo de forma a melhorar o ensino e a aumentar o benefício para as crianças/alunos. Isto vai ao encontro das ideias de Arends, que afirma que *a chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficiência das suas práticas educativas (Arends, 1997:526).*

Tendo em conta os aspetos acima referidos e corroborando com a opinião Vasconcelos (2007), é necessário que a escola seja um agente de mudança e um fator de desenvolvimento. Entende-se melhor o sentido anteriormente referido através das palavras de Polakow (1993) que expõem a ideia de que a escola deve proporcionar aos pequenos cidadãos *um sentido de lugar*. Acrescenta ainda que

*um lugar é mais do que a soma das suas rotinas, regras, horários, resultados de avaliação (...) um lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes, (...) porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença (cit Vasconcelos, 2007:112).*

Neste excerto está presente a ideia de que a educação e a cidadania estão intimamente articuladas. Neste sentido, é necessário que a escola garanta a adaptação do currículo a cada criança/aluno tendo em conta a multiculturalidade e diversidade das crianças/alunos que dela fazem parte (Roldão, 1999:22). Deste modo, o profissional de educação deve aceitar e respeitar a heterogeneidade presente na escola e, conseqüentemente, na sala de aula (Cortezão, 2000).

Além das competências e saberes teóricos e práticos, o educador/professor deve ter sensibilidade para detetar não só as necessidades académicas como também as necessidades emocionais e sociais das crianças/alunos. Deve ainda conseguir comunicar com os mesmos de modo a ultrapassar as dificuldades ou necessidades. Torna-se ainda necessário que o profissional de educação parta dos saberes rentáveis, isto é, saberes que as crianças/alunos já têm, para que assim as aprendizagens se tornem mais significativas (Cortezão, 2013). Por outro lado, o educador/professor deve ter a capacidade de utilizar estratégias para conseguir alcançar determinados objetivos em prol da evolução e das aprendizagens da criança/aluno.

Culminando todos estes aspetos, e considerando a importância de oferecer uma igualdade de oportunidades, a estagiária pretendeu ao longo de todo o processo

fomentar o sucesso de todas as crianças/alunos, procurando respeitar e atender às especificidades de cada uma/um na forma como observou, planeou, agiu e avaliou, aplicando assim o princípio da justiça social (Stoer, 2008). Deste modo, em ambos os estágios procurou-se responder a cada aluno, desenvolvendo uma diferenciação pedagógica. Exemplo disso foram os trabalhos em pequeno grupo, as pesquisas, os jogos, as fichas de trabalho (CEB), as dramatizações, entre outros.

Para o processo de ensino-aprendizagem em ambas as valências, foi fundamental saber “Aprender a ser”, onde a estagiária desenvolveu o trabalho em equipa, o respeito pelo outro e saber ouvir, indo ao encontro das ideias defendidas por Luiza Cortesão (2013). Nesta linha de pensamento Jacques Delors, na sua teoria (educação ao longo de toda a vida e para a vida), refere que este saber é um dos pilares da educação (1998).

Neste seguimento de ideias, a estagiária procurou corresponder às *múltiplas características dos seus alunos* (Arends, 2008:136). Assim, transformou o processo de ensino-aprendizagem em comunidades de aprendizagem, considerando, em consonância com Haigh, que *os alunos vão aprender muito melhor se o que lhes for ensinado corresponder ao que precisam e eles tiverem alguma posse da sua aprendizagem* (2010:192). Na prática educativa na EPE e no 1º CEB, a estagiária olhou para a criança/aluno como *ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento* (Oliveira-Formosinho, 2001:30). Deste modo, procurou desenvolver o saber “Aprender a fazer”, sendo este saber outro dos pilares da educação segundo Jacques Delors (1998). Nomeadamente nos trabalhos de grupo e nos desafios, cada criança/aluno pôde transmitir a sua opinião, a sua visão do mundo. Por outro lado, com base nestas atividades foi possível desenvolver no grupo/turma o respeito e a aceitação das diferentes visões e opiniões de cada criança/aluno. A este fenómeno Cortezão chama de *Justiça Cognitiva* (2013). Reforçando a opinião de Boaventura de Sousa Santos, a justiça social está intimamente relacionada com a justiça cognitiva. Desta forma, o profissional de educação que procura aplicar a justiça cognitiva deve primeiramente aplicar uma justiça social, promovendo a igualdade de oportunidades patente neste conceito, para que seja possível que cada criança/aluno possa aceitar novas e outras formas de ver o mundo (justiça cognitiva).

Reforçando as ideias explanadas neste relatório, cabe ao educador/professor fomentar a ideia de uma “Escola para cada um e não para todos”, na forma como observa, planeia, age e avalia todo o processo de ensino-aprendizagem,

desenvolvendo uma diferenciação pedagógica. Estas são algumas ideias que se considera estarem na base de uma nova escola.

Assim, considera-se que a missão básica como futura profissional de educação é desenvolver atividades significativas que não só desenvolvam o gosto das crianças/alunos pela aprendizagem, como também permitam que estas/estes se tornem cidadãos ativos, responsáveis e autónomos.

*Fazer opções é muito importante. Os educadores devem indagar para quem e em benefício de quem estão trabalhando*  
(Freinet, cit Cortezão, 2011:97).

## BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel (2001) Professor-investigador: Que sentido? Que formação?, *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, Vol.I, INAFOP.
- ALONSO, Luísa; ROLDÃO, Maria do Céu (2005) *Ser professor do 1º Ciclo – Construindo a Profissão*, Coimbra, Almedina, Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança.
- ANTUNES, Maria (2001) *Teoria e prática pedagógica: ruptura e ensaios de recontextualização da educação à luz do projecto rotyano da cultura poetizada*, Lisboa, Instituto Piaget.
- ARENDS, Richard (1997) *Aprender a ensinar*, Alfragide, McGraw-Hill de Portugal.
- ARENDS, Richard (2008) *Aprender a ensinar*, Lisboa, McGraw-Hill.
- BAPTISTA, Isabel (2005) *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*, Porto, Prof. Edições.
- SANTOS, Boaventura de Souza (2010) *Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais de uma ecologia de saberes*. Org: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul.
- BRAGA, Fátima; VILAS-BOAS, Floripes Maria; ALVES, Maria; FREITAS, Maria; LEITE, Carlinda (2004) *Planificação: novos papeis, novos modelos – Dos projectos de planificação à planificação em projecto*, Rio-Tinto, Edições ASA.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (2006) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora.
- CABANAS, José (2002) *Teoria da educação – Conceção antinómica da educação*, COLECÇÃO perspectivas actuais/educação, Porto, Edições ASA.
- CAVALCANTI, Joana (2006) *Malas que Contam Histórias. Propostas de Actividades em Contextos Lúdicos de Aprendizagem*. Lisboa, Paulus Editora.
- COLL, César; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni; MARTÍN, Elena; EUFRÁZIO, José (2001) *O construtivismo na sala de aula – Novas perspectivas para a acção pedagógica*, Coleção em foco, Porto, Edições ASA.
- CORTESÃO, Luiza (2011) Porquê Paulo Freire e Amílcar Cabral? *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 25, p. 95-108, jan./jun. Recuperado em 5 janeiro, 2013, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63142/2/78069.pdf>
- CORTESÃO, Luiza (2013) Conferência *Educação, um paradigma (Inter) cultural*, Colégio do Sardo
- COUTINHO, Clara (2011) *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Coimbra, Edições Almedina.
- CRAVEIRO, Clara (2004) A observação e o registo educacional. Um tópico para formação reflexiva no âmbito de supervisão, *Saber e Educar* p.47-61, ESEPF.

- CRAVEIRO, Clara (2007) *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância Tese de Doutoramento*, Braga, Universidade do Minho.
- DAMAS, Maria. J. (1985) *Observar para avaliar*, Coimbra, Almedina.
- DELORS, Jacques; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; Geremek, Bronislaw; Gorham, William; Kornhauser, Aleksandra; Manley, Michael (1998) *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, UNESCO Recuperado em 10 fevereiro, 2013, de <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- DEWEY, John (1978) *Vida e educação: a criança e o programa escolar - interesse e esforço*, São Paulo, Editora Melhoramentos.
- DEWEY, John (2010) *Experiência e educação*, Coleção Textos Fundamentos de Educação, Petrópolis, Editora Vozes.
- DIAS, J; BHERING, E. (2005) *Da investigação às Práticas, estudos de natureza educacional* Vol. VI nº 1, Lisboa, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- GONÇALVES, Isabel (2008) *Avaliação em Educação de Infância – das concepções às práticas*, Penafiel, Editorial Novembro.
- GOUVEIA, João (2007) *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos*, Braga, Expoente.
- GRAVE-RESENDES, Lídia; SOARES, Júlia (2002) *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- HAIGH, Alan (2010) *A arte de ensinar- grandes ideias regras simples*, Alfragide, Académica do Livro.
- HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. (2009) *Educar a Criança*, Lisboa, 5ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia (1997) *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli (2003) *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*, São Paulo, Editora Pedagogia e universitária.
- MÁXIMO-ESTEVEZ, Lídia (2008) *Visão panorâmica da investigação-acção*, Coleção Infância Vol. nº13, Porto, Porto Editora.
- MENDONÇA, Marília (2002) *Ensinar e Aprender por Projectos*, Porto, Edições ASA.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2004) *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência - Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2010) *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012) *Trabalhos por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2001) *A visão da qualidade da associação Criança: contributos para uma definição*. In Oliveira-Formosinho, J. e

- Formosinho, J. (2001) (Orgs.). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*, Braga, Ed. Livraria Minho.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2007) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto, Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2011) *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*, Coleção Infância nº 16, Porto, Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário (2011) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em Participação*, Coleção Infância nº 17, Porto, Porto Editora.
- PAPÁLIA, Diane; OLDS, Sally; FELDMAN, Ruth (2001) *O Mundo da Criança*, São Paulo, Editora Mc Graw-Hill.
- PARENTE, Cristina (2002) *Observação: um percurso de formação, pratica e reflexão* in Oliveira-Formosinho, (ORG) *A Supervisão na Formação de Professores I, Da Sala à Escola*, Coleção Infância nº7, Porto, Porto Editora.
- PASCAL, Cristine; BERTRAM, Tony (2000) *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Nove estudos de caso*, Coleção Infância nº 6, Porto, Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2000) *10 novas competências para ensinar : convite à viagem*, Porto Alegre, Artmed.
- QUIVY, Raymond e VAN CAMPENHOUDT, Luc (2008) *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gravida.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999) *Gestão curricular – Fundamentos e Práticas*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência
- ROLDÃO, Maria do Céu (2000) *A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais*, Porto, Porto Editora.
- SERRA, Célia (2004) *Currículo Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular 1º Ciclo Ensino Básico*, Porto, Porto Editora.
- SANCHES, Isabe; TEODORO, António (2007) Procurando indicadores de educação inclusiva, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal, *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Recuperado em 4 janeiro, 2013, de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>
- SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy (2008) *Manual de Portfólio: um Guia Passo a Passo para Professores*, Ed. Artmed.
- SILVA, Cristina (2007) Atividades de consciência linguística no Jardim-de-Infância: o quê, como e para quê?, *Cadernos de Estudo* nº 6, pp. 43-52. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- SOUSA, Francisco. (2010) *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto, Porto Editora.
- SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia (1998) *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*, Porto Alegre, Artmed.
- STOER, Stephen (2008) Construindo a escola democrática através do “campo da recontextualização pedagógica”, *Educação, Sociedade e Cultura* nº 26 pag.133-147, Recuperado em 14 janeiro, 2013, de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-Construindo.pdf>
- TRINDADE, Rui (2002) *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*, Porto, Edições ASA.
- TOMLINSON, Carol; ALLAN, Susan (2002) *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*, Coleção práticas pedagógicas, Porto, Edições ASA.

- VASCONCELOS, Teresa (1998) *Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa*. In Qualidade e projecto na educação pré-escolar (Org.) Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar (123-158). Lisboa – DEB.
- VASCONCELOS, Teresa (2007) A Importância da Educação na Construção da Cidadania, *Saber e Educar* nº 12 (p.109-117), Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- ZABALZA, Miguel (1996) *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre, Artmed.
- ZABALZA, Miguel (2000) *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Rio Tinto, Edições ASA

## LEGISLAÇÃO

- Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011, 11 de abril - Avaliação na Educação Pré-escolar.
- Decreto de lei nº 240/2001, de 30 de agosto - Perfis gerais de competências.
- Decreto de lei nº 241/2001, de 30 de agosto - Perfis específico de desempenho profissional do educador de infância e do profissional do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-lei nº 49/2005, 30 de agosto – Lei de bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).
- Decreto-lei nº 43/2007, 22 de fevereiro – Habilitação profissional para a docência generalista.
- Decreto-lei nº 3/2008, 7 de janeiro – Normativo que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida .
- Decreto-lei nº 14/2011, 18 de novembro - Altera o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico, no sentido de garantir a implementação eficaz das provas finais no 2.º ciclo de ensino básico e adaptar a legislação existente por forma a conferir a mesma linguagem quanto às provas finais para a conclusão dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.
- Despacho nº 17169/2011, 23 de dezembro - Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, divulgado em 2001.
- Decreto-lei nº 139/2012, 5 de julho - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensino básico e secundário.

Despacho nº 5306/2012, 18 de abril - Cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares.

Decreto-lei nº 51/2012, 5 de setembro - Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

Decreto-lei nº 15971/2012, 14 de dezembro - Define o calendário de implementação das Metas Curriculares.

Lei nº 5/97, 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-escolar – consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo.

## **DOCUMENTOS CONSULTADOS DAS INSTITUIÇÕES**

Ideário, CEB, 2008.

Plano Anual de Atividades, EPE, 2011/2012.

Projeto Curricular de Grupo – 4 anos, EPE, 2011/2012.

Projeto Educativo, CEB, 2008.

Projeto Educativo, EPE, 2012.

Regulamento Interno, CEB, 2008.

Regulamento Interno, EPE, 2011/2012.

---

## ANEXOS