

Escola Superior de Educação de Paula

Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºciclo do  
Ensino Básico

**DESAFIOS DE UMA PROFISSIONALIZAÇÃO  
DOCENTE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Nome do autor: Joana Catarina Tomás Monteiro  
nº2007074

Nome dos orientadores: Professora Doutora Brigitte  
Carvalho da Silva

fevereiro de 2012

Escola Superior de Educação de Paula

Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do  
Ensino Básico

**DESAFIOS DE UMA PROFISSIONALIZAÇÃO  
DOCENTE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Nome do autor: Joana Catarina Tomás Monteiro  
nº2007074

Nome dos orientadores: Professora Doutora Brigitte  
Carvalho da Silva

fevereiro de 2012

## Resumo

Este relatório de estágio apresenta um estudo onde se avaliará o domínio das competências gerais e específicas para a obtenção do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºciclo do Ensino Básico, na Escola Superior Educação Paula Frassinetti, encontrando-se dividido em cinco tópicos: Enquadramento teórico; procedimentos metodológicos; contexto organizacional; reflexão sobre a construção da profissionalização; considerações finais.

Este trabalho espelhará a experiência vivida em estágio em educação pré-escolar numa sala dos 4 anos, em relação com a experiência noutra instituição numa sala do 2ºano.

Em suma, este estudo possibilitou refletir sobre o profissional de educação nestes contextos, tendo em vista uma habilitação generalista. Apelando-se a confrontação reflexiva dos níveis educativos.

**Conceitos-chave:** Educação, Pré-escolar, 1ºCiclo do Ensino Básico, intervenção educativa e continuidade educativa.

## Abstract

This Internship report presents a study in order to evaluate the mastery of general and specific competencies for earning the master's degree in Pre- School and Elementary School Teaching at the Paula Frassinetti College School. The report is divided in five main topics: theoretical framework; methodological procedures; organizational context; reflections on the construction of the professional knowledge and at last the closing remarks.

The work aims to show the experience lived, during the internship, in a four year old pre-school classroom in parallel to the experience gathered in a second level classroom at an elementary school.

In short, this study allowed an attentive reflection upon the education professionals in these specific contexts, owing to a general habilitation.

**Keywords:** Education, Pre-school, Elementary School, educational intervention and continuity.

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO .....  | 6  |
| CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....  | 8  |
| 2.1. Enquadramento legal da Educação Pré-escolar e do 1ºCiclo do Ensino Básico               | 8  |
| 2.2. Papel do Educador de Infância e do Professor do 1ºCEB.....                              | 10 |
| 2.3. Contributos da Pedagogia Educacional na intervenção educativa na EPE e no<br>1ºCEB..... | 15 |
| CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....  | 22 |
| CAPÍTULO IV – CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....   | 26 |
| 4.1. Caracterização dos contextos de estágio em EPE e 1º CEB .....                           | 26 |
| 4.2. Intervenção Educativa .....   | 39 |
| 4.3. Avaliação das aprendizagens .....   | 49 |
| CAPÍTULO V – REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO<br>.....                      | 52 |
| CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 58 |
| CAPÍTULO VII – BIBLIOGRAFIA .....  | 60 |

## ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1** - Organização das informações
- Anexo 2** – Reflexões das visitas prévias às instituições
- Anexo 3** - Excerto da grelha dos itens do relatório e da bibliografia
- Anexo 4** – Inquérito por questionário aos pais
- Anexo 5** – Inquérito por questionário à professora cooperante
- Anexo 6** – Excerto da planificação integrada
- Anexo 7** - Horário semanal das atividades da sala dos 4 anos
- Anexo 8** - Horário do 2ºA
- Anexo 9** - Imagens das características das crianças/alunos
- Anexo 10** - Comparação dos resultados da mesma experiência em contextos diferentes
- Anexo 11** - Planificação sobre as figuras geométricas: quadriláteros
- Anexo 12** - Análise dos dados recolhidos dos pais
- Anexo 13** - Rotina da educação pré-escolar
- Anexo 14** - Reflexão sobre a organização do espaço
- Anexo 15** - Fotos da disposição da sala do 2ºA
- Anexo 16** - Registos de observação
- Anexo 17** - Planificação 2ª semana de estágio
- Anexo 18** - Planificação em rede
- Anexo 19** - Rede curricular
- Anexo 20** - Planificação 5ª semana de intervenção
- Anexo 21** - Planificação 1ª intervenção
- Anexo 22** - Planificação 8ª semana de intervenção
- Anexo 23** - Registo de uma planificação com as crianças
- Anexo 24** - Fotos de atividades construtivistas
- Anexo 25** - Fotos do projeto
- Anexo 26** - Planificação da dinamização da biblioteca
- Anexo 27** - Reflexão da semana 24/10/2011 a 26/10/2011
- Anexo 28** - Planificação da atividade do mapa conceptual
- Anexo 29** - Reflexão envolvimento parental
- Anexo 30** - Reflexão sobre a reunião com a equipa pedagógica e a supervisora
- Anexo 31** - Avaliação da atividade da simetria
- Anexo 32** - Registos do portfólio

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**ESEPF**- Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

**ME** – Ministério da Educação

**OCEPE** - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**JI** – Jardim-de-Infância

**AECS** – Atividades Extracurriculares

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**LQEPE** – Lei Quadro da Educação Pré-escolar

## CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio é realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (ESEPF), expondo a intervenção educativa realizada em contexto de Educação Pré-escolar (EPE), decorrida na unidade curricular Estágio I em EPE, e em 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) na unidade curricular Estágio II em 1ºCEB, como forma de avaliar os objetivos e as competências propostas.

Assim, foram avaliadas as seguintes **competências específicas**:

*“Caracteriza o estabelecimento de educação pré-escolar através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e actua em conformidade”; “Aplica de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa”; “Domina métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças”; “Planifica, concretiza e avalia a intervenção educativa”; “Participa em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade”; “Recorre a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas”; “compara o contexto da Educação Pré-escolar e o contexto do 1ºciclo do EB, reflectindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada” (Ficha de identificação da unidade curricular, 2011:1).*

O estágio profissionalizante realizou-se em duas estâncias, primeiro em EPE numa instituição privada na zona de Rio Tinto, na sala dos 4 anos. Num segundo momento, decorreu em contexto de 1ºCEB, numa instituição privada na zona da Maia, na do 2º ano. Assim, pode-se enunciar que foi determinante os momentos de observação e de intervenção com o acompanhamento da educadora e da professora cooperante, das crianças e dos alunos de cada valência, dos professores supervisores e de todos os professores da ESEPF. A par destes momentos surgiu um investimento na capacidade de refletir, de procurar e de analisar mais informações sobre temáticas que iam surgindo da prática, com o intuito de melhor a própria prática.

Este relatório encontra-se dividido em cinco grandes **tópicos**: enquadramento teórico, onde se apresentam as perspetivas teóricas sobre o contexto da EPE e do 1ºCEB; procedimentos metodológicos, onde se procede ao enquadramento do tipo de estudo, as amostras, os instrumentos e técnicas de recolha de dados e os procedimentos utilizados; contexto organizacional, onde se efetua a caracterização dos contextos institucionais, da intervenção educativa e avaliação das aprendizagens; reflexão sobre a construção da profissionalização, onde se evidenciam as capacidades e competências desenvolvidas e o processo evolutivo realizado e a realizar;

considerações finais, em que se reflete sobre a experiência de estágio tendo em conta os contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Contudo, em cada item será referido como foram recolhidos os dados, bem como indicações para informações complementares que se encontram em anexo.

Será desde já essencial enunciar que este estágio visa aproximar a experiência da prática pedagógica com a futura atividade profissional. Assim sendo,

*“ a partir da observação, conhecimento e identificação das necessidades da turma, os estudantes realizam ao longo do estágio uma intervenção educativa que deverá ser planificada, organizada, concretizada e avaliada, tendo em vista o professor reflexivo e crítico. Para isso, devem utilizar os métodos, as técnicas e os instrumentos adequados. Os estudantes devem actuar de forma intencional desenvolvendo experiências pedagógicas que promovam aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam o direito ao sucesso escolar de cada aluno”* (Ficha de identificação da unidade curricular, 2011:3).

## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Neste capítulo do relatório apresentam-se as perspetivas teóricas sobre a conceção de Educação, para se exponenciar a EPE e o 1ºCEB. Visto que, ao longo deste percurso, várias foram as metodologias e/ou modelos pedagógicos utilizados para fundamentar e sustentar a prática profissional enquanto estagiária, com o grupo de crianças/alunos, a equipa pedagógica e as instituições.

Para a realização deste quadro conceptual surgiu a necessidade de efetuar análises documentais que sustentaram as reflexões realizadas ao longo dos estágios profissionalizantes.

### **2.1. Enquadramento legal da Educação Pré-escolar e do 1ºCiclo do Ensino Básico**

“Todos têm direito à educação e à cultura” (Constituição da Republica, revisão constitucional 2005, cap. III, artº73).

Surpreendentemente uma frase enunciada em 1976, na constituição da república, descreve o tipo de trabalho que foi desenvolvido ao longo deste estágio profissionalizante. Nesta lei

*“o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva” (ibidem).*

E se estas indicações nos fornecem pistas para a forma como devemos agir, igualmente nos alerta para o direito dos professores e dos alunos em participarem na gestão democrática das escolas. Apesar de nesta lei não se encontrar enunciado, verifica-se que é importante a participação de toda a comunidade educativa assim como o Estado que reconhece e fiscaliza as instituições de educação.

Face ao supra apresentado, surgiu a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que nos enuncia que *“o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente*

*acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”* (ME, 1984, cap.I, art.º1). Assim sendo, este sistema é composto pela EPE, educação escolar e educação extraescolar.

De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-escolar (LQPEPE),

*“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de **educação ao longo da vida**, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena **inserção na sociedade** como ser **autónomo, livre e solidário**”* (ME, 1997b:art.º2).

A EPE destina-se a crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, sendo de carácter **facultativo**. Ou seja, cabe à família a educação dos filhos, contudo o Estado tem de assegurar a universalização da oferta. Assim compete-lhe definir *“as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos organizativos, pedagógicos e técnicos, e assegurar o seu efectivo cumprimento e aplicação, designadamente através do acompanhamento, da avaliação e da fiscalização”* (ibidem:art.º5); *“objectivos e linhas de orientação curricular”* (ibidem:art.º8). Por tal motivo, surgiram documentos emanados do Ministério da Educação (ME) que apontam indicações de apoio à gestão curricular, dos quais se destacam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997a) e as Metas de Aprendizagem (ME, 2010).

A educação escolar engloba *“...os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres.”* (ME, 1984, cap.II, art.º4) O ensino básico é **universal e obrigatório**. Dentro desta valência, existem objetivos, dos quais destacam, pela sua relação com a prática profissional, os seguintes:

*“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho; Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas; Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante; Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos; Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”* (ibidem: art.º7).

No 1ºCEB, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas. Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, da Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro e do Decreto-Lei n.º 209/2002, 17 de outubro, estabeleceram-se os princípios orientadores da organização e **gestão curricular** do ensino básico. Assim, o ME estabeleceu a organização curricular e o Programa do 1ºCEB (ME, 2006b), Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (ME, 2001a), Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (ME, 2007c), Programa de Matemática do Ensino Básico (ME, 2007b), Programa de Português do Ensino Básico (ME, 2009) e as Metas de Aprendizagem (ME, 2010).

## 2.2. Papel do Educador de Infância e do Professor do 1ºCEB

Fala-se da gestão curricular e do **currículo**, como futuro profissional reflexivo surgem as questões: O que é o currículo? Qual a sua importância no papel do profissional de educação?

A palavra “currículo” provém do latim *currere*, que significa caminho, jornada, percurso, trajetória. Contudo, assume-se que o conceito de currículo é múltiplo e dinâmico, surgindo diversas definições deste conceito. (Diogo & Vilar, 1999; Teixeira & Moreira, 2009) Assim, este pode ser composto, desenvolvido e operacionalizado de vários modos, estabelecendo-se diferentes tipos de currículo, nomeadamente:

- o Currículo formal ou prescrito ou oficial, ou seja, “*é constituído por todas as decisões assumidas pela Administração Central do Sistema Educativo*” (Diogo & Vilar, 1999:7), que são imanadas a nível nacional e elaboradas em função de um conjunto de indicações que desenham um percurso desejável para os alunos, funcionando como matriz para os restantes currículos;

- o Currículo apresentado ou programado, que é elaborado por “*(...) diferentes instâncias [Administração Regional e Local do Sistema Educativo, Editoras, Associações de carácter científico e pedagógico, etc.] com o objectivo de oferecer aos Professores e Professoras*” (Ibidem), com o objetivo de traduzir – ao nível da significância - o currículo prescrito;

- Currículo traduzido ou planificado, desenvolve-se a nível da Escola, onde esta elenca as planificações curriculares e programações pedagógicas - didáticas, ou seja,

traduzem os significados aos currículos, apresentados anteriormente, em relação com o Projeto Educativo de Escola, assumido pela respetiva comunidade Educativa;

- Currículo trabalhado ou real, *“é constituído pelas tarefas escolares levadas a cabo que (...) dão corpo ou atribuem significado real às decisões curriculares previamente assumidas, designadamente as decisões decorrentes da planificação curricular e programações pedagógico - didácticas assumidas a nível de Escola”* (ibidem) sendo o espaço de ação de um profissional de educação;

- Currículo concretizado, *“é constituído pelo conjunto de efeitos cognitivos, motores, afectivos, morais, sociais, etc., ou seja, pelas aprendizagens significativas de Alunos e Alunas em consequência das tarefas escolares levadas a efeito no sentido da consecução das finalidades educativas para o nível e ciclo de estudos”* (ibidem).

Assim, verifica-se que o currículo descreve, quer numa dimensão teórica (com finalidades e objetivos educativos ao nível do processo de ensino/aprendizagem), quer numa dimensão prática (com orientações gerais e específicas no âmbito educativo nas suas diferentes áreas). Assim, o modelo curricular é *“simultaneamente um referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e um referencial prático para pensar antes-da-acção, na-acção e sobre-a-acção.”* (Formosinho-Oliveira & Kishimoto, 2002:30).

Conclui-se que a **flexibilização do currículo** é importante porque não temos turmas homogêneas, sendo necessário ajustar os saberes em função das capacidades e culturas das mesmas. Para além desses aspetos surge a necessidade de um ajustamento contínuo, ou seja, *“uma solução adequada para este Alunos ontem pode deixar de sê-lo amanhã para os mesmos Alunos”* (Diogo & Vilar, 1999:20).

Tendo como referência as OCEPE (ME, 1997a), que se definem como um “ponto de apoio” para o educador, verifica-se que este documento tem como fundamentos a *“interligação entre desenvolvimento e aprendizagem”* (ME, 1997a:18), onde é considerado que a criança se desenvolve num processo de interação social; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; a construção articulada do saber; e a exigência de resposta a todas as crianças, onde se pressupõem uma pedagogia diferenciada (ME, 1997a).

Desta forma, o profissional de educação tem à sua responsabilidade o **desenvolvimento curricular**, devendo atender: **aos objetivos gerais**, enunciados na LQPE; **à organização do ambiente educativo**, onde se enquadra a organização do grupo, do espaço e do tempo, à organização do estabelecimento educativo e até à relação com os pais e com outros parceiros educativos; **às áreas de conteúdo**, como

referência no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem; à **intencionalidade educativa**, que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças (ME, 1997a).

Assim, é referido que na “(...) *educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas*” (ME, 2001c, anexo 1, II). Enquanto o “(...) *professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos*” (ibidem: anexo 2, II).

Apesar de ambos os profissionais querem potenciar as aprendizagens dos educandos, denota-se algumas especificidades definidas na presente lei. No entanto estas peculiaridades tornam-se comuns quando se analisa comparativamente com outros documentos legais, visto que cabe a estes profissionais organizar o ambiente educativo tendo em consideração:

- que “a *educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos*” (ME, 1997a:34). É igualmente importante nos dois contextos – EPE e 1ºCEB – ter em consideração que “*esse ambiente colaborativo será, certamente, fundamental para a formação e sustentação de um conjunto de crenças e atitudes que devem existir no professor que quer adoptar a aprendizagem cooperativa, a qual só se pode obter pela compreensão da sua utilidade e benefício, e isso é o que a prática, mais do que a teoria, pode dar*” (Freitas & Freitas, 2003:117). Ou seja, nesse contexto imediato de interação social, cabe a estes profissionais: prever o trabalho entre pares e pequenos grupos; favorecer uma aprendizagem cooperativa, onde se praticam decisões coletivas, distribuição de tarefas e até a experimentação de situações de conflito; criar situações de aprendizagem de vida democrática, onde se experimenta situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro; planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequeno grupo e em grande grupo (ME, 1997a).

- a organização dos **espaços e materiais** “(...) *de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas*” (ME, 2001c, anexo 1, II), sendo a sala de

atividades um espaço pensado e organizado com uma intencionalidade educativa e uma motivação para as crianças (ME, 1997a). Sendo essa uma das preocupações das duas instituições cooperantes, verificou-se a sua importância na promoção de aprendizagens, quer em EPE, quer em 1ºCEB, visto que o uso de materiais estimulantes e diversificados, potencia a motivação e atenção dos educandos, bem as aprendizagens significativas, como refere Roldão que *“para se criar e desenvolver uma escola de qualidade e oferecer aos alunos aprendizagens significativas, é necessário investir nas condições físicas da escola, quer a nível de requalificação dos espaços, quer a nível de recursos materiais”* (Alonso & Roldão, 2005: 106);

- *“(…) uma **organização do tempo** de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças”* (ME, 2001c, anexo 1, II). Para processar esta organização, que é planeada de forma flexível pelo educador e reconhecida pelas crianças (ME, 1997a), pode recorrer-se a instrumentos de trabalho (como o calendário, quadro de tarefas, quadro de idades, escala de crescimento, quadro das presenças, ...) que *“são referências importantes para o trabalho dos educadores e das crianças e também para o ambiente social e intelectual da sala, na medida em que dão às crianças um sentido do tempo e auxiliam na resolução de problemas”* (Vasconcelos, 1997:111). Contudo, não se pode esquecer que este tempo se operacionaliza numa rotina que deve ser traduzida em momentos de aprendizagem e experiências educacionais (Formosinho, 1996; Zabalza, 1992). Segundo o Despacho n.º 19 575/2006 (ME, 2006a), esta organização temporal, no 1ºCEB, é organizada semanalmente tendo em vista os tempos mínimos – definido no presente despacho - para lecionar o programa definido. Assim, o professor titular de turma deve elaborar um sumário diário, no caso da instituição B é um plano de aula (escrito no início da 1ª aula da manhã) das atividades desenvolvidas.

Relativamente à observação, à planificação e à avaliação, o educador de infância e o professor do 1ºCEB devem:

- efetuar uma observação tendo em conta as necessidades das crianças e os objetivos propostos para essa faixa etária, levando-os a planificar. Assim, na EPE *“**observa** cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem”* (ME, 2001c, anexo 1, II) e no 1ºCEB *“utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar”* (ibidem: anexo 2, II);

- realizar uma **planificação** tendo em vista a sua ligação com a observação e a avaliação, bem o seu caráter flexível e sua importância na criação de verdadeiras aprendizagens (ME, 2001c; ME, 1997a);

- **avaliar** de forma formativa a intervenção realizada, o ambiente proporcionado e as aprendizagens potenciadas (ME, 2001c). Assim, a avaliação na EPE e no 1ºCEB deve contemplar: a avaliação da ação (processo), a avaliação com as crianças/alunos e a avaliação das aprendizagens (ME, 1997a; ME, 2007d).

Por último, mas não menos importante, na relação e na ação educativa, estes profissionais de educação devem:

- Relacionar-se de forma a favorecer a segurança afetiva e a autonomia das crianças, apoiando e fomentando o **desenvolvimento afetivo, emocional e social**, sempre tendo em atenção o respeito pelas crianças (ME, 2001c; ME, 1997a; UNICEF, 1990);

- promover “(...) o **envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade**” (Decreto-Lei 241/2001, anexo 1,II), este envolvimento traduz-se numa participação efetiva nas aprendizagens;

- promover a cooperação entre os educandos e valorizar a participação ativa de cada um no grupo (ME, 2001c), visto que temos de estar conscientes que elas aprendem umas com as outras e com o próprio meio – **aprendizagem cooperativa** e abordagem sistémica e ecológica (Cochito, 2004; ME, 1997a)

- envolver “(...) **as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver**” (ME, 2001c, anexo 1, II), nunca se esquecendo de que os pais são os principais responsáveis pelas crianças e que são extremamente importantes neste processo. Tendo consciência que a continuidade educativa, a participação e mesmo a colaboração dos pais na vida da escola (visto que compreendem o processo educativo) pode criar uma parceria que facilita o desenvolvimento integral da criança (ME, 1997b; ME, 2008; Silva, 1994; Marques, 1994; Pourtois et al., 1994; Davies, 1994; Domínguez & Fernández, 2007);

- estimular “(...)a **curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas**” (ME, 2001c, anexo 1, II), e deve igualmente apoiar o desenvolvimento da **criatividade** – independentemente da sua faixa etária -, considerando que esta “(...) **é importante por si só e também porque encoraja o desenvolvimento da criança como um todo, ao promover a aprendizagem**

*ao longo do currículo. A criatividade faz parte de todas as áreas disciplinares*” (Siraj-Blatchford, 2004:134).

Em suma, a intencionalidade educativa exige um profissional de educação reflexivo, visto que este questiona-se constantemente sobre as necessidades das crianças e as suas ações em prol das mesmas. Correspondendo, tudo isto, a um desafio que se coloca ao profissional de educação, nomeadamente ao “(...) **docente generalista** (...) *habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico* (...)” (ME, 2007a).

### **2.3. Contributos da Pedagogia Educacional na intervenção educativa na EPE e no 1ºCEB**

Incidindo-se, novamente, sobre a intervenção educativa, o profissional de educação tem que refletir sobre a forma como observa/prepara, planeia/planifica, age/intervém e avalia. Torna-se essencial analisar a forma como se agiu, tendo em vista a Pedagogia a Diretiva, a Não-Diretiva e a Relacional.

No que diz respeito à **Pedagogia Diretiva**, apesar de não ser privilegiado ao longo do estágio profissionalizante, existe a consciência que foi determinante em alguns momentos. Nomeadamente, no início do estágio quando surgia alguma dúvida das crianças ou quando era necessário explicar uma atividade. Contudo como não se acreditava no mito de transmissão do conhecimento aos alunos, nem mesmo se pretendia que é os alunos renunciassem ao direito de pensar (Becker, s/d).

Então ponderou-se a **Pedagogia Não Diretiva**, visto que não se acreditava, que o aluno é uma tabua rasa, “uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, “muitas coisas”, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem” (Perrenoud, 1999: 28), mas sim acreditava-se que “o aluno já traz um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo” (Becker, s/d). Entenda-se, assim, a razão de Carl Roger designar o professor como facilitador. Visto que a sua interferência é mínima porque o aluno aprende por si mesmo. Contudo, também não foi nessa pedagogia que se centrava a intervenção.

**Na Pedagogia Relacional**, o professor “*acredita - melhor, compreende (teoria) - que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação*” (ibidem). Aprendizagem pela ação. Professor proporciona os meios necessários para aluno chegar até ao conhecimento. Ou seja,

cria-se uma sala que tem como objetivo a construção e descoberta do novo. Assim, “o *sujeito constrói - daí, construtivismo – seu conhecimento em duas dimensões complementares, como conteúdo e como forma ou estrutura; como conteúdo ou como condição prévia de assimilação de qualquer conteúdo*” (ibidem). E ligado a esta pedagogia encontra-se o modelo epistemológico construtivista.

Não foi possível utilizar uma pedagogia pura ao longo das experiências. No entanto, sobrevalorizou-se a pedagogia relacional/modalidade pedagógica centrada no “nós” (Gouveia, 2007), quer na valência da EPE quer no Ensino do 1ºCEB.

E assim sendo, continuando a dirigir a análise para EPE e o 1ºCEB, um dos aspetos base na intervenção é o papel das crianças na sua aprendizagem. Assim, desde do séc. XIX/XX que se defende a ideia da **participação das crianças**, bem como a necessidade de entender a criança como um sujeito de direitos. E as OCEPE (ME, 1997a) acrescentam que “*admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo*” (ME, 1997a:19).

Então surge a questão: porque ouvir as crianças? A primeira resposta surge da Convenção sobre os Direitos da Criança pois refere no artigo 12.º que “*os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem (...)*” (UNICEF, 1990:10). Esta concepção ainda é reforçada no artigo 13.º, quando refere que “*a criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança*” (Ibidem:11).

Esta escuta torna-se muito importante na vida do JI, numa **perspetiva ativa das crianças** e de promoção de uma **aprendizagem construtivista**. Assim, as crianças têm a voz ativa em processos como: planear, onde “*o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma*” (ME, 1997a:26); e avaliar porque “*a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador*” (Ibidem:27). E também necessária no 1ºCEB, visto que professor pretende ser encarado como um recurso, um mediador e não um dispensador de saber (Gouveia, 2007).

Em suma, o objetivo é caminhar para uma pedagogia de participação, visto que esta *“centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais”* (Oliveira, 2007, citado por Oliveira, 2008:140). Assim, *“a interactividade entre saberes, prática e crenças é construída pelos actores; na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interacção com os seus contextos de vida e com os contextos de acção pedagógica”* (Ibidem).

Face ao supra apresentado, no âmbito da EPE, para além das OCEPE (ME, 1997a), também foram criados os **modelos curriculares**, a partir de alguns pensadores do séc. XX e XXI, nomeadamente Freinet, Dewey e Malaguzzi.

A instituição onde decorreu o estágio em EPE não segue puramente um modelo curricular – apesar de se aproximar de alguns modelos na forma como se encontra organizada e os valores que defende -, apesar de como refere Formosinho

*“um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam (Biber, 1984; Schubert, 1986; Spodek, 1973)”* (Formosinho, 1996:15).

Relativamente ao **modelo High-Scope** – que tem como fundamentação teórica, entre outros contribuidores, Piaget no trabalho cognitivo/desenvolvimentista, John Dewey na filosofia de educação progressista – verifica-se a valorização desta equipa pedagógica na **cooperação entre crianças** (Formosinho, 1996). Daí que exista, a partilha de novidades no acolhimento, as reuniões em grupo sobre a planificação e o trabalho realizado, a resolução de um problema, a avaliação e a partilha de interesses ou mesmo materiais.

A organização do tempo, espelhada na **rotina diária**, comporta: as decisões (em grande grupo, pequeno grupo e individuais); as realizações (individuais, em pequeno e grande grupo) das crianças; um apelo a auto-organização das crianças (apenas cantando uma canção para que estas comecem a arrumar); tempos de experimentação diversificada de objectos, de situações e de acontecimentos; e os diferentes tipos de interação (criança-criança, criança-adulto, pequeno grupo, grande grupo ou mesmo sozinha).

Como já se referiu anteriormente a orientação é construtivista, daí que a sala esteja organizada por **áreas diferenciadas de atividades**, de modo a que permita diferentes atividades curriculares (esta divisão por áreas também é defendida pelo

modelo Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna). Assim, estas áreas bem delimitadas e com **ligação a vida familiar** existem e concretizam-se através da partilha de objetos que as crianças trazem do seu ambiente familiar para brincarem nas diferentes áreas. Também se observa a existência de papéis **sociais, relações interpessoais e estilos de interação** nas áreas, onde as crianças representam, vivenciam e articulam as diferentes áreas. Ou seja, com a organização da sala em área “(...) *permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (ela escolhe, ela usa, ela manipula)* (...)”(ibidem:69).

Outra dimensão curricular importante é **a interação**. Já se referiu que existe uma grande valorização da cooperação e interação das crianças, no entanto o papel do educador também é essencial na criação de “ (...) *situações que desafiem o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo*” (ibidem).

No modelo **Reggio Emilia** – que é influenciado por Piaget quando se acredita que a criança tem um papel ativo na construção do saber, por Vygotsky na valorização do papel do adulto no desenvolvimento das capacidades das crianças e na ideologia da “zona de desenvolvimento próximo”, mas sobretudo vai beber à filosofia educacional da escola progressista americana, em que Dewey é representante – “(...) **o ouvir e o falar são privilegiados**, onde as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas com que se vão deparando” (Lino, 1996:101).

Concordando com este modelo, a escola providencia múltiplas formas de **interação com os pais**, quer através de reuniões com os pais da sala, quer através de encontros individuais com os pais de uma criança para resolver questões pontuais, reuniões sobre temas específicos, encontros com peritos (exemplo: terapia da fala ou psicóloga), festas, e até na apresentação dos projetos. Assim, surge a necessidade de registo por parte deste elemento, ou seja, “*tomam notas objectivas dos comportamentos das crianças, gravam e registam por escrito algumas conversas, para mais tarde partilhar toda a informação recolhida com os restantes elementos da equipa educativa*” (ibidem:115).

A instituição em causa também utiliza o **Currículo emergente**, que é “(...) *um currículo onde o planeamento é definido como um método de trabalho, no qual os educadores traçam objectivos educacionais mas não formulam metas específicas para*

*cada projecto ou actividade*” (ibidem:120). Ou seja, cabe às crianças decidirem os caminhos a seguir, apoiadas pelos adultos (Lino, 1996).

No **Movimento da Escola Moderna** – que tem uma grande base da pedagogia de Freinet – *“a escola define-se (...) como um espaço de iniciação à prática de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática”* (Niza, 1996:141). Assim, este defende que se caminhe para uma **negociação progressista**, que vai desde o planeamento à partilha de responsabilidades e da regulação/avaliação. Como se observou existe, por parte do educador, a promoção de um clima de livre expressão, assumindo-se como promotores da organização participada, dinamizadores da cooperação e auditores atentos (Niza, 1996).

Neste modelo, a instituição concorda com a elaboração de **instrumentos sociais** de representação, de apropriação e de descoberta. Assim, na rotina seguem alguns dos momentos definidos pelo Movimento da Escola Moderna, nomeadamente: o acolhimento onde partilham novidades, ouvem uma história ou cantam os Bons Dias, sempre dinamizado pelo educador/estagiária; na planificação em conselho, embora um pouco distinta, estas crianças proferem o que têm para fazer e o que gostariam de fazer; atividades e projetos onde com o apoio do educador ou realizam as brincadeiras nas diferentes áreas; almoço e o recreio.

Desta forma, *“o modelo curricular situa-se, assim, ao nível do processo de ensino-aprendizagem e explicita orientações para a praxis pedagógica quotidiana nas suas várias dimensões curriculares”* (Formosinho, 2007:34). Ou seja, o modelo curricular orienta e organiza ainda a compreensão das **inter-relações entre todas estas dimensões**; a compreensão das interfaces entre estas dimensões e as áreas curriculares integradas; as interfaces da escola com a comunidade educativa (as famílias, os pais); as interfaces da EPE com a creche e o 1ºCEB. Tornando-se, assim, um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um “habitus” para aprender (Formosinho, 2007).

Em suma, as **dimensões curriculares** (saberes, crenças e valores; espaço e materiais; tempo; interação; observação, documentação, planificação e avaliação das crianças; projetos e atividades; organização dos grupos; pais e comunidade) são o espaço de ação dos modelos curriculares, e igualmente são os fortes pontos de reflexão na prática de qualquer educador.

A par destes modelos e destas dimensões curriculares, surgiu o método/ **metodologia de projeto**. Este método surgiu com Willian Kilpatrick, enriquecendo a

teoria/modelo de Dewey, tornando-a acessível a todos quando escreve o livro “Método de Projecto”, argumentando que a melhor preparação para a vida futura é ajudar a criança a viver aqui e agora, no presente. Sendo o projeto um **processo consciente**, concretizado pela identificação de uma tensão diferencial entre o que se deseja e o que se faz. Contudo apresenta sempre uma **finalidade** e um certo número de meios para a atingir. Todo este processo é planeado, para que as **atividades** sejam sucessivas e **significativas**. E integra um produto que é avaliado (Mendonça, 2002; ME, 1997a).

Assim, pensar em projeto é pensar **o desenvolvimento e a aprendizagem de forma interligada**: o processo de desenvolvimento coincide com a aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue a aprendizagem, que cria assim a zona de desenvolvimento próximo; o nível de presença educativa à ação da criança é profundo e permite valorizar os problemas que emergem, as diferentes linguagens que as crianças utilizam, nomeadamente o jogo enquanto potencial educativo.

Como já se referiu esta pedagogia assenta na conceção da criança como ser único, que transporta um potencial imenso. A EPE deve-lhe oferecer o suporte desse desenvolvimento integral, para que à criança – que é considerada um ser competente – tenha a oportunidade de ser cada vez mais autónoma e capaz de **gerir o seu próprio processo** de aprendizagem (Mendonça, 2002). Assim, “*no trabalho de Projecto, o papel do Professor é mais o de conselheiro e orientador do que o de instrutor*” (Katz & Chard, 1997:171). Dando-se ênfase ao papel do professor no incentivo das crianças para a interação com os outros e com o ambiente. Acredita-se que a sua aplicação possa formar seres humanos **enriquecidos sociais, intelectual e emocionalmente** (Katz & Chard, 1997). Em suma, a ideia fulcral do projeto está em que cada um se pode apropriar da sua aprendizagem e desenvolvimento como um **ser autónomo, livre e solidário**, gerindo as influências de acordo com o contexto, consigo próprio e os intervenientes (Mendonça, 2002).

Abordando as estratégias - relativamente a EPE e ao 1ºCEB - considera-se importante referir, a importância de um método pedagógico. Visto que “... *o método pedagógico é o que permite gerir correctamente as relações que se estabelecem entre o formador, os formandos e o saber e, como tal, deve ser encarado como modo de gestão da situação de formação*” (Gouveia, 2007:8). Acredita-se e defende-se o **Método Ativo**, porque este “*consiste, precisamente, em suscitar a acção consciente e voluntária dos formandos, criando situações retiradas da realidade profissional, com*

*vista à descoberta das situações a aplicar”* (ibidem:48). Destacando-se os seguintes pressupostos: agente voluntário, ativo e consciente da sua própria educação.

Torna-se essencial referir, desde já, que em função das necessidades diagnosticadas, utilizou-se diferentes **técnicas pedagógicas** como: expositiva, principalmente na introdução de temas; interrogativa, por exemplo na descoberta de conceitos; e demonstrativa, um caso prático e a explicação de um procedimento ou técnica.

Sendo estas crianças agentes ativos na suas aprendizagens, torna-se oportuno referir que

“a **aprendizagem significativa** tem lugar sempre que se procura dar sentido ou estabelecer relações entre os novos conceitos ou a nova informação e os conhecimentos e conceitos já existentes ou com alguma experiência prévia (...) Deste modo, o formando constrói o seu próprio conhecimento e, sobretudo, está decidido e motivado para aprender” (ibidem: 66).

## CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como a própria designação do capítulo do relatório enuncia, neste expõe-se a base metodológica deste trabalho. Ou seja, apresenta-se o “caminho” de investigação realizado ao longo dos estágios profissionalizantes. Assim, inicia-se com uma descrição do tipo de estudo em causa e, posteriormente referem-se os instrumentos e técnicas de recolha de dados, bem como os procedimentos utilizados, tendo em vista a amostra existente. De forma a estruturar as informações e, posteriormente, facilitar a construção do presente relatório decidiu-se construir um instrumento que organiza as informações (ver anexo 1, organização das informações), de forma a facilitar a procura de informações para o presente relatório – este instrumento responde às seguintes questões: o quê? (os parâmetros de observação), quem? (fontes de informação) e como? (instrumentos de recolha de dados).

Volta-se a recordar que este relatório expõe a intervenção educativa realizada em contexto de EPE, decorrida na unidade curricular Estágio I em EPE, e em 1º CEB na unidade curricular Estágio II em 1ºCEB. Daí que este capítulo seja um contínuo que apresenta a descrição de todo o procedimento metodológico realizado ao longo destas duas unidades curriculares.

Sabendo que, *“uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminho para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”* (Quivy & Campenhoudt, 1998:31), formulou-se uma pergunta de partida, onde se exprime o que se procura saber, elucidar e compreender melhor (Quivy & Campenhoudt, 1998). Desta forma, a pergunta de partida é: “Como se caracteriza o docente generalista no contexto de EPE e no 1ºCEB?”.

Para responder ao problema e tendo em vista toda a prática realizada, decidiu-se que a opção metodológica passaria por **refletir**, incessantemente, sobre os problemas concretos que iam surgindo e sobre toda a intervenção, com intuito de melhorar a prática e os problemas que iam surgindo, tendo em conta o contexto de intervenção. Assim, este estudo revela um carácter qualitativo, descritivo e compreensivo. Visto que *“a metodologia qualitativa incide mais nos processos*

(*descrição e análise das acções, interacções e discursos dos sujeitos*) do que nos produtos” (Carmo & Ferreira, 1998:177), o trabalho efetuado apresenta, também, **características que se aproxima do panorama teórico da investigação-ação**, pois

*“juntando a palavra investigação (que significa pesquisar, procurar) à palavra acção (actuação, desempenho), obtemos a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a acção pedagógica desempenhada por si com os seus alunos”* (Sousa, 2005: 95).

A **amostra** é constituída pelos elementos da comunidade educativa (grupo de crianças, pais ou encarregados de educação, educadora cooperante, vigilante, professora cooperante). Destaca-se o contributo de 32 crianças (13 do sexo masculino e 19 do sexo feminino) da sala de 4 anos da Instituição A<sup>1</sup>, 25 alunos (13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino) de uma sala do 2ºano da Instituição B<sup>2</sup>, uma educadora cooperante, uma professora cooperante, uma vigilante na instituição A, uma auxiliar na instituição B (para aprofundar ver subcapítulo 4.1).

A **observação** - como método de observação direta - permite captar os comportamentos no momento em que ocorrem, sem mediadores (documento ou testemunho), o que permitirá uma maior atenção ao seu aparecimento ou transformação, bem como aos efeitos que produzem no contexto em que estão inseridos (Quivy & Campenhoudt, 2005). Neste método, inclui-se a observação **participante** que se caracteriza pelo facto do observador se tornar membro da comunidade, participando na sua vida coletiva, observando comportamentos e interações (Quivy & Campenhoudt, 2005), tentando ser aceite como parte do grupo (Bogdan & Biklen, 1994). Desta forma, tendo em vista a estruturação do ato de observar (Quivy & Campenhoudt, 2005), elaborou-se um **portfólio reflexivo**, visto que este tem “(...) *uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional*” (Chaves, 2009:16), onde se integraram as seguintes dimensões: a) enquadramento teórico; b) procedimentos metodológicos; c) desenvolvimento do ensino-aprendizagem; e) dimensão ética e profissional; F) síntese.

O percurso de observação começou com as visitas prévias às instituições (no dia 26 de Janeiro de 2011 e no dia 20 de Setembro), onde a estagiária começou logo a observar e a questionar-se (ver anexo 2, reflexão das visitas prévias às instituições). No entanto, as observações continuaram durante dois semestres de observação e

<sup>1</sup> Instituição onde decorreu o estágio em EPE

<sup>2</sup> Instituição onde decorreu o estágio em 1ºCEB

intervenção. A par dos momentos de estágio também foi adicionado, na mesma unidade curricular, seminários de apoio a prática e orientações tutoriais.

Tendo este trabalho por base técnicas não documentais, mais propriamente a observação participante, foram utilizados diversos **instrumentos de observação e avaliação** - como os registos de incidentes críticos, os registos contínuos, as descrições diárias, as listas de verificação (Parente, 2002), o portfólio de registos das crianças e as grelhas de verificação. Portanto, não só as crianças eram alvo de observação e avaliação. A estagiária em cooperação com os restantes elementos da comunidade educativa (crianças, alunos, educadora cooperante, professora cooperante, pais ou encarregados de educação, vigilantes, coordenadora e supervisoras) conseguiu “observar” e “avaliar” o seu percurso (para aprofundar ver subcapítulos 4.2 e 4.3). A par desta observação efetuaram-se **registos fotográficos e de vídeo**, na medida em que estes contêm a informação visual para posteriormente ilustrar, demonstrar ou exibir em momento oportuno (Sousa, 2005).

Surgiu então a necessidade de efetuar **leituras** sobre temáticas encontradas. Assim, decidiu-se recorrer a bibliografia das unidades curriculares da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em EPE e Ensino do 1ºCEB na ESEPF, que decorreu entre 2007 e 2012 e a pesquisas na plataforma da biblioteca desta mesma instituição. A partir dessa análise retirou-se a bibliografia que se considerou essencial para responder a este estudo. Nessa seleção decidiu-se analisar os capítulos que nos pareciam mais pertinentes e construir um documento guia das temáticas que continha cada livro e a sua relação com o relatório (ver anexo 3, excerto da grelha dos itens do relatório e da bibliografia). A par destas leituras, consultaram-se outras fontes de informação que foram os documentos de autonomia, administração e gestão das duas instituições e documentos com informação acerca das crianças/alunos – projetos educativos, regulamentos internos, planos anuais de atividades e fichas de inscrição das crianças e alunos.

Neste percurso existiu uma relação dialética entre a realidade e a teoria, onde se “caminhou” num ciclo entre o que se foi vivenciando na prática (com as crianças e mesmo com os adultos) e a teoria (o que os autores nos enunciam).

A par destes mecanismos de investigação surgiu uma necessidade constante de **reflexão e questionamento**. Para além da ajuda das leituras, as conversas informais com as professoras cooperantes e com as supervisoras de estágio foram determinantes neste processo. Assim, também ajudaram a responder às questões: mais relacionadas com os procedimentos metodológicos (exemplo: “como recolhemos

as evidências?”) ou mais ligadas às atividades que queremos propor (exemplo: “porque queremos fazer?”). Posteriormente estas reflexões fizeram parte do portfólio reflexivo, descrito anteriormente, com o objetivo de “despertar” a consciência do trabalho desenvolvido. Assim, em contexto de EPE as reflexões realizadas deveriam ter em conta os seguintes tópicos: a descrição da situação com evidências; o motivo da seleção dessa evidência/situação; as conexões entre a teoria e a prática; o conhecimento adquirido com essa evidência e a análise da situação; as reformulações, alterações ou melhoramentos sugeridos; e as evidências das alterações e melhoramentos conseguidos. Em contexto de 1ºCEB, começaram pela necessidade de responder as seguintes questões: o que aprendi? Quais os aspetos positivos e negativos da intervenção? O que tenho que melhorar? Com o decorrer das semanas de intervenção, a reflexão passou a ser centrada nas questões: que experiência foi fundamental? O que mais me inquieta? Que temática tenho de aprofundar? Que progressos foram realizados?

Por último, mas não menos importante, surgiu a necessidade de realizar um **inquérito por questionário** aos pais no contexto de JI, para recolher mais informações sobre a caracterização dos mesmos e do seu agregado familiar (ver anexo 4, inquérito por questionário aos pais), e um inquérito por questionário à professora cooperante, de forma a recolher mais informações sobre o processo que utiliza na sua intervenção (ver anexo 5, inquérito por questionário à professora cooperante). Visto que este instrumento “*consiste em colocar a um conjunto de inquiridos (...) uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar (...)*” (Quivy & Campenhoudt, 1998:188) e tem como vantagem “*a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação*” (ibidem:189) (ver a análise dos questionários no 4.1.3 e 4.2, do capítulo IV).

No final fez-se uma **análise dos dados**, visto que um “*investigador formula hipóteses e procede às observações que elas exigem. (...) verifica-se se as informações recolhidas correspondem às hipóteses*” (ibidem:211). Com esta análise conseguiu-se responder às questões que iam surgindo com o decorrer do estudo realizado.

## **CAPÍTULO IV – CONTEXTO ORGANIZACIONAL**

Este tópico do relatório contempla a **caracterização do contexto** em que decorreu o estágio profissionalizante e o modo como exprimiu a **intervenção educativa**, atendendo ao processo: observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar. Deste modo, para realizar este capítulo analisou-se os documentos legais e bibliográficos, bem como a análise das fichas de inscrição das crianças, dos projetos educativos, dos regulamentos internos e dos inquéritos por questionário realizados aos pais e à professora cooperante. Relativamente à intervenção educativa, a ponte elaborada parte da prática vivenciada nas instituições cooperantes com confronto da teoria que vai sendo apresentada. Por último, encontra-se um subcapítulo destinado à **avaliação das aprendizagens**, onde se evidenciará: os tipos de avaliação, as opções nas estratégias avaliativas e os instrumentos utilizados no estágio profissionalizante.

### **4.1. Caracterização dos contextos de estágio em EPE e 1º CEB**

Inicia-se com a caracterização do contexto onde enuncia-se que as instituições cooperantes situam-se na proximidade da cidade do Porto – uma em Rio Tinto, Gondomar (cerca de 8 km do Porto) e outra em Milheirós, concelho da Maia (aproximadamente a 6 km do Porto). Contudo, existe a consciência que cada estabelecimento é composto por recursos humanos e materiais com características próprias. E essas características influenciam o seu funcionamento e a sua organização.

Daí que tenha sido essencial analisar os documentos do regime de autonomia, administração e gestão de cada uma das instituições, de forma a estabelecer as ligações necessárias entre elas – observando assim as singularidades de cada uma. Numa fase inicial foi importante esta análise para conhecer a organização das mesmas e a postura que deveria ser assumida pela estagiária nas diferentes valências.

Um dos documentos analisados foi o **Projeto Educativo** porque fornece informações sobre o caráter de uma instituição e as suas especificidades enquanto

centro educativo, servindo de orientação com base nos princípios e objetivos para os que nela trabalha, como apresentação da instituição, funcionalidade e estrutura para quem a desconhece, ou seja é um

*“(...) documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua instituição concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade de acção educativa” (Costa, 1992:23)*

Outro documento importante na organização de uma instituição é o **regulamento interno**, visto que este *“documento (...) define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar”* (decreto-lei nº75/2008, art.º9), logo contém informação sobre a equipa pedagógica e as regras de funcionamento da instituição.

O **plano anual de atividades** que é um dos *“documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução”* (ibidem), funciona como organizador das atividades letivas calendarizada e que assinalam momentos a destacar no ano letivo.

Após a análise destes documentos foi possível caracterizar as comunidades envolventes a cada instituição, as próprias instituições e as crianças e alunos que as frequentam. Acrescentar-se-á uma análise da organização da sala de atividades da EPE e da sala de aula do 1º CEB. Contudo, as observações e os diálogos com os discentes e psicólogos das instituições, também, foram determinantes para perceber estas realidades.

Deste modo, a freguesia de Rio Tinto, local onde decorreu o estágio em EPE, situa-se no concelho de Gondomar, distrito do Porto. Enquanto, a freguesia de Milheirós, onde decorreu a experiência de estágio em 1ºCEB, situa-se no concelho da Maia que contém 17 freguesias e faz parte de área metropolitana do Porto.

Ambas as freguesias, nos seus antepassados dedicavam-se as atividades com a agricultura, o comércio e a indústria. Assim, a cidade de Rio Tinto era denominada como *“uma das cidades mais pitorescas do Distrito do Porto, com fábricas de fiação, de tecidos, papel, amido, mobiliário, botões e de sinos. No entanto, “presentemente nota-se um sentimento de desprezo por esta actividade, atribuindo-se mais importância ao comércio e à indústria”* (Projeto educativo A, 2007: 5). Enquanto *“... as*

*gentes de Milheirós cedo se dedicaram ao cultivo do milho, tendo daí o seu topónimo “Milheirós”* (Projeto educativo B, 2009: 7). Contudo, estas cidades passaram de rurais para urbanas, devido “... à abertura de novas vias e à construção de novas urbanizações” (ibidem: 8). Assim sendo até “ (...) *Rio Tinto se transformou numa espécie de dormitório para muitos chefes de família.* (Projeto educativo A, 2007: 5). Ou seja, estas cidades foram transformadas em grandes urbanizações, graças à sua **acessibilidade** (Autoestradas e linhas de STCP, de metro e de comboio).

Denota-se igualmente que o **nível socioeconómico** das populações é **médio** visto que os setores secundário e o terciário apresentam o maior número de população laboral. Visto que em Rio Tinto “... a maior percentagem da população trabalha, quer no sector secundário (indústria e comércio), quer no terciário (serviços)” (Ibidem) e em Milheirós “... os setores terciário e secundário registem acréscimos significativos, (...) abrangendo 67,2% da sociedade a laborar...” (Projeto educativo B, 2009:7). Assim, tornou-se essencial esta análise para a abordagem do conteúdo “As profissões” que está enquadrado no programa do 1ºCEB no módulo “modos de vida e funções de alguns membros da comunidade” e na planificação integrada da instituição B. Esta planificação tem um carácter anual e trimestral onde se planifica toda a unidade didática, tendo em conta os conteúdos a ser abordados em cada trimestre (ver anexo 6, excerto da planificação integrada).

Graças a esta evolução urbana, estas freguesias apresentam para além dos monumentos religiosos, coletividades, empresas e infraestruturas educativas. No contexto de EPE, no planeamento da visita ao teatro emergiu a necessidade de fazer este levantamento. Em 1ºCEB, e devido ao conteúdo “instituições e serviços que prestam” enquadrado na 3ª unidade didática (3 de Janeiro a 10 de Fevereiro) e no programa do 1ºCEB (1998).

Sabe-se assim, que o meio envolvente de uma instituição influencia ou mesmo condiciona e propicia as ações, as posturas, os acessos e os acontecimentos. Em suma, o meio envolvente dita as características de uma dada instituição e as experiências que podem ser propostas (ME, 1997a). Assim, as intervenções foram pensadas tendo em vista que estas crianças já possuem uma grande envolvência, quer a nível cultural, quer a nível financeiro.

As instituições cooperantes são estabelecimentos de **ensino particular**, uma a funcionar desde 1989 (instituição A) e a outra desde 2001 (instituição B). A instituição A (onde decorreu o estágio em EPE) abrange a três **valências** – creche, JI e Sala de estudo – contudo, a instituição ainda possui uma Academia de Artes. A instituição B

abarcando creche, JI, 1º, 2º e 3º CEB e ensino secundário (apesar de ainda não constar no projeto educativo).

A preocupação da instituição A é que as crianças se sintam acompanhadas, quer **afetivamente**, quer **pedagogicamente**, desde tenra idade, até ao secundário – nas salas de estudo. Assim, a orientação do trabalho escolar quotidiano tem o apoio de profissionais especializados nas áreas das ciências e nas áreas das humanidades, de um acompanhamento psicopedagógico e de orientação vocacional. Tendo em vista que existe uma preocupação com a **segurança afetiva e emocional** das crianças, daí advém os cuidados com a decoração e acompanhamento de pessoal especializado. Contudo, também existe a preocupação em disponibilizar o máximo de recursos para que a criança desenvolva as suas competências e capacidades. No entanto, a instituição B teve como princípio construir um projeto de educação diferente, alicerçado na **qualidade educativa**, recursos humanos e nas estruturas físicas, princípio este que levou ao reconhecimento institucional, fora e dentro do concelho da Maia, que originou a atual filosofia de integração e admissão de novos discentes. Esta qualidade educativa tem como base os três grandes princípios estruturantes: **Liberdade, Responsabilidade, Solidariedade**.

Todavia a instituição A tem como **objetivos** o respeito pela colaboração das famílias, pelo desenvolvimento afetivo, pela higiene da criança, pela aprendizagem diferenciada e significativa, pelo desenvolvimento global da criança, pelas múltiplas linguagens das crianças, pela curiosidade e espírito crítico e pelos valores cívicos e morais (esta ideologia também defendida na LBSE e na LQEPE).

A par desta, a instituição B define como **prioridades**:

“Assumir a coexistência de um projecto formativo integrado, desde o Pré-escolar ao Ensino Básico Secundário; Estabelecer mecanismos de articulação eficazes entre os diferentes órgãos de Gestão, Estruturas de Orientação Educativa, Equipas Pedagógicas e demais intervenientes no processo educativo investindo na criação/melhoria de vias e modos de circulação e transmissão da informação; Enriquecer a ligação Escola/Comunidade Educativa através de formas de contacto diversificadas; Consagrar uma preparação académica que garanta o prosseguimento de estudos e a aquisição de conhecimentos e competências relevantes para a vida futura (Sucesso Académico), investindo num processo de formação curricular mais enriquecido; Participar, empreender e praticar a cidadania democrática; Adequar a formação aos interesses e reais necessidades dos agentes educativos; Formalizar uma equipa multidisciplinar no âmbito dos apoios educativos; Promover a participação de todos os agentes educativos em momentos de planificação de actividades; Equipar e vitalizar o Centro de Recursos (Biblioteca, Mediateca, Informática); Propiciar a realização dentro da profissão; Promover a qualidade de vida e hábitos alimentares saudáveis.” (Projeto educativo B, 2009:42)

Dáí destacamos a existência de uma **articulação** entre os níveis de ensino, não funcionando nos procedimentos anteriormente explicados. Um exemplo prático é a existência de um animal de estimação (um hámster) que acompanha as crianças desde da sala de EPE. Outro aspeto é a cooperação entre todos os docentes e mesmo entre os encarregados de educação. Esta instituição situa-se no **Modelo Colegial Formal** onde se evidencia “*uma estrutura mentora de uma nova estratégia: a estratégia da participação, da liberdade, da responsabilidade e da autonomia*” (ibidem:22). Este modelo requer a adesão e a participação de todos no projeto. Relativamente aos professores emprega-se o **trabalho em equipa**, porque existe uma partilha de saberes e experiências, e mesmo entre professores do mesmo ano de escolaridade existe uma planificação e avaliação conjunta. Com a comunidade educativa verificamos que existe uma preocupação em envolve-los. Assim, na sala do 2º A

*“é feita uma comunicação permanente com os pais e Encarregados de Educação através do envio de emails. Para além disso, e para divulgar o trabalho realizado, faz-se periodicamente uma newsletter com o resumo das atividades desenvolvidas. Procura-se também envolver os pais através da proposta de desafios de família e, sempre que pertinente, fazem-se aulas abertas e/ou convites para assistirem ou dinamizarem atividades na sala”* (inquérito por questionário à professora cooperante, 04/01/2012).

Para tal, ambas disponibilizam **serviços** de apoio à prática docente. Assim, na instituição A existe o serviço de apoio psicopedagógico que tem como principal objetivo apoiar a instituição no diagnóstico de problemas de relacionamento (entre crianças, entre a criança e o contexto familiar) e apoiar a educadora na promoção do desenvolvimento integral da criança. Também contém serviço de terapia da fala onde se efetua a avaliação, o diagnóstico e o tratamento de alterações na comunicação humana (problemas de voz, de articulação, de fluência e de linguagem). Era o que acontecia com uma criança que continha apoio para desenvolver a articulação de alguns sons. Por vezes também atua na prevenção das mesmas alterações. Na instituição B existe o serviço de psicologia e orientação que também tem a função de apoiar o processo educativo. A fim de prestar este apoio, um dia por semana, a psicóloga realiza um acompanhamento individualizado com uma criança da sala de aula. Existe também um serviço de saúde que tem como funções promover hábitos de higiene, alimentação e segurança. Este serviço proporcionou uma formação sobre regras de evacuação levando a alterar uma planificação. Assim, inesperadamente, uma aula que estava planificada para 1 hora e meia, teve de ser realizada em 20 minutos, com o devido ajustamento temporal.

Curiosamente, as duas instituições recorrem as atividades **de enriquecimento curricular**. Estas encontram-se enquadradas no horário do grupo de crianças ou da turma. Contudo existe uma diferença na sua organização. Na instituição A, as crianças frequentavam estas atividades dividindo-se em grupo (ver anexo 7, horário semanal das atividades da sala do 4 ano). Enquanto na instituição B frequentam as atividades em conjunto, num espaço letivo destinado para o mesmo (ver anexo 8, horário do 2ºA). Visto que *“é filosofia educativa do Colégio, propiciar aos Alunos actividades de enriquecimento curricular, de carácter obrigatório, que de alguma forma possam contribuir para uma valorização das suas competências nas mais diversas áreas do desenvolvimento global do indivíduo”* (Regulamento Interno B, 2008:50-51).

A par das atividades curriculares e respetivos apoios, surgem as **atividades extracurriculares** que na instituição A são ballet, iniciação à informática, karaté, natação e inglês, e na instituição B são ténis, ballet, esgrima, dança jazz, capoeira, inglês, iniciação ao alemão, oficina de matemática, karaté, piano, futsal, basquetebol, flauta transversal, violino, guitarra e expressão dramática.

Outro aspeto comum entre as instituições é que ambas comemoram os dias festivos, enunciados no plano anual de atividades de ambas. Visto que enquadrado no plano anual de atividade existe uma semana, chamada “aberta”, que para além de servir para os ensaios para a festa de Natal, também se pode realizar atividades que desenvolvam competências mais transversais – cooperação, autonomia, ...

Como será de esperar as duas instituições desenvolvem o seu currículo tendo em base a **intencionalidade educativa**. Na instituição A, a planificação é realizada semanalmente tendo por base o plano anual de atividades e as necessidades das crianças. A avaliação, segundo a educadora cooperante, é realizada trimestralmente com o preenchimento de uma grelha de avaliação onde se analisam a aquisição ou não de comportamentos referentes as áreas de conteúdo. Em comparação com a instituição B, a planificação realiza-se com a operacionalização dos conteúdos definidos na planificação integrada (ver anexo 6, excerto da planificação integrada) e em consonância com o que foi definido no plano anual de atividades. A avaliação *“é um elemento integrante e regulador da prática educativa”* (Projeto Educativo B, 2009:24), logo existe uma recolha sistemática de informações de forma a sustentar o sucesso de todos os alunos (para aprofundar o processo, consultar subcapítulo 4.2).

Realça-se novamente que os valores das instituições, assim os valores da instituição A estão subjacentes à seguinte citação retirada do projeto educativo: *“Diz-*

*me, e eu esquecerei; ensina-me e eu lembrar-me-ei; envolve-me, e eu aprenderei*” (Projeto educativo A, 2007:45) e as principais preocupações são:

*“(...) o desenvolvimento global e harmonioso da criança (...)”; “ (...) incentivar a ligação da criança com o Mundo, estimulando a realização total da sua construção como pessoa, preparando-a para caminhar ao encontro dos alunos, ao encontro de si mesma, pela construção activa de dois mundos: o interior e o exterior”; “(...) o direito [da criança] de usufruir de estímulos de natureza biológica, psicológica e social para a realização plena do projecto humano, único de cada criança (...)”; a “ (...) construção de uma imagem positiva de si mesma com pessoa amada, segura e criativa, permitindo assim a sua auto-realização (...)”; “(...) a construção de um sistema de referenciais sociais e morais (...)” (ibidem).*

Apesar disto, ainda pretende-se desenvolver o sentido de responsabilidade, a capacidade de observação crítica e sensibilização para a proteção da natureza.

Na instituição B a frase que enuncia o seu projeto é *“qualidade no Sucesso, que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor”*. Sendo o tema unificador *“formar Cidadãos do Mundo: Livres, Responsáveis e Solidários”*, ambicionam

*“(...) aprofundar os princípios orientadores da Lei de Bases do Sistema Educativo, que data de 1986, a qual se refere ao cidadão ideal como um ser: livre; responsável; autónomo; solidário; que tem um espírito democrático e pluralista; que respeita os outros, as suas ideias e as suas culturas; aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões; crítico e criativo em relação ao meio social; capaz de reflectir conscientemente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos; e, que possui capacidade de trabalho, que lhe permite a sua inserção numa vida activa e a utilização criativa dos tempos livres”* (site da instituição B, data de consulta 15/10/2011).

O estágio profissionalizante decorreu inicialmente na sala dos 4 anos, com um grupo de 32 crianças (13 do sexo masculino e 19 do sexo feminino), uma educadora cooperante e uma vigilante. E numa segunda fase, na instituição B com uma turma de 25 alunos (13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino), uma professora cooperante e uma auxiliar. E de acrescentar que na Instituição B existem dois alunos com problemas de comportamento, uma com défice de atenção e outra com epilepsia. No entanto, estes alunos encontram-se medicados e acompanham bem as atividades propostas na sala de aula. É de realçar que existe a psicóloga que acompanha uma criança que apresenta um ritmo de aprendizagem muito lento, apesar de não conter nenhuma patologia diagnóstica. Assim, como aconteceu na EPE com o acompanhamento de uma criança com problemas na articulação dos sons. Ou seja, *“Algumas crianças encontram dificuldades que ultrapassam as possibilidades comuns de diferenciação e exigem medidas excepcionais”* (Perrenoud, 1998: 36).

Em contexto de EPE, as crianças da sala nasceram todas no ano 2006 e entraram com a idade de 4 anos nesta sala. Contudo, apenas uma criança não frequentou a sala dos 2 anos e dos 3 anos com esta educadora, nem nesta instituição. Ou seja, o objetivo da instituição é que a educadora siga este grupo de crianças desde os 2 anos até aos 5 anos, caso não surja nenhum imprevisto. O processo de **acompanhamento de um grupo ou turma** repete-se na instituição B, assim sendo a professora cooperante acompanha estes alunos desde o 1º ano (com a exceção de 2 alunos que só entraram para a turma este ano) até ao 4º ano do Ensino Básico. Realça-se que a maioria dos alunos já frequentava esta instituição antes de entrar para o 1º CEB (7 alunos já frequentam desde a creche e 13 desde o JI).

Segundo a **caracterização do grupo** da Instituição A, realizada pela educadora no dia 21/10/2010, estas crianças: “revelam já uma relativa autonomia”, “mostram um interesse crescente por novas experiências”, “têm notável segurança, mas falta-lhes adquirir prontidão, delicadeza e precisão nos movimentos”, “começam a comparar os seus trabalhos com os dos amigos”, “já não são indiferentes à presença do companheiro” (brincadeiras associativas, onde a criança brinca com as outras crianças e fala acerca da brincadeira), “discutem pela posse de materiais, mesmo quando existem em número suficiente” e “(...) entram em conflito imediato”, “procura medir forças com o adulto”. A estas informações adiciona-se que segundo Piaget (**desenvolvimento cognitivo**), a criança acrescenta-se no estágio pré-operatório que se caracteriza por um pensamento: rígido e estático, irreversível, focalizado no aqui-e-agora, centrado numa dimensão, egocêntrico, focalizado na evidência sensorial e intuitivo (Blades et al., 1998; Feldman et al., 2001).

Relativamente ao **desenvolvimento da linguagem**, estas crianças já adquiriram um discurso compreensível e fluente; usam corretamente a gramática, embora deem alguns erros de pronúncia (exemplo: dizem “flore” em vez de “flor”); utilizam termos típicos dos adultos, embora, muitas vezes, os utilizem fora do contexto; dizem o seu nome, morada e idade; gostam de ouvir e contar histórias longas, confundindo muitas vezes a realidade com a fantasia; fazem várias perguntas utilizando o “porquê”, “quando” e “como” e mesmo sobre o significado de algo; têm sentido de humor que se traduz em piadas e frases disparatadas; aprendem rapidamente e com exatidão rimas e canções; conseguem contar até 20, mas apenas cinco objetos reais (Feldman et al., 2001). Deste modo, este grupo tem dificuldades em articular a linguagem de forma coerente, perdendo muitas vezes o raciocínio durante uma conversa, daí que seja essencial manter os momentos em grande grupo, como o acolhimento.

Ao **desenvolvimento psicossocial**, segundo Ericksson, a criança encontra-se no estágio da iniciativa versus culpa (3 aos 6 anos), onde a criança desenvolve iniciativa quando tenta coisas novas e não está preocupada com a culpa. Ou seja, esta criança começa a adquirir *“uma compreensão maior de si própria e do seu lugar e papel num contexto social específico”* (Tavares et al., 2007:55). Assim, estas crianças apresentam dificuldades em esperar pela sua vez e em escutar os colegas até ao fim, ou seja a partilha e a cooperação são obstáculos.

É de ainda acrescentar ao relação ao **desenvolvimento emocional**, a criança tende a sobrestimar as suas capacidades, pois ainda não possui as competências adequadas para se comparar com os outros. Sendo que, a autoestima é global (ex: “Eu sou bom”, “Eu sou mau”). Daí que seja importante ajuda-la a *“controlar a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros”* (Feldman et al., 2001:353).

Por último, ao **nível psicomotor**, *“a crianças de 4 anos explode de actividade motora: corre, anda ao pé-coxinho, salta, pula, trepa...”* (Gesell, 1977:57), aos 4 anos a criança tem um controlo mais eficaz do parar, virar, iniciar e virar, consegue saltar a uma distância de 60 a 84 cm, consegue descer uma escada alternando os pés, apoiada, e consegue dar quatro a seis saltos num só pé (Feldman et al., 2001: 287). Relativamente ao grupo em questão, todos demonstram interesse por atividades motoras, relevando entusiasmo na proposta de jogos e exercícios, são capazes de correr, subir e descer escadas, calçarem-se e vestirem-se sozinhos, embora alguns tenham dificuldades e necessitem de ajuda (ver anexo 9, imagens das características das crianças/alunos, imagem 1).

Relativamente a lateralidade o grupo apresenta dificuldades na distinção da esquerda e da direita. Isto traduz-se no enfoque das planificações das aulas de expressão motora neste conteúdo. Existem duas crianças que apresentam algumas dificuldades na concentração e, posteriormente, na realização dos exercícios propostos. Gostam de dançar, principalmente as meninas, contudo apresentam dificuldades de coordenação dos movimentos. Ao nível da motricidade fina, gostam da prática do desenho, recorte e colagem, contudo alguns ainda têm dificuldade na utilização da tesoura. No desenho, algumas crianças têm dificuldade em respeitar os limites da folha, quando esta se apresenta com um formato diferente notando-se evoluções devido a realização de desenhos para oferecer aos amigos, quando estes festejam o aniversário. Algumas crianças não são autónomas e mostram dificuldade na realização de trabalhos da expressão plástica, precisando de auxílio e orientação

(ver anexo 9, imagens das características das crianças/alunos, imagem 2). Apesar do seu entusiasmo sobre estas atividades, daí surgir o projeto “o mundo das cores”.

No grupo do 2º ano, do 1º CEB, encontramos crianças na faixa etária dos 6/7 anos. Como seria de esperar estas crianças apresentam níveis de desenvolvimento diferentes dos anteriormente descritos. Assim relativamente ao **desenvolvimento cognitivo**, segundo Piaget, esta criança encontra-se no estágio das operações concretas (Feldman et al., 2001; Tavares et al., 2007). Assim, o seu pensamento torna-se menos intuitivo e egocêntrico e mais lógico, sendo possível realizar operações mentais. *“Deste modo, o pensamento da criança começa a organizar-se em estruturas de conjunto e o seu raciocínio torna-se reversível, flexível e consideravelmente mais complexo”* (Tavares et al., 2007: 59). Também é de realçar que, nesta fase, o facto de a criança possuir um pensamento reversível, permite-lhe realizar operações e mesmo experiências de conservação da matéria líquida (ver anexo 10, comparação dos resultados da mesma experiência em contextos diferentes).

Contudo, *“a transição do pensamento pré-operatório para o pensamento operatório-concreto não ocorre repentinamente”* (ibidem: 61). Daí a necessidade de propor um conjunto de atividades que potenciem a experimentação e a manipulação de objetos e materiais (ver anexo 11, planificação sobre as figuras geométricas: quadriláteros). Só através do meio físico é que a criança se questiona e se desenvolve, tornando o seu pensamento mais complexo e evoluído (ver anexo 9, imagens das características das crianças/alunos, imagem 3).

No **desenvolvimento da linguagem**, estas crianças usam uma gramática complexa e com vocabulário composto por milhares de palavras, no entanto precisam de dominar aspetos particulares da linguagem. Estas crianças usam a leitura e a escrita com os mesmos objetivos que os adultos, e assim, leem por prazer, para apreenderem e para descobrirem ideias. E escrevem para expressar ideias, pensamentos e sentimentos (Feldman et al., 2001).

Segundo Erickson, e expandindo as ideias freudianas (proferindo que nesta fase - o estágio de latência - onde se desenvolvem múltiplas capacidades e aprendizagens escolares, sociais e culturais), o **desenvolvimento psicossocial** encontra-se na fase do conflito indústria versus inferioridade. *“A palavra indústria é utilizada por Erickson para simbolizar conceitos como produtividade, desenvolvimento, aprendizagem e competência”* (Tavares et al., 2007: 62), ou seja, é uma fase de grande atividade e onde as crianças investem as suas capacidades,

tendo em vista o reconhecimento. Contudo, existe um sentimento de inferioridade porque estas não se sentem seguras das suas capacidades. Neste período de desenvolvimento torna-se essencial o estabelecimento de amizades para a apreensão de conceitos sociais e para o desenvolvimento das interações sociais e da noção de autoestima. O que faz com que diversifique o tipo de trabalho realizado, em grande grupo, em pequeno grupo ou individualmente.

Visto que “a vida **emocional** no período escolar é particularmente complexa” (Feldman et al., 2001: 468), surge nestas crianças as emoções de vergonha e de orgulho. Estas emoções marcam a opinião sobre elas próprias e condicionam a forma como lidam com as emoções e com os problemas. Daí advém a competitividade existente nesta sala, o que se verifica em alguns jogos realizados em sala de aula.

As suas **capacidades psicomotoras** continuam a desenvolver-se e estas tornam-se mais fortes, rápidas e melhor coordenadas. Deste modo, elas tiram muito prazer ao experimentar o seu corpo e ao descobrir as suas competências/habilidades (ver anexo 9, imagens das características das crianças/alunos, imagem 4).

Após percebermos como se caracterizam, nos diferentes níveis de desenvolvimento (cognitivo, linguagem, psicossocial, emocional e psicomotor) das crianças e dos alunos, vamos descrever **algumas informações sobre os agregados familiares** destes discentes, baseando-nos nas fichas de inscrição das mesmas (na instituição A) e no questionário (na instituição B) anteriormente referenciado (ver anexo 4, inquérito por questionário aos pais). Assim, este conhecimento torna-se essencial para uma adequada intervenção, quer ao nível das crianças, quer ao nível da comunidade educativa. Por tal motivo destaco a importância das **habilitações académicas**, porque pode-se, mais uma vez, confirmar o nível socioeconómico médio (como ilustra o anexo 12, análise dos dados recolhidos dos pais, gráfico 8). Assim, denota-se nestes pais algumas profissões que se realçam pela predominância, nomeadamente, engenheiros (5 pais), professores (5 pais), médicos (3 pais), domésticas (3), entre outras. Na instituição B verifica-se uma predominância de pais engenheiros (12 pais), seguindo-se os pais médicos (7 pais) e os pais professores (5 pais). Pode-se também confirmar o nível socioeconómico médio dos pais (como ilustra o anexo 12, análise dos dados recolhidos dos pais, gráfico 9). Este aspeto foi tido em conta na realização da *newsletter* – resumo das atividades realizadas - para enviar aos encarregados de educação, visto ter de existir um equilíbrio entre a linguagem formal e específica desta valência e sua adaptação ao nível cultural dos encarregados de educação (ver anexo 12, análise dos dados recolhidos dos pais).

Esta análise comparativa foi essencial para entendermos as características – quer as específicas, quer as transversais - e condicionantes das aprendizagens escolares. Destaco o nível socioeconómico e as características das crianças como “(...) *uma influência importante e persistente na realização escolar*” (Ibidem: 448). Deste modo pode-se sucintamente efetuar uma relação entre a importância deste conhecimento e a pirâmide das necessidades humanas de Maslow, destacando o primeiro nível – necessidades biológicas – como o nível base analisado nas duas instituições (Estanqueiro, 2008).

Segundo as OCEPE (ME, 1997), a organização do ambiente educativo – como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade – é da responsabilidade do educador. Logo para a educação pré-escolar, a **organização do tempo** é essencial, na medida em que: “*criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas*” (Formosinho et. al., 1996:71) sendo “*constante, estável, é portanto, previsível pela criança. A criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu, bem como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades desta rotina*” (ibidem); “*a rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo*” (Zabalza, 1992:169); “*uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações*” (ME, 1997a:40).

E segundo o artigo 3.º do Decreto-lei n.º6/2001 (ME, 2001d) a gestão do currículo deve assentar em alguns princípios orientadores, dos quais se destaca a racionalização da carga horária letiva semanal dos alunos do 1ºCEB. Assim sendo a rotina baseia-se na existência de um **horário** com a definição das áreas de conteúdo a ser abordadas em cada dia da semana (ver anexo 8, horário do 2ºA).

Pelos motivos anunciados, a instituição A apresenta momentos de acolhimento, de atividades de vida diária (refeições), de atividades dirigidas e de atividades livre (brincar) (ver anexo 13, rotina da educação pré-escolar). É, no entanto, fulcral referir que ao longo desta distribuição do tempo, existem **tempos de transição** que são de igual modo planificados, com o intuito de garantir momentos de aprendizagem. Em contexto de 1ºCEB, como já foi referido, a sua organização parte de um horário estabelecido no início do ano letivo, onde se exponencia as áreas curricular e a sua carga horária tendo como objetivo que “*cada aluno tem consciência do seu horário*

*escolar e, uma vez que se trata de um 2º ano, as rotinas foram interiorizadas de forma a promover uma verdadeira autonomia aquando a instrução de tarefas, bem como o respeito por regras de trabalho individual, a pares e em grupo”* (inquérito por questionário à professora cooperante, 04/01/2012).

Com as **atividades de enriquecimento curricular** – Informática - e atividades extracurriculares (**AECS**) – Ballet, Karaté, música e natação – na instituição A, são raros os momentos em que todas as crianças se encontravam dentro da sala de aula. Ou seja, com a exceção das terças-feiras e sextas-feiras à tarde, as crianças (em grupos) encontravam-se fora da sala de atividades a realizar estas atividades com outro docente. (ver anexo 7, horário semanal das atividades da sala do 4 anos).

A **organização do espaço** é outra das dimensões de ação do educador e do professor do 1ºCEB. Devido a esse motivo a instituição A e B preocupam-se em potenciar o máximo de recursos para que as crianças e os alunos possam adquirir todas as competências que foram definidas.

Assim, a sua organização reflete as **intenções educativas e a dinâmica do grupo**. Segundo as OCEPE (ME, 1997a) referem que é fundamental a *“reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo”* (ME, 1997a:38). Só através desta reflexão é que se vão evitar espaços estereotipados e padronizados, e pouco desafiadores. Contudo, nesta análise terá de ter em vista a necessidade de criar autonomia e responsabilização nas crianças. Estas escolhas terão de atender às necessidades das crianças e ao seu projeto pedagógico.

A sala dos 4 anos encontra-se dividida por **áreas de interesse** (área dos jogos, área da casinha, área do quarto, área da plástica ou das atividades artísticas, área da biblioteca e área exterior) bem delimitadas e planeadas (ver anexo 14, reflexão sobre a organização do espaço). Daí que, *“na escolha dos materiais o educador atenderá a critérios tais como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético”* (ibidem).

Deixando de parte as áreas, no 1ºCEB, temos a consciência que envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem está, diretamente, relacionado com a forma como o professor organiza e gere o espaço de sala de aula. Assim, *“o trabalho em grupo permite a participação ativa e interativa em atividades cooperativas, que maximizam a própria aprendizagem e a dos outros”* (newsletter do 1º período, ano

letivo 2011/2012). Desta forma, a sala encontra-se disposta por **grupos de trabalho** (ver anexo 15, fotos da disposição da sala do 2ºA).

## 4.2. Intervenção Educativa

Como já foi referenciado no capítulo II, enquadramento teórico (mais propriamente no subcapítulo papel do Educador de Infância e do Professor do 1ºCEB), a intencionalidade educativa passa por diferentes etapas, nomeadamente: observar/preparar, planear/planificar, agir/intervir e avaliar.

Assim, segundo as OCEPE (ME, 1997a), só através da **observação** das crianças é que se pode **conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades**, visto que se recolhem as **informações sobre o contexto familiar e o meio** para melhor adequar o processo educativo. E segundo o decreto-lei n.º 241/2001 (ME, 2001c) é da responsabilidade do educador de infância conceber e desenvolver o respetivo currículo, para tal este *“observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem”* (ME, 2001c, anexo 1, II).

E se *“observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações”* (Ketele, 1980: 27 cit. Ketele, 1985:11), então este processo é fundamental na atividade humana (Ketele, 1980). Muito mais importante se torna para um docente, independentemente da sua valência.

Contudo temos de clarificar o porquê de se utilizar a observação. E destaca-se as cinco funções que levam a construir um instrumento de observação: função descritiva, onde o objetivo é relatar um fenómeno ou situação; função formativa, onde se efetua uma observação para retroagir e posteriormente afeiçoar; função avaliativa, analisando a situação pretende-se tomar uma nova decisão; função heurística, o que se pretende é que surjam hipóteses pertinentes que deverão ser verificadas; e a função provocadora, que visa a verificação de uma hipótese (Ketele, 1980). Assim, conclui-se que ao longo deste estágio profissionalizante foram utilizadas maioritariamente as **funções descritivas, formativas e avaliativas**.

No entanto, os profissionais de educação devem ter a consciência que um observador *“deve eleger, construir ou adaptar um instrumento, um método, um*

*processo e um programa de observação que sejam apropriados à pergunta formulada, ao contexto que rodeia o fenómeno e à natureza desse fenómeno”* (Evertson e Green, 1998:319 cit. Parente, 2002:177). Daí que necessariamente a observação direta contribua para recolher dados e informações necessários para tomar decisões educativas, visto que *“só a **observação consistentemente** realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças (...) permitirá obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar”* (Parente, 2002:168). Este procedimento também se torna útil para obter elementos sobre as áreas de desenvolvimento e sobre a forma de organizar as próximas etapas (planear/planificar, agir/intervir e avaliar). Sendo esta **observação exata, precisa e significativa** – visto que *“(..). é realizada no contexto natural e autentico dos acontecimentos”* (ibidem:180) – fornece, igualmente, pistas ao profissional de educação sobre o seu desempenho.

Relativamente aos **formatos de observação** utilizaram-se diferentes registos consoante o objetivo. Assim, utilizou-se o registo de incidentes críticos – para realçar um comportamento que consideramos importante –, registos contínuos – quando se quis descrever narrativamente um acontecimento –, amostragem de acontecimentos – quando se centrou num acontecimento –, lista de verificação – onde se assinou a ausência ou presença de um dado comportamento (ver anexo 16, registos de observação).

Relativamente ao **tipo de observação**, optou-se maioritariamente por observações não estruturadas ou pouco estruturadas, também denominadas de sistemas de produção (Ketele, 1985) visto que *“trata-se de um tipo de observação deliberada e cuidadosa no contexto natural, sem recurso a instrumentos de precisão e sem pretender comprovar com exactidão dos fenómenos que observa”* (Parente, 2002:167). Contudo, não se limitou a este tipo, realizando-se, esporadicamente, grelhas de verificação que assumem um carácter mais estruturado ou um sistema de seleção (Ketele, 1985) (ver anexo 16, registos de observação).

A **diferenciação pedagógica** fundamenta-se no conhecimento da criança/aluno e da sua evolução, ou seja, parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. A diferenciação pedagógica só se consegue através de uma **observação continua**. Daí que a observação constitui a **base do planeamento e da avaliação**, fornecendo apoio à intencionalidade do processo educativo, visto que deve identificar possibilidades de intervenção fulcrais para o desenvolvimento e crescimento das crianças e/ou do grupo. Daí que a tentativa

nas duas valências tenha sido em potenciar momentos verdadeiramente ricos, ou seja, onde a diferenciação pedagógica existisse.

Contudo, somos conscientes que apesar de falarmos sempre em observação, em contexto de 1ºCEB este termo é substituído por outro que demonstra que existe mais cuidados – que é o **preparar**. Assim, a notória diferença é sentida pela existência de um programa e um currículo que é obrigatório. Ou seja, não existe apenas uma observação constante e que deteta às necessidades dos alunos bem como os seus conhecimentos porque nesta etapa existe uma preocupação com a planificação a longo prazo – quais os objetivos e/ou as competências que devem ser desenvolvidas. Após a seleção dos conteúdos e/ou competências a ser trabalhados, inicia-se o processo de procura e seleção das informações/conteúdos que são transmitidos – fazendo a **transposição didática**. Pode-se afirmar que é a fase de pesquisa científica e da análise do que deve ser trabalho com aquele conteúdo.

Realça-se que existem outros aspetos que são observados, nomeadamente, o desempenho docente – através do preenchimento de uma grelha de observação de aula em contexto do 1ºCEB - e o ambiente educativo. Visto que *“cada sala de aula constitui uma unidade social distinta, com o seu conjunto de normas, a sua atmosfera psicológica, o seu conjunto de relações, de papéis e a sua combinação particular de expectativas de comportamento”* (Sprinthall e Sprinthall, 1993:475).

À medida que se realiza as observações, que são realizadas sistematicamente, a equipa pedagógica (estagiária e educadora/professora cooperante) mantém diálogos para perceber o que é fulcral trabalhar com o grupo de crianças ou com a turma, levando desta forma a **planear/planificar**.

Nas duas instituições cooperantes, a planificação da estagiária foi realizada semanalmente com a docente cooperante. Mas na sua construção denota-se a singularidade de cada nível educativo.

No contexto de EPE e tendo em consideração as características da instituição cooperante, o ato de planear é realizado numa reunião onde se “discute” e reflete sobre o que é necessário desenvolver nas crianças. Desta forma pretende-se propor **atividades** que sejam **significativas e diversificadas** para o desenvolvimento destas, tendo sempre em **atenção as suas características, necessidades e interesses**, sem esquecer os **materiais e espaços disponíveis e possíveis de trabalhar**. Ou seja, existe a preocupação com os registos de observação realizados, bem como as características das crianças. A par destas inquietações existe o plano anual de atividades que também tem interferência.

Deste modo, a planificação **reflete**: as intenções pedagógicas (baseadas nas OCEPE (ME, 1997a), Metas de aprendizagem (ME, 2010), plano anual de actividades e os objetivos definidos para esta faixa etária pela instituição), as áreas de conteúdo, a forma de as propor ao grupo (atividades), as estratégias tendo em conta as necessidades, os interesses e as características do grupo, duração das actividades e os recursos humanos e materiais necessários. Contudo, este processo de planificação começou por um grelha menos descritiva e menos completa (ver anexo 17, planificação 2ª semana de estágio) e passou a uma planificação que, para além de incorporar os itens em cima anunciados, inclui uma planificação em rede – que contém as dimensões curriculares - que fornece um esquema visual de fácil leitura (ver anexo 18, planificação em rede) (para observar todo o trabalho desenvolvido, ver anexo 19 rede curricular).

Em contexto de 1ºCEB e devido a existência de um currículo - com conteúdos e objetivos/competências bem delineadas - existe o cuidado iminente em respeitá-lo. Preocupando-se com este documento, existe uma **planificação integrada** que engloba os três períodos (seis unidades didáticas) com conteúdos das áreas Curriculares Disciplinares e Não Disciplinares e das Áreas de Enriquecimento Curricular, de uma forma transversal e globalizadora (ver anexo 6, excerto da planificação integrada). Um exemplo vivido foi a partir do conteúdo “As profissões”, desenvolvido em Estudo do Meio conseguiu-se (na mesma semana) trabalhar conteúdos da Matemática (construção de um gráfico de barras e de pontos das profissões preferidas dos alunos) e da área de projeto (construção de um PowerPoint sobre as profissões) (ver anexo 20, planificação 5ª semana de intervenção). E sendo o trabalho em equipa uma das condições essenciais, existem quinzenalmente reuniões onde se definem os conteúdos a ser abordados (baseando-se na planificação integrada) e se examina estratégias para a operacionalização dos mesmos.

Com receção das estagiárias, decidiu-se que uma semana antes das suas intervenções iriam ser divulgados os conteúdos que teriam de abordar. Assim nessa semana anterior, realizavam a fase de preparação, anteriormente descrita, e a fase de planificação. Através das orientações tutoriais realizadas concluiu-se que estas planificações deveriam ter em conta a descrição e a análise de alguns **condicionantes da aprendizagem**, nomeadamente: o dia da semana, de forma a organizar as propostas; a(s) área(s) de conteúdo, apesar de existir um horário estabelecido, pode-se adicionar mais áreas; o(s) conteúdo(s), que foram definidos pela professora cooperante; os objetivos específicos, que se baseiam nos programas e no

currículo existente; a descrição da atividade e estratégias, tendo por base os ideários da instituição e a forma como se vê a educação; tempo; recursos; e a avaliação, ou seja, os instrumentos utilizados para verificar a aquisição dos objetivos definidos. Denota-se igualmente uma evolução nas planificações realizadas, tornando-se mais sintéticas e com mais intencionalidade e preocupações (ver anexo 21, planificação 1ª intervenção, e anexo 22, planificação 8ª semana de intervenção). Desta forma, realça-se que *“uma vez não há um método único para a abordagem dos conteúdos e, por isso, surge a necessidade de recorrer a técnicas de diferentes métodos para potenciar o ensino de qualidade”* (inquérito por questionário à professora \cooperante, 04/01/2012). Sendo uma das inquietações inerentes a cada planificação.

Realça-se que a grande peculiaridade do 1ºCEB existe na importância mediar a aprendizagem de um conteúdo. Deste modo, o professor de 1ºCEB *“desenvolve as aprendizagens, mobilizando integralmente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem”* (ME, 2001c, anexo 2, II). Contudo, *“Conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém. Porém, a verdadeira competência pedagógica não está aí; ela consiste, de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem”* (Perrenoud, 1999:26). Daí que surja a necessidade de realizar uma transposição didática, onde se equilibra a vertente científica e a vertente pedagógica, que é refletida na planificação e na ação.

A possível realização deste plano deve-se a análise dos programas do 1ºCEB, das competências essenciais e das pesquisas científicas realizadas. Realça-se que esta planificação também tem em conta

*“Cumprimento da planificação a longo prazo; grau de adaptação da abordagem dos conteúdos aos níveis de desempenho da turma; resposta às dificuldades aferidas em avaliação diagnóstica e de acordo com o grau de consecução dos descritores de desempenho dos programas em vigor de acordo com os conteúdos programáticos a abordar”* (inquérito por questionário à professora cooperante, 04/01/2012).

Outro aspeto que parece extremamente importante – em EPE - é que as **crianças são envolvidas** neste ato (ver anexo 23, registo de uma planificação com as crianças). Assim, apesar da planificação ser realizada semanalmente, as crianças diariamente planeiam o seu dia e, caso seja pertinente, os restantes. Assim, esta planificação tem necessariamente um **caráter flexível**, visto que a preocupação consiste, fundamentalmente, em que as crianças atinjam as intenções pedagógicas pré-definidas, independentemente da atividade que realizam. Estas intenções

traduzem-se em objetivos abrangentes e transversais nos domínios curriculares. Enquanto no contexto de 1ºCEB, apesar de existir um carácter flexível nas planificações e mesmo nas ações, o mais importante é que as crianças atinjam os objetivos propostos para um determinado conteúdo. Contudo, *“a construção do conhecimento é uma trajetória coletiva que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução para o problema”* (Perrenoud, 1999: 35). Daí progressivamente se foi mudando a forma como os alunos foram adquirindo o conhecimento, chegando mesmo a uma atividade de pesquisa.

Em suma, o educador de Infância *“planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo”* (ME, 2001c, anexo 1, II). Ou seja, as atividades devem ter em conta as características e interesses das crianças, bem como devem ser significativas e diversificadas. Desta forma, assumem um carácter flexível, tendo em conta os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras, bem como a diferenciação pedagógica (ME, 1997a).

Quando fala-se no termo **planear**, este refere-se a terminologia utilizada nas OCEPE (ME, 1997a) para descrever este processo, baseando-se nas seguintes condições, anteriormente referenciadas: promoção de aprendizagens significativas e diversificadas, reflexão sobre as suas intenções educativas, articulação das áreas de conteúdo e a participação das crianças no planeamento (ME, 1997a).

Apesar de peculiares, ambas as instituições utilizam as observações e as avaliações como suporte das planificações, assumindo que estas planificações devem ter um carácter flexível. E a professora cooperante acrescenta que através das avaliação formativa *“... reformulam-se estratégias e pensam-se práticas por forma a permitir a superação de lacunas aferidas”* (inquérito por questionário à professora cooperante, 04/01/2012).

Relativamente à fase do **agir** – destinado a EPE-, a preocupação foi em *“concretizar na acção as (...) intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações imprevistas”* (ME, 1997a:27). Esta adaptação surgiu quando as crianças mostravam algo inesperado (exemplo que ocorreu foi a visita aos coelhos). Estes imprevistos levam a que se mude o objeto de análise e que se tome em consideração os interesses das crianças e os objetivos propostos. No 1ºCEB *“embora a intencionalidade das atividades seja de acordo com o*

*tipo de conteúdo que se aborda, o objetivo principal é sempre a promoção de aprendizagens significativas e o ensino de excelência que potencie uma formação integrada e integral do aluno*” (inquérito por questionário à professora cooperante, 04/01/2012). Parafraseando o que a professora cooperante enunciou, os alunos deverão ter a oportunidade de experimentar aprendizagens **ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras** (ME, 2006b). Assim, assume-se que a responsabilidade do docente é de **intervir** tendo em vista a promoção destas aprendizagens.

Tomando como referência o que foi apresentado, foi determinante na ação a participação das crianças e dos alunos numa **perspetiva/teoria construtivista**.

Na singularidade da EPE, estas práticas evidenciam-se quando as crianças são: envolvidas em projetos; respeitadas nas suas escolhas; intervenientes nas assembleias de grupo; ativas no processo de aprendizagem; interessadas e envolvidas nas aprendizagens (ver anexo 24, fotos de atividades construtivistas). Visto que só numa perspetiva construtivista é que surge a aprendizagem centrada na criança e que respeita os interesses das mesmas, ao nível da organização das salas, das atividades e das interações.

Esta “(...) expressão “*educação construtivista*” advém da pesquisa de Piaget, a qual demonstra que as crianças interpretam suas experiências nos mundos sociais e físicos e, assim, **constroem seu próprio conhecimento, sua inteligência e seu código moral**” (Vires et al. 2002:50). Assim, para que haja a construção do conhecimento pelas crianças, o educador deve: despertar o interesse das crianças; apelar a experimentação ativa, deixando as crianças errar; promover a cooperação entre todos os elementos da comunidade (ver anexo 24, fotos de atividades construtivistas). Ou seja, “*essa definição de educação construtivista pode ser resumida em três palavras: interesse, experimentação e cooperação*” (Ibidem:51).

Assente nesta perspetiva encontramos o **projeto**, que já referenciamos anteriormente (no subcapítulo 2.3), que teve como referência as fases de Lilian Katz.

A instituição cooperante tem como prática pedagógica desenvolver um projeto lúdico de sala, ao longo do ano letivo. Neste sentido, segundo informações fornecidas pela educadora cooperante, este projeto surgiu pela decisão da escola de um tópico – Artes – sobre o qual cada sala decidiu trabalhar uma área – na sala dos 4 anos foi escolhida a pintura. Contudo, nas fases seguintes decidiu-se incidir as atividades numa metodologia de projeto.

Assim, na segunda fase do projeto, organizaram-se acontecimentos fulcrais que levaram ao aparecimento de importantes questões, informações e ideias de interesse para as crianças. Com o avançar do projeto surgiram também atividades que as crianças desenvolveram, tais como, atividades de construção, investigação e jogo dramático (ver anexo 25, fotos do projeto). Decidiu-se, igualmente, que seria pertinente criar uma teia com o projeto (ver anexo 25, fotos do projeto). Esta teia funcionou como um registo das atividades realizadas e, igualmente, como um veículo para planificar as atividades posteriores.

Na última fase, examinou-se com as crianças a teia do projeto, bem se realizou atividades de consolidação. Ainda nesta fase, fez-se uma exposição para os pais e para a comunidade. Nesta apresentação decidiu-se realizar um pequeno vídeo que foi explicado (pela estagiária) e um leilão com os quadros (para arranjar dinheiro para uma posterior saída ao exterior).

Contudo, *“o trabalho de projecto não deverá substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo nos primeiros anos, mas antes, como parcela significativa de um programa educativo, estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las”* (Katz, 1997:10). Assim a intervenção educativa não passa só pelo projeto mas também por outras **atividades** e pela **dinamização de áreas** (ver anexo 26, planificação da dinamização da biblioteca).

Ao nível do 1ºCEB, encontra-se uma preocupação com o tipo de método e as técnicas pedagógicas a utilizar. Visto que

*“não basta, para fazer com que se aprenda, estruturar o texto do saber e depois “lê-lo” de modo inteligível e vivaz, ainda que isso já requeira talentos didáticos. A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distancia para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência de saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário”* (Perrenoud, 1999: 27).

Nesta visão o **método ativo** fará todo o sentido, visto que como já enunciamos este baseia-se na conceção de um agente ativo, voluntário e consciente no seu processo de aprendizagem. Assim, durante as intervenções surgiram várias **técnicas pedagógicas**. Apesar de ter sido num tempo mais curto relativamente aos outros, a técnica expositiva foi utilizada para explicar um tema ou mesmo uma proposta de trabalho. A técnica interrogativa foi muito utilizada para ajudar as crianças a descobrirem conceitos, por exemplo, na última planificação decidiu-se que se ia trabalhar o conceito de triplo a partir da colocação de questões: o que é o triplo? E como será a sua definição? Como descobrir a definição? Como vamos representar?

Qual será o triplo de...? (ver anexo x, planificação). Outra técnica utilizada foi a demonstrativa, e um exemplo claro foi a realização de uma experiência sobre os efeitos dos refrigerantes (neste caso utilizou-se a coca-cola) na dentição (utilizando um ovo) (ver anexo 27, reflexão da semana 24/10/2011 a 26/10/2011).

Apesar de existir notórias diferenças entre os níveis educativos. Existem aspetos que foram comum, nomeadamente a valorização do uso de **materiais manipuláveis**, visto que *“... sabemos que os alunos que utilizam materiais manipuláveis têm melhores resultados do que aqueles que não os usam”* (Alonso & Roldão, 2005: 106). Principalmente em conceitos abstratos tornam as atividades mais ricas, motivadoras e dinâmicas (Alonso & Roldão, 2005). Denotou-se, igualmente, que na EPE e no 1ºCEB valorizam a aquisição por parte das crianças de aprendizagens **significativas**, ou seja, onde existe uma ligação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos. Deste modo, o uso de representações esquemáticas foi importante, assim na EPE utilizou-se a teia do projeto (ver anexo 25, fotos do projeto, mais propriamente da teia do projeto) e no 1ºCEB utilizou-se um mapa conceptual (ver anexo 28, planificação da atividade do mapa conceptual).

Tornou-se essencial em ambas descobrir como era realizada a **gestão do grupo** e da turma, daí que o conceito-chave tenha sido a liderança, ou seja, *“usando o estilo adequado, o líder fortalece a sua autoridade, consegue a realização das tarefas e promove o desenvolvimento das pessoas com quem lida”* (Estanqueiro, 1992: 101).

Não esquecendo que em ambas teve-se a preocupação de envolver **as famílias e a comunidade** na educação destas crianças, apesar de maneiras diferentes. Assim, na EPE realizou-se: um desfile de carnaval, uma apresentação do projecto da sala, duas dramatizações temáticas (carnaval e dia mundial da criança), uma visita ao teatro e uma visita aos coelhos. E, para além disto, manteve-se sempre as portas abertas a qualquer visita dos pais, quer para festejarem o aniversário dos filhos quer para contribuírem nas atividades de sala (ver anexo 29, reflexão envolvimento parental). Em 1ºCEB participou-se na organização da apresentação do projeto “as profissões” aos pais, na festa final de Natal e na “semana aberta”. É igualmente importante referir que a “semana aberta” permitiu organizar entre todas as estagiárias momentos cooperativos.

A última fase a ser descrita é a **avaliação**. Esta fase torna-se importante visto que

*“a avaliação na Educação pré-escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e*

*procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e com as vai ultrapassando” (ME, 2007d:1).*

Ou seja, a avaliação deve conter um carácter **formativo e contínuo**, para além de atender a uma **pedagogia diferenciada**, onde cada criança deve ter o papel ativo na sua aprendizagem.

Podemos concluir que esta perspetiva, defendida pelos documentos legais, vai ao encontro do que defendemos anteriormente. O educador deve avaliar, numa perspetiva formativa a sua intervenção, o ambiente que proporciona, o processo que utiliza e o desenvolvimento das aprendizagens do grupo e de cada criança (ME, 2001c; ME, 2007d, ME, 1997a) (para aprofundar ver subcapítulo 4.3).

Em contexto de 1ºCEB e segundo o despacho normativo nº30/2001 (ME, 2001b) a avaliação *“é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”* (ME, 2001b, cap.I, art.º2). Esta também assume uma vertente formativa, visto que a avaliação formativa *“é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem”* (ibidem, cap.II, art.º 16).

Conclui-se, assim, que ambas assumem um carácter marcadamente **formativo e regulador** das práticas educativas. Pretende-se, mais uma vez, apelar ao profissional reflexivo. Mas surge a questão de que forma esta avaliação se operacionalizou neste estágio profissionalizante? Não sendo uma pergunta retórica, divulga-se que no final da semana de intervenção da estagiária existia uma reunião com a educadora/professora cooperante, de forma a aferir os aspetos que deveriam ser refletidos, melhorados e assimilados (ver anexo 27, reflexão da semana 24/10/2011 a 26/10/2011). Especificamente em contexto de 1ºCEB era dado a conhecer pela professora cooperante a sua grelha de observação de aula, de forma a refletir-se sobre a mesma.

Apesar do ato de avaliar ser a última fase descrita, não implica que seja realizada no final de alguma proposta (como um produto) mas sim *“avaliar o **processo e os efeitos**, implica tomar consciência da acção para **adequar** o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”* (ME, 1997a:27). Assim, para esta tomada de consciência decidiu-se: **analisar as planificações** – concluindo assim as áreas privilegiadas e as áreas a trabalhar, justificando as opções -, **avaliar a**

**intervenção** – através das avaliações semanais com a educadora, das orientações tutoriais com a supervisora e da reunião com a equipa pedagógica e a supervisora (no dia 07 de Abril de 2011) (ver anexo 30, reflexão sobre a reunião com a equipa pedagógica e a supervisora) - e das **reflexões semanais** e esporádicas de atividades. Em contexto de 1ºCEB, e devido a carga horaria definida, analisou-se: **as planificações**, para verificar a progressão nas aprendizagens das crianças; **as avaliações**, realizadas cooperativamente com a professora cooperante e com o par pedagógico (estagiária M) e que se espelham nas **reflexões semanais** (ver anexo 27, reflexão da semana 24/10/2011 a 26/10/2011);

Em contexto de EPE, para além destes momentos de reflexão, também se **recolheram das crianças** as suas reflexões semanais, visto que *“a avaliação com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador”* (Ibidem:27). Numa primeira fase foram realizadas individualmente, através das questões: O que mais gostaste e porquê? E o que menos gostaste e porquê? Posteriormente realizou-se em grande grupo, onde todas as crianças teriam a oportunidade de se expressar.

De forma a avaliar a sua intervenção, decidiu-se pedir às crianças os seus comentários e colocar as crianças em situação de liderança para observar as suas representações. Exemplificando, começou a ser prática na sala que uma criança escolhida por um adulto (com uma intencionalidade) ou com a iniciativa própria contasse uma história ao restante grupo, com o auxílio de um livro da biblioteca. Com esta prática observou-se comportamentos e estilos de liderança que se toma e que as crianças representam. Ou seja, revê-se nas crianças as práticas dos adultos por vezes inconscientes.

Comparativamente com o 1ºCEB, os alunos também tiveram a oportunidade de proferir os seus comentários sobre as atividades e sobre a sua prestação nas mesmas, quer de forma escrita (ver anexo 31, avaliação da atividade da simetria), quer oralmente.

### **4.3. Avaliação das aprendizagens**

Contudo, acredita-se que é extremamente importante realizar **avaliações das crianças e dos alunos**. Por tal motivo, em ambas as valências utilizamos grelhas de

verificação e de observação (ver anexo 27, reflexão da semana 24/10/2011 a 26/10/2011 que contém um exemplo de uma grelha utilizada).

Em contexto de EPE, criou-se um **portfólio de grupo**. Este portefólio de grupo tem um **caráter de avaliação**, na medida em que *“os portfolios de avaliação são colecções sistemáticas e intencionais de evidências realizadas com o objectivo de demonstrar a aprendizagem e os progressos efectuados ao longo do tempo (De Fina, 1992)”* (Parente, 2004: 60). Contudo, *“os objectivos subjacentes ao processo de selecção de trabalhos ou evidências selecção transformam a pasta de trabalhos num portfólio com evidências e com reflexões sobre as metas, objectivos e sobre as realizações da criança”* (ibidem). Daí que este portfólio – que tem um separador para cada criança - contém uma ficha que será preenchida com a criança onde inclui: a data de realização, a data do comentário, nome da pessoa que fez a escolha, o comentário da criança e do adulto, os indicadores de desenvolvimento e as propostas de intervenção (ver anexo 32, registos do portfólio).

Inicialmente, e de forma a inserir este instrumento, decidiu-se realizar uma reunião em grande grupo. Nessa reunião mostraram-se fotos das crianças quando se encontravam na sala dos 2 ou 3 anos e refletiu-se sobre o crescimento e desenvolvimento que sofreram. A partir deste facto mostraram-se dois desenhos de uma criança, um realizado no início do ano letivo (setembro) e o outro realizado em abril. Nestes desenhos, as crianças facilmente identificaram as evoluções (quer ao nível dos pormenores, quer ao nível da sua identificação, quer ao nível das cores, entre outros). Assim decidiu-se realizar este instrumento, que eles explicavam como a “capa” onde “colocamos aquilo que já sabemos fazer e que aprendemos” (comentário da criança S, no dia 18 de Maio de 2011).

No processo de seleção, inicialmente a estagiária ou a educadora começaram a seleccionar amostras de trabalhos. Através da seleção, lia-se o comentário realizado por estes elementos e pedia-se que a criança comentasse (ver anexo 32, registos do portfólio).

Posteriormente, foram as crianças a escolher os trabalhos que fossem mais significativos, comentando-os (ver anexo 32, registos do portfólio). Caso seja pertinente a estagiária e a educadora comentam, caso não fosse estes elementos realizavam os indicadores de desempenho e as propostas de intervenção. Relativamente às propostas de intervenção é de realçar que pedimos às crianças as suas opiniões sobre este item e em conjunto decidia-se a forma de o realizar (ver anexo 32, registos do portfólio).

Assim, *“um portfólio conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas”* (ibidem). Devido a questões temporais não foi possível realizar todo o processo de construção do portfólio, ficando a educadora cooperante responsável pelo mesmo.

Em contexto de 1ºCEB, sabendo a avaliação parte integrante de qualquer processo de formação, torna-se uma preocupação para a docimologia (ciência da avaliação) o combate a subjetividade (Gouveia, 2007). De modo a combater este tipo de problemas surgiram três principais funções da avaliação: **a avaliação diagnóstica**, que se realiza no início de uma formação e onde se apura se os alunos já dispõem ou não de conhecimentos, de forma a orientar as suas aprendizagens; **a avaliação formativa**, onde a principal função é regular todo processo desenvolvido; e **a avaliação sumativa**, que aponta para o futuro, onde se atribui uma classificação.

Segundo a professora cooperante, *“no 1º ciclo releva-se a avaliação formativa. Contudo, no início de cada unidade é feita uma contextualização do trabalho a realizar que engloba, de forma implícita, a avaliação diagnóstica. A avaliação sumativa formaliza-se através do preenchimento do registo de avaliação no final de cada período letivo”* (inquérito por questionário à professora cooperante, 04/01/2012). Por tal motivo utiliza os seguintes instrumentos de avaliação: *“Fichas de trabalho; trabalhos de casa; trabalhos por iniciativa própria; grelhas de observação; cadernos diários e fichas de avaliação”* (ibidem).

Uma das preocupações foi em saber se os alunos teriam acesso ao objetivos ou competências que estavam definidos e a professora cooperante preferiu que *“os alunos têm acesso aos conteúdos a trabalhar no início de cada unidade didática o que permite que tenham consciência dos conceitos a trabalhar e, de forma implícita, dos objetivos a atingir”* (ibidem). Assim sendo promove-se a **autoavaliação** das aprendizagens através da análise fichas de avaliação formativa.

Em suma, os instrumentos de avaliação utilizados pela estagiária foram: as grelhas de observação, grelhas de avaliação (ver anexo 27, reflexão da semana 24/10/2011 a 26/10/2011, grelha de avaliação), listas de verificação e correção dos registos efetuados pelas crianças. No que respeita às fichas de avaliação, a estagiária não teve qualquer interferência apesar de ter assistido à sua realização.

## CAPÍTULO V – REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Este capítulo tentará “espelhar” o processo de construção do profissional de educação neste contexto. Assim, iniciar-se-á por focalizar o processo de construção deste profissional em consonância com os sentimentos e as experiências que foram vividas.

Começou o segundo semestre do Mestrado em EPE e 1ºCEB e iniciou-se o **sentimento** que este seria um período intenso, repleto de exigências e de alegrias. E assim aconteceu. Curiosamente quando começou o terceiro semestre do mesmo Mestrado, os sentimentos foram os mesmos. Apesar de já ter ultrapassado os sentimentos do estágio em EPE, a consciência voltava a insistir nos mesmos sentimentos. Pode-se até referir que os sentimentos até tinham crescido porque a realidade era diferente e a experiência sobre a mesma era nula. Contudo, lembrou-se que este tipo de sentimentos fazem parte da vida e que muitos sentimentos iriam surgir e muitos iriam ser colmatados ou mesmo iam desaparecer.

*“Ontem começou o segundo semestre do mestrado e imaginem que hoje conheceu as crianças com quem vai trabalhar, porque na visita prévia não teve oportunidade de os visitar (...) sentia-se ansiosa e surgem na sua cabeça muitas dúvidas (...) mas ao ver tantos sorrisos e tão doces, deixou logo de parte todos os medos e receios e até suspirou” (Portfólio reflexivo - excerto da reflexão “1dia”)*

Com o decorrer o estágio profissionalizante sentia que a sua missão estava a ser cumprida porque a cada dia que passava os sorrisos não se esgotavam e a prática e relação pedagógica ia-se melhorando. Sendo o “momento alto” do estágio em EPE, a apresentação do projeto de sala aos pais onde recebeu os parabéns, quer dos pais quer dos membros da instituição (apesar de lhe bastar as palmas que recebeu). Se a missão foi mostrar, aos pais e mesmo a instituição, práticas mais construtivistas e centradas no verdadeiro sentido da educação, naquele momento sentiu o reconhecimento de todo o seu esforço e dedicação para com as crianças e mesmo para com a instituição cooperante. No 1ºCEB, foram as palavras da professora cooperante sobre toda a sua prestação, visto que esta afirmou *“continua com a mesma atitude e com a força que tens para dar sempre o melhor pelos outros, estás de parabéns pelo teu percurso, desenvolveste atividades com princípio, meio e fim”* (feedback final da professora cooperante, dia 12/01/2012).

Este estágio profissional ficou marcado por dois **períodos** distintos mas, como já se referiu, com aspetos comuns. Um dos períodos ocorreu no contexto de EPE com várias fases. Assim, nas primeiras duas semanas decidiu-se incidir a intervenção na observação das crianças, tendo em conta as suas potencialidades (ver capítulo subcapítulos 4.2 e 4.3). Realça-se a observação participante. Após esse período já era pertinente uma intervenção mais ativa da estagiária, assim através dos registos de observação começou-se a propor mais atividades pensadas pela mesma.

Deste modo, passou de uma observação (ver anexo 16, registo de observação), para uma intervenção – circunscrita numa planificação - e por último para uma reflexão.

Nesse plano, a estagiária pensou em propor muitas atividades diversificadas e significativas, contudo, observou que as crianças necessitavam de brincar. Então decidiu-se que seria pertinente pensar bem na quantidade de atividades dirigidas.

Nas últimas quatro semanas de estágio, incidiu-se a intervenção na construção do portfólio de grupo (ver anexo 32, registos do portfólio) e no fim do projeto.

Uma das preocupações das estagiárias desta instituição foi saber se as suas práticas estão a corresponder ao esperado pela Instituição. Daí que se tenham proposto para assistir às reuniões pedagógicas, contudo não foi aceite. Assim sendo marcou-se uma reunião com a direção pedagógica e com a supervisora, de modo a que estas tenham algum feedback de ambas as partes.

*“Através desta reunião concluímos que, os aspetos positivos realçados foram: a dinâmica que utilizo, a preocupação com as necessidades emergentes das crianças e a força de vontade em realizar atividades tendo em conta as necessidades e os interesses do grupo.*

*Contudo, há aspetos que necessariamente tem de ser melhorados, nomeadamente, a gestão do grupo e minha postura demasiado crítica da minha própria prestação. Para tal, o investimento nas próximas semana será nestes pontos fracos. Por esse motivo, a educadora decidiu limitar a sua participação e sua intervenção nas atividades. Mas ainda houve (...) a necessidade de efetuar leituras para colmatar essas dificuldades, daí que surja esta reflexão” (reflexão sobre a reunião com a equipa pedagógica e supervisora, 08/04/2011) (ver anexo 30, reflexão sobre a reunião com a equipa pedagógica e supervisora).*

Contudo com o desenrolar do estágio foram surgindo **limitações e obstáculos**. A primeira limitação ficou a dever-se ao número de crianças – 32 crianças, visto que quando se queria dirigir a uma criança tinha que constantemente perguntar-lhe o nome. Inicialmente foi muito complicado memorizar os nomes. Contudo através de um registo com os nomes e as fotografias conseguiu-se (ao fim de 2 semanas). Posteriormente, voltou a complicar-se porque era prática da instituição, todas as crianças experimentarem uma dada atividade, sobre o critério de igualdade de

oportunidades, o que fazia com que a atividade se prolongasse durante dias ou semanas. Mas esta dificuldade, também, foi ultrapassada pelo facto de se conseguir organizar as atividades em grupos de trabalho. Ou seja, passou a realizar-se uma verdadeira diferenciação pedagógica.

Também se torna pertinente referir que o tempo para as atividades dirigidas é de 1 hora 30 minutos, por cada parte do dia (manhã e tarde). Para além disso, as crianças frequentam outras atividades (Ballet, Karaté, música, informática e natação). Deste modo, todas as atividades têm de ser bem planeadas, principalmente na sua duração e na forma de organizar (pequeno ou grande grupo).

O manual “Era uma vez...” – um conjunto de três livros – é uma prática desta instituição. A existência do mesmo exigia às crianças que treinassem atividades que envolviam a motricidade fina, nomeadamente, os grafismos e as colagens. Relativamente a estas atividades e devido a pouca ligação com atividades construtivistas, como estagiária o ganho conseguido foi que sempre que possível fossem realizadas nos dias/partes do dia em que a estagiária não esteja. Contudo, esta prática levou a um atraso nestes livros, o que fez com que nos últimos dias de estágio tivesse que ser prática principal.

Inicialmente o acolhimento também foi um constrangimento, visto que era hábito nesta sala de manhã contarem as novidades. Contudo esta prática foi flexibilizada. Assim, como os momentos de transição, começaram a ser dinamizados.

Outra dificuldade encontrada era não estar às sextas-feiras, então inicialmente decidiu-se que as crianças à segunda explicam o que fizeram e como fizeram. Posteriormente, a estagiária começou a deslocar-se à instituição as sextas feiras à tarde para passar a ser prática comum fazer-se avaliações com as crianças.

Apesar destes ganhos, a estagiária realça aspetos que posteriormente gostaria de **melhorar** nesta instituição, e que não teve a oportunidade, nomeadamente a participação mais ativa dos pais e a visão mais construtivista e centrada na pedagogia diferenciada. Contudo, sente-se satisfeita por ter conseguido alertar esta instituição para estas práticas.

No entanto o desenvolvimento não foi somente na sua intervenção, denotou-se um crescimento nos registos que efetuava e mesmo nas suas planificações (ver anexo 17, planificação 2ª semana de estágio, e anexo 18, planificação em rede).

No segundo momento de estágio, no contexto de 1ºCEB, também se iniciou com um período de observação (3 semanas) e de análise de documentos institucionais para perceber as características dos alunos e da instituição cooperante (ver capítulo

IV, caracterização do contexto). No dia 18/10/2011 iniciou a sua intervenção por uma atividade de 1 hora e 30 minutos, que foi analisada posteriormente através da elaboração de uma reflexão que contém os aspetos sentidos pela própria estagiária em consonância com a opinião da professora cooperante e do seu par pedagógico. É igualmente essencial enunciar que as reflexões contém análise de observações que efetuou com a intervenção da professora cooperante,

*“Relativamente às atividades propostas pela professora cooperante, a estagiária aprendeu que existe uma preocupação crescente de ler e reler várias vezes os enunciados das fichas de avaliação, bem como explicar o que se pretende em cada resposta. Denotou-se que esta prevê os possíveis erros na realização das respostas, e alerta para os mesmos (exemplo: “nesta pergunta não é para responder sim ou não!” ou “não se esqueçam de dar respostas completas”)*” (Portefólio reflexivo – excerto da reflexão da semana de 17/10/2011 a 19/10/2011).

da estagiária M

*“Em relação à atividade da estagiária M, apercebeu-se da importância de explicar bem a atividades e a sua sequência, da importância de ter em conta o tamanho dos objetos que se utilizam, da necessidade de adaptar a linguagem escrita à faixa etária em questão, entre outros aspetos”* (ibidem).

e da sua própria intervenção

*“Quanto aos aspetos a melhorar, e através de uma análise com a professora cooperante, verificou-se que deveria ter em consideração a organização das ideias no quadro (apagando ideias e acrescentando novas, bem organizando a sua escrita no quadro); o nome nas fichas de trabalho das crianças e no controle sobre o grupo.(...)”*

*Nos aspetos positivos destaca-se a preocupação da estagiária em descer ao nível dos alunos, utilizando linguagem compreensível; motivar as crianças; estabelecer uma relação entre professor titular e estagiária (...); explorar inicialmente a matéria (...); ser coerente; clarificar os objetivos da aula; elaborar atividades de trabalho individual e trabalho em grande grupo; criar um grau crescente de complexidade (...) nas atividades (...)*” (ibidem).

Mas as intervenções continuaram ao longo do semestre e gradualmente foram mais ativas. Na semana seguinte decidiu-se que iria introduzir um conceito – Higiene Oral. Depois passou-se a meio de dia de intervenção até chegar a três dias de intervenção. Estas intervenções foram sempre acompanhadas por planificações e reflexões sobre as mesmas. Contudo, a exigência nas reflexões foi aumentando passando da análise nas aprendizagens (o que aprendi?) e na prestação deste elemento educativo (aspetos positivos e negativos da intervenção) para uma análise centrada nas questões: que experiência foi fundamental? O mais me inquieta? Que temática tenho de aprofundar? Que progressos foram realizados?. Assim, denota-se igualmente que foi pretendido um trabalho de síntese nas reflexões.

Dentro destes momentos de estágio ocorreram **momentos de “pura” aprendizagem**, dos quais relata-se dois, um pela experiência menos positiva e outro pela experiência positiva que foi. Na terceira planificação da estagiária, que engloba uma manhã, pretendia-se que esta mediasse a aprendizagem do conceito de número par e número ímpar. Contudo, devido à sua ambição, esta quis ir mais além e começou a introduzir as operações com estes números quando ainda nem estava consolidado o conceito. Quando esta sentiu a reação dos alunos, começou a desmotivar-se e aí a professora cooperante entrevistou e chamou a atenção da importância de desmontar as aprendizagens. A partir daí houve sempre esta preocupação, porque o sofrimento também ensina, como enuncia Rodrigues (2001) *“o sofrimento é uma importante fonte de aprendizagem e essa aprendizagem é ditada pela necessidade de ultrapassá-lo.”* (Rodrigues, 2001:16). Tem-se igualmente a consciência que a não aceitação deste sentimento traria muitas magoas, visto que *“quando não aceito um sofrimento, ele fica vivo dentro de mim, como uma ferida aberta que não sara jamais”* (ibidem:11). Guardando, assim, as palavras da professora perante a experiência, *“Eles gostam muito de ti e divertem-se bastante com as tuas aulas. Às vezes é preciso darmos, aparentemente, um passinho para trás para depois conseguirmos dar três em frente. Foi um momento de aprendizagem precioso”* (E-mail da professora cooperante, recebido 31/10/2011).

Na experiência positiva destaco a introdução do conteúdo figuras geométricas – quadrilátero - pela motivação das crianças e pela certeza que adquiriram o conceito. Para tal foi necessário que as crianças manipulassem muitos materiais, experimentassem diferentes tipos de trabalho (grande grupo, pequeno grupo e trabalho individual) e encontrassem significado para as suas aprendizagens.

Denota-se que todo o processo do estágio foi de crescimento, quer a nível profissional, quer a nível pessoal. E isto derivou da capacidade reflexiva, ou seja, *“ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”* (Alarção, 2001:6).

Assim, conclui-se que se adquiriu os objetivos pretendidos e que *“a formação inicial é a base da construção da profissionalidade”* (Alonso & Roldão, 2005: 29), angariando-se conhecimentos para poder desempenhar a docência e assumir as características de um bom professor.

Tendo a consciência que *“a construção de um profissional da educação começa-se a desenvolver na formação inicial”* (Roldão, 2005: 102), também sabe-se que *“o crescimento pessoal e profissional do professor deve ser feito ao longo da vida, tendo*

*em vista o desenvolvimento das suas capacidades de investigação e reflexão, competências curriculares e pedagógico-didáticas, valores e atitudes pessoais e relacionais” (ibidem). Assim, pretende-se que este profissional reflexivo e investigador melhore o sentido crítico. Ou seja, pretende-se que a estagiária continue a trabalhar a sua autoestima, tendo em consideração que isto “significa aceitar-se, apreciar as suas qualidades, valorizar os seus esforços e relativizar as críticas” (Estanqueiro, 2008: 23).*

Segundo o decreto-lei n.º 43/2007, habilita-se os docentes para uma maior abrangência de níveis e ciclo de ensino. Assim sendo a habilitação requerida é conjunta entre o EPE e o 1ºCEB. Mas tendo esta possibilidade, facilita-se a continuidade educativa. Isto é, facilita-se a articulação curricular das duas valências, articulando as OCEPE e as aprendizagens enunciadas e implementadas no 1ºCEB. Para tal pode-se potenciar muitas estratégias para facilitar as transições, nomeadamente, comunicações entre educadores e professores 1ºCEB, as visitas das crianças da EPE ao 1ºCEB e mesmo um animal, como é o caso do “hamster” que existe na Instituição B. Nesta mesma instituição, a professora cooperante acrescenta que *“é fundamental que esta relação exista e se pratique de uma forma constante, coerente e numa lógica sequencial e de articulação entre ciclos”* (inquérito por questionário à professora cooperante, 04/01/2012).

Em suma e expondo Roberto Carneiro (2003) *“ser humano – na sua essência mais íntima – é procurar compreender a vida e encontrar sentido para as coisas. A nossa busca pela felicidade é, sem dúvida, a procura de um sentido duradouro”* (Carneiro, 2003:107) Contudo, continuará a descrever o seu percurso com um sorriso na cara. E não estão sempre a dizer que devemos lutar pela felicidade! Então é mesmo isso que vai fazer.

## CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo este o último capítulo do presente relatório surge a necessidade de efetuar uma análise crítica da experiência de estágio em EPE e 1ºCEB. Pretende-se terminar com a mesma afirmação que iniciou o estudo, “*Todos têm direito à educação e à cultura*” (constituição da republica, revisão constitucional 2005, cap. III, artº73). Isto deve-se ao facto de que se acreditar que a educação deve ser para todos, e isto implica uma intencionalidade bem delineada e em constante reflexão. Assim, só será possível concretizar a afirmação se tivermos consciência das seguintes questões: Como educo? Porque educo da forma como educo? Ou seja, que objetivos educacionais, métodos e estratégias privilegio e porquê? O que aprendi? E agora, o que vou fazer?.

Deste modo, educa-se para a diferenciação pedagógica, para a cooperação, para atividade e para a consciência. Neste sentido, para a além do desenvolvimento curricular, o profissional de educação tem de construção da sua profissionalização. Assim sendo, destaca-se pela sua capacidade reflexiva e pela sua capacidade de se renovar, ou seja numa perspetiva de formação ao longo da vida. Não esquecendo, jamais, que se desenvolve assumido o papel de professor-investigador.

Esta forma de educar liga-se a visão sobre a criança/alunos que é um sujeito ativo e interveniente em todo o processo. Assim, honra-se numa perspetiva construtivista e centrada na criança/aluno.

Por tais motivos privilegia-se todos os métodos ativos e que se centram na perspetiva de uma criança recriadora de conhecimento. Assim, privilegia-se potencialidades da metodologia de projeto, bem como as atividades emergentes.

Tenciona-se futuramente, nos dois níveis educativos, envolver mais as famílias e a comunidade, bem como tirar maior partido dos portfólios, como veículo de aprendizagem e reflexão.

E usado-se as palavras da professora cooperante “*o profissional de educação é um indivíduo que se compromete e se responsabiliza pela formação dos seus discentes refletindo e ajustando as suas práticas ao longo de todo o processo de desenvolvimento curricular. Este trabalho requer maturidade, autoquestionamento constantes e uma postura incansável no âmbito da construção da sua profissionalidade e da sua personalidade, com vista a melhoria das práticas*

*institucionais e à formação de cidadãos livres, ativos, conscientes e reflexivos”* (inquérito por questionário à professora cooperante, 04/01/2012).

Com o decorrer do estágio deparou-se com o termo habilitação generalista. Apesar de ter-se deparado com inúmeras situações que levaram a aprendizagens sobre o papel de um profissional de educação, o grande desafio foi em estabelecer ligações entre a EPE e o 1ºCEB. Assim, ao profissional generalista atribui-se:

*“[...]especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais”* (ME, 2007a: 1321).

Também se admite que foram sentidas dificuldades ao longo do estágio profissionalizante, nomeadamente, em conciliar os momentos de estágio e as aulas. Assim, sendo era exigido que respondesse aos trabalhos das unidades curriculares – quer os individuais, quer os de grupo – e ao proposto em estágio. O tempo de deslocação, quer para a ESEPF quer para o centro de estágio, foi um entrave. Por último, o tempo para a realização do presente relatório foi um entrave, sentindo-se por vezes o sentimento que poderia ter sido mais rico e mais refletido.

## CAPÍTULO VII – BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2001). Professor -investigador. Que sentido? Que formação? Revista Portuguesa de Formação de Professores. Ministério da Educação: Inafop;
- Alonso, L.; Roldão, M. C.; (2005). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Edições Almedina;
- Becker, s/d <http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/2011/09/becker-epistemologias.pdf> data 23 janeiro 2012);
- Blades, M.; Cowie, H.; Smith, P. K. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos;
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora;
- Carmo, H; Ferreira, M; (1998). *Guia para a auto-aprendizagem*. Universidade Aberta;
- Carneiro, R (2003). *Do Sentido e da Aprendizagem: a Descoberta do Tesouro*. Revista Portuguesa de Investigação 2, Lisboa: Inst. Univ. Católica Portuguesa. pág. 108-123;
- Chaves, I.; (2009). *Portfolios reflexivos – estratégia de formação e de supervisão*. Universidade do Minho. pág.11 à 17;
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Porto. ACIME. pág. 41 à 45;
- Constituição da Republica, Revisão Constitucional 2005, <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>, art.º73;
- Costa, J. A. (1992). *Gestão escolar: autonomia, projecto educativo da escola*. Porto. Texto Editora. 3ª edição;
- Davies, D. (1994). *Parceria pais-comunidade-escola – três mensagens para professores e decisores políticos*. In revista Inovação vol.7. número 3. pág. 377 à 389;
- Diogo, F.; Vilar, A.(1998). *Gestão flexível do currículo*. Porto, Edições Asa;
- Domínguez, E.; Fernández, L.; (2007). *FAMILIA Y ESCUELA* in. Calvo, C.; Domínguez. *Familia y escuela: el reto de educar en el siglo XXI*. Edita Concello de Ourense – Concellería de Educación. pág.109 à 143;
- Estanqueiro, A. (2008). *Saber Lidar com as Pessoas*. Editora Presença (15.ª edição): Barcarena;
- Feldman, R.; Olds, S.; Papalia, D. (2001). *O Mundo da Criança*. Editora McGraw-Hill (8ª edição). Lisboa;
- Formosinho, J. (1996). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*. in FORMOSINHO, J.; SPODEK, B.; BROWN, P.; LINI, D.; NIZA, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora. pág. 53-85;
- Formosinho, J. (1998). in Formosinho-Oliveira e Kishimoto, (org.) (2002). *Formação em contexto: uma estratégia de intervenção*. Thompson;
- Freitas, L.; Freitas, C. (2003). *A aprendizagem cooperativa*. Porto: Ed. Asa (Col. Guias práticos). pág. 112- 121;
- Gesell, A. (1977). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa. Publicações Dom Quixote;
- Gouveia, J. (2007) *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos*. Braga Expoente;
- Katz, L.; Chard, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian;

- Ketele, J.M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra. Almedina;
- Kilpatrick, W. (2008). *O Método de Projecto*. Edições Pedagogo;
- Lino, D. (1996). *O Projecto de Reggio Emilia: Uma Apresentação*” in Formosinho, J.; Spodek, B.; Brown, P.; Lini, D.; Niza, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora. pág.93 à135;
- Marques, R. (1994). *Colaboração família-escola em escolas portuguesas: um estudo de caso*. in revista *Inovação* vol.7. número 3. pág. 357 à 375;
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Porto. Ed. ASA;
- ME (1984). *Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro Lei de Bases do Sistema Educativo*. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/283BAF87-01C8-4EF4-A169-694533E63B0D/612/LeideBases4686.pdf>. Data de consulta: 08/02/2011;
- ME (1997a). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*;
- ME (1997b). *“Lei n.º 5/97 – Lei Quadro da Educação Pré-escolar”*. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>. Data de consulta: 09/04/2011;
- ME (2001a). *Currículo Nacional do ensino Básico - Competências essenciais*. Departamento da Educação Básica;
- ME (2001b). *Despacho normativo n.º 30/2001*. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/07/166B00/44384441.PDF>. Data de consulta: 24/01/2012;
- ME (2001c). *“Decreto-Lei 241/2001, 30 de Agosto”*. Disponível em: [http://www.dgcidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/16/DL241\\_01.pdf](http://www.dgcidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/16/DL241_01.pdf). Data de consulta: 26/03/2011;
- ME (2001d). *Decreto-Lei n.º6/2001 de 18 de Janeiro*. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/015A00/02580265.PDF>. Data de consulta: 08/01/2012;
- ME (2006a). *Despacho n.º 19 575/2006 - Orientações curriculares para o 1º ciclo do ensino básico*. Disponível em:[http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1252&fileName=despacho\\_19575\\_2006.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1252&fileName=despacho_19575_2006.pdf). Data de consulta: 08/02/2011;
- ME (2006b). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. 5º Edição;
- ME (2007a). *Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro - habilitação profissional para a docência*. Disponível em:[http://moodle.braga.ucp.pt/docs/DL\\_43\\_2007.pdf](http://moodle.braga.ucp.pt/docs/DL_43_2007.pdf). Data de consulta: 24/01/2012;
- ME (2007b). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação;
- ME (2007c). *Revisão da terminologia linguística para os ensinos básico e secundário*;
- ME (2007d). *“Avaliação na Educação Pré-Escolar – Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-Escolar”*;
- ME (2008). *Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril*. Disponível em:[http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1953&fileName=decreto\\_lei\\_75\\_2008.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1953&fileName=decreto_lei_75_2008.pdf). Data de consulta: 15/04/2011;
- ME (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção - Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular;
- ME (2010). *Metas de Aprendizagem*. Disponível <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>. Data de consulta: 25/01/2012;
- Niza, S.; (1996). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. in FORMOSINHO, J.; SPODEK, B.; BROWN, P.; LINI, D.;

- NIZA, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora. pág.139 à156;
- Oliveira- Formosinho, J. (Org.) (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto. Porto Editora;
- Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. in Formosinho, J. *A supervisão na formação de professores*. Porto: Porto Editora;
- Parente, M<sup>a</sup> C. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Instituto de Estudo da Criança. Universidade do Minho. Braga. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE\\_CD\\_IEC\\_U M.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_U M.pdf). Data de consulta: 18/06/2011;
- Perrenoud, P. (1999). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora;
- Pourtois, J.P.; Desmet; H.; Barras, C.; (1994). *Educação familiar e parental*. in revista Inovação vol.7. número 3. pág. 289-305;
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Gradiva;
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. 4.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Gradiva;
- Rodrigues, V. (2001). *Percurso no ser : exercícios e reflexões de desenvolvimento pessoal*. Lisboa. Livros Horizonte;
- Silva, P. (1994) *Relação escola - família em Portugal: 1974 1994 duas décadas, um balanço*. in revista Inovação vol.7. número 3. pág. 307-355;
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Lisboa. Texto Editora;
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte. pág.87-144;
- Sprinthall, N. A. ; Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa : McGraw-Hill;
- Tavares, J.; Pereira, A.; Gomes, A.; Monteiro, S.; Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção Nova Cidine. Porto Editora. Porto;
- Teixeira, S.; Moreira, I. (2009). *Currículo e avaliação em creche*. Porto : [ed.autor], 2009. 63, [3] f. Trabalho de projecto não editado. Disponível em:<http://purl.net/esepef/handle/10000/361>. Data de consulta:02/01/2012;
- Unicef (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança* (adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990). Disponível em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf). Data de consulta: 26/03/2011;
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto. Porto Editora;
- Vires, R.; Zan, B.; Hildebrandt, C.; Edmiaston, R.; Sales, C. (2002). *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre. Artmed;
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto. Asa/Clube do Professor. Edições ASA. Pág.169-174.

**Documentos Institucionais:**

- Plano Anual de Atividades das instituições cooperantes;
- Projeto Educativo das Instituições cooperantes;
- Regulamento Interno das Instituições cooperantes;
- Fichas individuais das crianças das Instituições cooperantes.