

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

**(re) Pensar as Aprendizagens à luz de uma nova
Filosofia Educacional**

Por Isabel Cristina Teixeira Ávila

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

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

Porto
Fevereiro, 2015

RESUMO

O presente relatório pretende ilustrar a experiência de prática pedagógica desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento encontra-se fundamentado teoricamente em autores de referência que sustentaram a intervenção educativa. A articulação entre a sustentação teórica e a prática educativa, apoiada por uma constante reflexão, foi fundamental para a elaboração deste trabalho.

Efetivamente esta deve ser a postura do profissional de educação, visto que vai de encontro ao objetivo da educação que é o desenvolvimento global e harmonioso da cada criança/aluno através de experiências de aprendizagem diversificadas e significativas e, por isso, a observação crítica e interpretativa aliada a uma reflexão constante foram determinantes para todo este processo de aprendizagem de estágios.

Assim, foi possível, com o apoio e disponibilidade da educadora cooperante, do professor cooperante e das supervisoras da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, construir um modelo profissional inovador e integrador, uma conceção de educação e uma visão para o futuro profissional.

Palavras-chave: aprendizagens; pensamento crítico; colegialidade; trabalho colaborativo e pedagogia

ABSTRACT

This present report pretends to illustrate the experience of pedagogical practice in Pre-School context.

It is theoretically based on reference authors according to educational intervention. The articulation between theoretical sustentation and educational practice, supported by constant reflection, was of the utmost importance to the elaboration of this paper.

Effectively, this shall be the attitude of the professional of education, since its objective is to globally and harmoniously develop each child, through different and meaningful knowledge experiences. For that, critical and interpretative observation, allied to constant reflection, were determinant for all this learning process throughout the internship.

This way, it was possible, with the support and availability of the cooperative child teacher and of the Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti's supervisor, to raise a innovative and integrative professional model, a conception of education and a vision for the professional future.

Keywords: learning; critical thinking; collegiality; collaborative work and pedagogy

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
(re) Pensar as aprendizagens.....	11
Desenvolvimento Contínuo dos Profissionais de Educação	14
Nova Filosofia Educacional.....	22
CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
Tipo de estudo/ abordagem.....	31
Sujeitos do Estudo.....	31
Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	32
CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....	35
Caracterização do contexto	36
Caracterização da instituição	36
Caracterização do meio, das famílias e das crianças	40
Caracterização do meio envolvente	40
Caracterização das famílias.....	41
Caracterização das crianças.....	42
Intervenção Educativa	50
Observar	50
Planear.....	52
Agir	55
Avaliar	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
ANEXOS.....	73

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Gráficos

Gráfico 1 - Frequência da residência das crianças da sala dos 3 anos

Gráfico 2 – Frequência das idades dos pais das crianças da sala dos 3 anos

Gráfico 3 – Frequência das habilitações literárias dos pais das crianças da sala dos 3 anos

Gráfico 4 – Profissões dos pais das crianças da sala dos 3 anos

Gráfico 5 – Agregado familiar das crianças da sala dos 3 anos

Gráfico 6 – Frequência das idades dos pais dos alunos do 3º ano

Gráfico 7 – Frequência da residência dos alunos do 3º ano

Gráfico 8 – Frequência das habilitações literárias dos pais dos alunos do 3º ano

Gráfico 9 – Profissões dos pais dos alunos do 3º ano

Gráfico 10 – Agregado familiar dos alunos do 3º ano

Anexo II – Fotografias

Fotografia 1 – Quadro de aniversários

Fotografia 2 – Bolsas com as fotografias e nomes das crianças

Fotografia 3 – Teia de investigação projeto “As Borboletas”

Fotografia 4 – Rede “O que já sabemos?”

Fotografia 5 – Borboleta Gigante

Fotografia 6 – Livro da Borboleta

Fotografia 7 – Prenda dia da mãe

Fotografia 8 – Borboletas Decorativas

Fotografia 9 – Caixa das Lagartas

Fotografia 10 – Rede “O que queremos saber?”

Fotografia 11 – Visita da Borboleta Humana

Fotografia 12 – Antenas de Borboleta

Fotografia 13 – Quadro de responsabilidades e Asas de Borboleta

Fotografia 14 – Quadro Nomes das Crianças

Fotografia 15 – Registo Regras da Sala

Fotografia 16 – Registo Resposta da pergunta “As borboletas têm nariz?” e “As borboletas têm boca?”

Fotografia 17 – Registo Resposta da pergunta “Como nascem as borboletas?”

Fotografia 18 – As árvores genealógicas

Fotografia 19 – Apresentação das pesquisas sobre países da europa

Fotografia 20 – Apresentação dos trabalhos da linha do tempo das famílias

Fotografia 21 – Planta da sala dos 3 anos

Fotografia 22 – Planta da sala do 3º ano

Fotografia 23 – Legenda do corpo humano e registo no caderno diário

Fotografia 24 – Construção da tabuada

Fotografia 25 – Experiência

Fotografia 26 – Operações

Fotografia 27 – Poema da tabuada

Fotografia 28 - Dispositivo

Anexo III – Registos de Observação

Registo de Amostragem de Acontecimentos 1

Registo de incidente crítico 1

Registo de incidente crítico 2

Registo de incidente crítico 3

Registo de incidente crítico 4

Registo de incidente crítico 5

Registo de incidente crítico 6

Registo de incidente crítico 7

Registo de incidente crítico 32

Registo de incidente crítico 33

Registo de incidente crítico 35

Registo de incidente crítico 46

Registo portfólio individual da criança 2

Registo portfólio individual da criança 7

Registo portfólio individual da criança 8

Registo contínuo 1

Anexo IV – Planificação de atividades

Planificação 1 – Formação de conjuntos

Planificação 2 – Sessão de Expressão Motora

Planificação 3 – Jogo da Matemática

Planificação 4 – Jogos Tradicionais

Planificação 5 – Conto “A Árvore dos Abraços”

Planificação 6 – Sessão de Expressão Motora

Planificação 7 – Poemas sobre as Formas Geométricas

Planificação 8 – Jogo das Formas Geométricas

Planificação 9 – Conto “Os Ovos Misteriosos”
Planificação 10 – Conto “A que sabe a Lua”
Planificação 11 – Exploração da Figura Humana
Planificação 12 – Jogo “Qual a diferença em mim?”
Planificação 13 – Música “A Borboleta e a Lagarta”
Planificação 14 – História “A Borboleta Leta”
Planificação 15 – Estudo do meio – sistema respiratório
Planificação 16 – Planificação semanal

Anexo V – Avaliação das Atividades

Avaliação 1 – Rotinas do Meu Dia
Avaliação 2 – Sessão de Expressão Motora
Avaliação 3 – Grelha de avaliação dos cadernos diários e critérios
Avaliação 4 – Grelha de avaliação semanal e critérios

Anexo VI – Planificação da Área da Garagem

Anexo VII – Planificação Semanal 3 anos

Anexo VIII – Reflexões

Reflexão 1 – Onde posso brincar
Reflexão 2 – Com o que posso brincar

INTRODUÇÃO

Depois de realizados os Estágios em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico, integrados no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi escrito o presente relatório onde relata todo o processo de desenvolvimento e crescimento da estagiária ao longo das duas experiências pedagógicas.

Este trabalho é resultado da observação, planificação, intervenção e avaliação que foi levado a cabo durante o período de fevereiro a junho de 2014 e de outubro de 2014 a janeiro de 2015 num jardim-de-infância e numa instituição de 1º Ciclo, ambas do distrito do Porto.

O estágio tinha como objetivo conhecer e caracterizar o funcionamento do contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, intervir, pedagogicamente, tendo em conta os conhecimentos necessários; para tal, foi necessário dominar métodos e técnicas relacionadas com o processo de aprendizagem das crianças, planear, concretizar e avaliar a intervenção educativa, participar em situações que envolvessem a Comunidade e os Pais/Encarregados de Educação e refletir sobre a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Ora, este relatório tem como principal objetivo demonstrar o desenvolvimento destas duas experiências pedagógicas e encontra-se dividido em quatro capítulos distintos, mas abordados de uma forma sequencial.

No primeiro capítulo – Enquadramento teórico – serão apresentadas as perspetivas teóricas que fundamentam a intervenção educativa.

De seguida, no segundo capítulo, os Procedimentos Metodológicos, será caracterizado o tipo de estudo realizado, os sujeitos de estudo, bem como os instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados.

Num terceiro capítulo – Contexto Organizacional – será caracterizado o contexto educativo (instituição e meio envolvente, famílias e grupo de crianças) através da análise dos documentos essenciais e da reflexão sobre os mesmos. Ainda serão evidenciadas as características da intervenção educativa, ao nível do observar, planear, agir e avaliar.

Para finalizar, nas Considerações Finais, será apresentada uma reflexão sobre a experiência de estágio, mencionando os contributos para o desenvolvimento pessoal e para a construção do modelo profissional.

Para ser possível colocar em prática todos os objetivos propostos, procedeu-se à análise de diversos documentos referentes à instituição cooperante: Projeto Educativo, Projeto Curricular de Grupo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades.

Para fundamentar este relatório foram realizadas pesquisas bibliográficas, seguidas de análises e reflexões. Foi, ainda, sugerida pelos docentes responsáveis pelos seminários e orientações tutoriais, a consulta de bibliografia essencial que foi tida em consideração para o presente trabalho.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

(re) Pensar as Aprendizagens

Quando tentamos definir o conceito de educação “começamos por tropeçar numa série de dificuldades pelo facto deste termo expressar significados muito variados” (Cabanas, 2002:52).

Segundo Vítton e Gonçalves (2014:1), “la educación fenómeno educativo como una de las manifestaciones humanas más importantes y, simultáneamente, más complejas, nos parece primordial la concientización para la búsqueda de soluciones, la construcción de conocimiento”.

Por isso o professor tem de ter a consciência de que o ser humano está em permanente evolução e que não se trata de um ser inacabado. Desta forma,

“la educación es el acunamiento efectivo de lo humano allí donde sólo existe como posibilidad. Antes de ser educado no hay en el niño ninguna personalidad propia que la enseñanza avasalle sino sólo una serie de disposiciones genéricas fruto del azar biológico: a través del aprendizaje se fraguará su identidad personal irrepetible” (Savater, 1997:14).

Neste sentido, a palavra “ensinar”, antes associada ao professor detentor de todo o saber, dá agora sentido a um novo vocábulo “aprendizagem”, na medida em que agora é ao aluno que cabe o papel central do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Savater, “el hombre llega a serlo a través del aprendizaje” (1997:14), ou seja, apesar de este poder aprender com a sua própria experiência, falta-lhe sempre o processo educativo para o tornar humanizador. O facto de cada um de nós ser capaz de transmitir algum conhecimento, não quer dizer que se seja capaz de ensinar.

A instituição educativa aparece quando o que há para ensinar é um saber científico, não simplesmente empírico e tradicional, até porque “como sociedades vano culturalmente evolución, conocimiento son cada vez más abstracto y complejo, por lo que es difícil o imposible para que sea el miembro del grupo tiene lo suficiente como para ser capaz de enseñarles” (Savater, 1997:16).

Atualmente, mais do que aprender conteúdos, importa que o aluno “aprenda a aprender”, ou seja, aprenda a ser capaz de os adquirir e aplicar nas diferentes situações com as quais se vai deparando, sendo que o professor é o responsável da mediação entre o saber e o aluno. O papel do professor passa a ser o de

“um estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais. [...] Passa a ser mais um colaborador do que um professor [...] Em lugar de se limitar a

transmitir os conhecimentos que possui, ajudá-los-á a adquiri-los por eles próprios mediante o trabalho e as pesquisas pessoais” (Cabanas, 2002:82).

Para que o aluno “aprenda a aprender” é necessário que o papel do professor não seja “transmitir conteúdos”, mas sim “ensinar a aprender”. Ensinar a aprender é “criar possibilidades; não é apenas mostrar o caminho, mas orientar para que o aluno desenvolva um olhar crítico e sua autonomia” (Moura e Gonçalves, 2014:5). Quer alunos, quer professores aprendem, pensam e aprendem a aprender.

O pensamento crítico é um modo de pensar em que, quem pensa, melhora a qualidade do seu pensamento. Segundo Moura e Gonçalves (2014:5), o pensamento crítico caracteriza-se por “pensar sobre o que se fez, sobre as ideias que se têm para dar conta de um fenómeno, de uma observação ou de uma experiência, refletir sobre os passos que se seguiram para chegar a uma dada conclusão, analisar criticamente um dado procedimento, o modo como emergiu uma nova ideia”.

No entanto, é necessário que o professor ajude a criança a desenvolver um sentido crítico e a saber tomar as suas decisões, fundamentando-as. A capacidade de pensar por si, tomar decisões e avaliar as consequências é essencial para o desenvolvimento psicossocial da criança e para que mais tarde possa ser um adulto capaz de guiar a sua própria vida. A ausência do pensamento crítico tem sido apontada como um dos sintomas da incapacidade da escola em preparar o aluno para a vida.

O ensino do educador/professor deve ser conciliado com o estilo crítico, pois “o ensino é uma interação entre pessoas e todas as interações desse tipo devem fazer-se com respeito, não conferindo maior importância aos nossos próprios valores/interesses do que aos dos outros, só porque os primeiros são os nossos” (Moura e Gonçalves, 2014:6).

Assim, e segundo a Lei de Bases do sistema educativo,

“a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Ministério da Educação, LBSE, Artº 2º, ponto 5).

Uma proposta consiste em evidenciar a possibilidade de contemplar no 1º Ciclo, uma metodologia “filosófica”, ou seja, um programa de Filosofia para Crianças. Mas o que é isto de Filosofia para Crianças?

A criança é capaz do ato de filosofar. Não é necessário introduzir-lhe nada, apenas precisa de ser desenvolvido pois “o ser humano já traz em si as

potencialidades de reflexão crítica e aplicação prática das virtudes morais, basta desenvolvê-las à luz de uma orientação pedagógica adequada” (Gonçalves e Azevedo, 2006:103)

Atualmente, os educadores deparam-se com um grande desafio: formar pessoas para que sejam capazes de transformar informação em conhecimento e esse conhecimento em ações. As informações são produzidas e transmitidas a grande velocidade e torna-se cada vez mais difícil fazer uma apreensão do importante, relacionar e depois aplicar através da interação com o meio em que vivemos.

Neste sentido, mais uma vez, a educação tem o papel importante na formação deste novo indivíduo. Concordando com Gonçalves e Azevedo (2006:104) “a simples transmissão de informação (...) não basta. Cabe à educação (...) “oferecer” instrumentos necessários para que (...) os educadores possam “encontrar” novos conhecimentos, desenvolvendo as suas potencialidades criativas, enfrentar novos desafios, articular as informações e retirar as suas próprias conclusões”.

Logo, o aluno deve aprender a pensar melhor e a pensar por si mesmo. Assim como é proposto no Programa de Filosofia para Crianças, a filosofia deve ser ensinada através do diálogo investigativo para que a criança se torne mais crítica, mais criativa e mais sensível ao contexto onde vive (Gonçalves e Azevedo (2006:104).

Os principais objetivos deste programa são “uma maior autonomia de pensamento, uma percepção ética mais apurada, o respeito por pensamentos diferentes do seu, o respeito pela opinião de outras pessoas, a capacidade de fundamentar os seus argumentos” (Gonçalves e Azevedo, 2006:104). No fundo, pretende-se contribuir para uma cidadania responsável.

A filosofia para crianças serve, assim, para iniciar as crianças na procura de uma constituição autónoma e participada dos sentidos. Serve, também, para auxiliá-las a tornarem-se cidadãos capazes de oferecer uma contribuição pessoal e enriquecedora na construção da vida humana. Serve para pensar, refletir e criticar todas as questões.

Assim a criança

“aprende desde cedo a respeitar os pontos de vista dos outros, a entender que o seu ponto de vista tem o mesmo valor e peso do dos outros, a respeitar a vez dos outros e a exigir respeito pela própria vez, a respeitar regras previamente combinadas, a entender que as regras podem ser discutidas e modificadas, mas que são necessárias para a vida em comunidade, a reconhecer que todos somos iguais, e quando sabemos que todos somos igualmente dignos de respeito” (Gonçalves e Azevedo, 2006:105).

Todos estes aspetos ajudam a que cada criança alcance a consciência de si, futuramente se sinta como um ser humano integral, que, “com a ajuda do outro, pode e deve envolver-se na edificação de um mundo melhor e se compreenda como um ser aberto a si e à Natureza” (Gonçalves, 2006:108).

Desenvolvimento Contínuo dos Profissionais de Educação

“A educação é um dos principais motores de desenvolvimento social e económico das sociedades” (Cristo, 2012:91) e, para isso, o sistema de ensino deve estar em constante mudança, acompanhando assim a evolução e as necessidades educativas da sua população, não descurando a intencionalidade pedagógica.

Na sociedade em que vivemos atualmente e os desafios que são colocados aos profissionais da educação fazem com que este tenha de conseguir dar resposta a todos os níveis ligados a esta profissão. Mais do que uma profissão, ser docente é apostar numa carreira (Idália Sá-Chaves, 2014) que implica, necessariamente, uma abertura à novidade e/ou desconhecido, obrigando, portanto, estes profissionais a aprenderem ao longo da vida.

Para conseguir dar um melhor atendimento ao desenvolvimento das crianças, o educador/professor deve estar em constante reflexão e pesquisa sobre as diversas situações que lhe possam surgir no seu quotidiano. A reflexão ajuda o profissional da educação a reorganizar as suas práticas educativas.

Alarcão (2001:6) refere que

“(…) um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a informar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas”.

Mas o que significa ser professor nos dias de hoje?

Ser professor, de acordo com Day (2004:23), é ter “uma grande paixão pelo seu trabalho e a compreensão de que este era bem mais do que a simples transmissão do currículo e a avaliação do aproveitamento escolar” e não “basta ter conhecimentos específicos em uma determinada área para ser professor” (Flores e Coutinho, 2014: 74). Consideramos, assim, que o conhecimento científico é apenas uma das dimensões desta identidade docente.

É importante que o educador/professor não saiba só o que ensina, mas também como ensina e qual a melhor forma de desenvolver, nos seus alunos, as competências necessárias para os formar como cidadãos ativos e intervenientes. Então o que é ser bom ou mau professor?

Segundo Maria Assunção Flores,

“os saberes profissionais de um bom ou mau professor não se confinam a uma aquisição/construção académica. Estes são, de forma muito significativa, influenciados por atitudes e competências desenvolvidas em ambientes de vida quotidiana, pessoal e profissional, nomeadamente, o clima escolar, o ambiente social, a experiência/participação no desenvolvimento profissional e na prática docente” (Flores, 2014:164).

Assim, ser um bom ou mau professor vai mais além do princípio formal de “(...) ser aquele que administra aulas, segundo um conjunto de princípios e regulamentos formais” (Flores, 2014:165).

Os bons professores são preocupados com os resultados, sabem explicar, sabem impor-se numa sala de aula, são dinâmicos e sabem cativar. Também é importante que o professor se preocupe com os seus alunos, dentro e fora de sala de aula.

Os maus professores são aqueles que são monótonos, não se preocupam em criar um bom ambiente em sala de aula, não são acessíveis nem simpáticos. Os maus professores são aqueles que não sabem ensinar.

Muitas vezes relacionamos um mau professor com “(...) o impacto no sucesso escolar e a qualidade do ensino, pois evocam-no como responsável pelo insucesso dos alunos e gerador de desmotivação” (Flores, 2014:167).

No entanto, estes traços que surgem a definir o mau professor, também podem significar a sua desmotivação. Para Torres Santomé (2006:131) os professores comprometidos com o seu trabalho, com a sua vida quotidiana da escola, que não percecionam reconhecido o seu trabalho, incidem na desilusão e na desmotivação.

Assim sendo, um bom professor reconhece

“que o ensino não é uma prática exclusivamente cognitiva e intelectual, mas também social e emocional. Os bons professores compreendem plenamente que o ensino e a aprendizagem bem sucedidos ocorrem quando os docentes demonstram cuidado nas relações com os seus alunos e quando estes últimos estão emocionalmente empenhados nas suas aprendizagens” (Hargreaves, 2003: 91 e 92).

Para se ser professor não basta querer sê-lo, é também necessário ter competências transversais (Idália Sá-Chaves, 2014). Cada educador/professor é um

ser humano e é fundamental primeiro conhecer-se como tal para, só depois poder ser-se um bom educador/professor.

Ser educador/professor varia conforme as vivências de cada ser humano e as diferentes perspectivas que cada um tem. De acordo com Maturana (2002), cada ser humano, ao longo da sua vida, interage com diferentes pessoas, contextos e situações e por isso tem de ser capaz de identificar essas diferenças e adequar comportamentos, pois é assim que vai reformulando as suas ideias e os seus pensamentos.

O desenvolvimento profissional contínuo dos educadores/professores depende de “uma ampla variedade de fatores que vão para além da formação inicial, incluindo uma série de atividades planeadas e não-planeadas que os professores desenvolvem ao longo de toda a sua carreira e uma variedade de experiências de aprendizagem” (Flores, 2014:37).

Toda esta perspectiva faz com que o profissional da educação reflita constantemente para conseguir dar resposta a questões das crianças e alunos e também às suas próprias questões, pois “un profesional reflexivo debe siempre proponerse responder las nuevas problemáticas y desafiantes cuestiones, produciendo nuevos saberes y nuevas técnicas a partir del contexto en que se encuentra” (Vítton e Gonçalves, 2014:4).

Um educador/professor tem que começar por questionar as suas decisões educativas, sobre o insucesso de algumas crianças e alunos, tem que planificar e adequar esta ao grupo. Criar estratégias para o insucesso e também para o sucesso das crianças e alunos, para assim melhorar os momentos de aprendizagem. Só através desta constante reflexão é que irá permitir a este profissional criar a possibilidade de rever as suas práticas e ao surgimento de novas aprendizagens, como refere Oliveira e Serrazina (2002).

Para além de “la reflexión y el deseo de mejorar continuamente deben estar en el centro de nuestro trabajo como educadores” (Beaudoin, 2013: 87), para fomentar o seu desenvolvimento profissional, também a colaboração e a colegialidade são estratégias que contribuem para uma reflexão pessoal, uma aprendizagem partilhada e ainda um maior desenvolvimento das competências dos educadores/professores.

Segundo Fullan e Hargreaves (2001:86), a implementação de uma nova cultura colaborativa ao nível organizacional, baseada na colegialidade e negociação melhora as práticas dos educadores/professores.

Como se costuma dizer, “se queres ir depressa, vai sozinho, mas se quiseres ir longe, vai acompanhado” (Raymond, Steen, Cristo, 2012:63) e por isso podemos considerar que o desenvolvimento profissional torna-se mais evidente nas escolas que apresentam culturas colaborativas, em que os membros trabalham em conjunto na resolução de problemas, visando atingir objetivos comuns fazendo com que “os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998: 209).

Se os professores quiserem progredir enquanto profissionais e ter algum impacto no complexo mundo das escolas, “devem aprender a confiar e a valorizar os colegas que estão distantes e que são diferentes deles e não apenas aqueles que lhes são semelhantes” (Hargreaves, 2003: 52).

Segundo Henriques e Araújo (2005:118), são cinco as características que pressupõem o sucesso de um trabalho colaborativo. Vejamos:

- Comunicação – existe necessidade de todos os elementos comunicarem, abertamente, com verdade e com confrontação, o que muitas vezes ajuda e permite o estabelecimento de um clima de confiança e respeito mútuo;
- Confiança – a confiança mútua é de extrema importância no seio do grupo, pois nela a comunicação não se revestirá de grande sucesso;
- Responsabilidade coletiva – numa alusão à imagem do punho cerrado, não deverão existir dedos abertos a pontar a nenhum elemento, sendo que os erros deverão ser assumidos por todos;
- Preocupação com os outros – após a deteção de erro, é fundamental que todos os elementos se preocupem com quem errou, sem juízos de valor, mas também consigo próprio, numa perspetiva reflexiva de melhoramento;
- Orgulho – quando cada um dos elementos por si só dá o seu melhor para com a equipa e o objetivo comum e o resultado da sua participação é positivo, deverá sentir orgulho da sua prestação no trabalho final.

A colaboração e colegialidade podem assumir formas diferentes, como o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o diálogo, a investigação ação em colaboração e a partilha de recursos.

Estamos convictos de que na profissão docente assistimos cada vez menos a práticas de trabalho isolado por parte dos professores e para além da colaboração profissional ser um “modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a

transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (Lima, 2002:7), com benefícios para todos, com enfoque na aprendizagem dos alunos.

A diversidade na educação torna-os mais tolerantes; uma educação global que faça justiça aos seus variados talentos torna-os mais fortes. Isto equipa-os a preencher os seus papéis na sociedade e no mercado de trabalho como cidadãos responsáveis e confiantes (Raymond, Steen, Cristo, 2012:63).

Sendo o objetivo melhorar os níveis de sucesso escolar como as práticas pedagógicas no trabalho quotidiano com os alunos é “necessário estudos de acompanhamento dos alunos ao longo da sua vida escolar, no sentido de perceber a evolução do seu desempenho e que factores são determinantes para o seu (in)sucesso, conforme os contextos” (Raymond, Steen, Cristo, 2012:17).

Os principais fatores que podem levar ao (in)sucesso são a influência dos contextos familiares e a suposição de que todos os cidadãos aprendem ao mesmo ritmo e no mesmo grupo etário, adquirindo todos um mesmo conjunto específico de competências escolares. Como refere Crahay (2000), apesar do ideal de justiça e de igualdade de oportunidades que envolveu o crescimento dos sistemas escolares, eles produzem fracassos escolares que estão presentes nas desigualdades sociais, sendo transformados em desigualdades escolares.

É por isso que a vantagem de ter mais do que um professor, que é “bom” na área, ou de português, ou matemática, ou artística, a olhar para um aluno ajuda a perceber no que é que ele também é “bom”, evitando assim que este seja visto da mesma forma, desde o início do seu percurso académico. A partilha de opiniões de todos estes profissionais que educam a criança ajuda a construir uma correta caracterização e avaliação da criança, pois esta é vista através de vários olhares.

Os educadores e professores, para além desta sua missão centrada nas aprendizagens e em aprender com os outros encontra, atualmente, e cada vez mais, desafios da sociedade do conhecimento.

Concordando com Hargreaves (2003), a sociedade do conhecimento é uma sociedade em mudança em que a informação se expande rapidamente e circula, continuamente, em redor do planeta.

As escolas não estão imunes a isto e, por isso, segundo Fullan (2002:63), num mundo em constante mudança e com um conhecimento em expansão, “com as comunidades a mudarem e as políticas educativas a mostrarem a sua volatilidade, os professores da sociedade de conhecimento precisam de desenvolver capacidades

para processos de pesquisa, quando se confrontam, repetidamente, com novas exigências e com novos problemas”.

Também aqui o papel do professor se torna difícil pois, quer os professores, quer as escolas deveriam ser o centro do conhecimento. Para além da família e comunidade envolvente, a escola seria dos primeiros lugares onde as crianças recebiam a informação e aprendizagem. No entanto, e devido às rápidas mudanças e desenvolvimentos na sociedade, as escolas “já não são o ponto de acesso principal ao conhecimento” (Raymond, Steen, Cristo, 2012:61).

A Internet, os telemóveis ou *smartphones*, todos estes desenvolvimentos afetaram diretamente a educação. A informação está amplamente disponível: está em todo o lado e cada vez de mais fácil acesso a todos.

Como já referido anteriormente, espera-se que agora os professores “construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança, tão essenciais à prosperidade” (Hargreaves, 2003: 23).

Antigamente, os docentes aprendiam os princípios do ensino, observando os professores que os ensinavam. Ensinar para a sociedade do conhecimento dos nossos dias é tecnicamente mais complexo e mais vasto do que alguma vez o foi no passado: “implica que os docentes assentem a sua prática numa base de pesquisa e de experiência sobre o ensino eficaz, base essa que está sempre a mudar e a expandir-se” (Hargreaves, 2003: 46); só assim podem ser capazes de motivar os alunos para as suas aulas. O professor deve estar um passo à frente dos seus alunos e isso só se consegue com a pesquisa sobre informações novas e da experiência.

Os educadores/professores não podem pensar que “uma vez certificados para ensinar, se fica a saber para sempre os aspectos básicos do ensino” (Hargreaves, 2003: 47), assim como também não são simples transmissores de aprendizagens. Aqueles professores

“que se focalizam apenas nas técnicas de ensino e nos padrões curriculares e que não envolvem igualmente os educadores nas grandes questões sociais e morais do seu tempo promovem uma visão diminuída do ensino e do profissionalismo docente que não tem lugar numa sociedade do conhecimento” (Hargreaves, 2003: 268).

Nesta sociedade da informação, que está a mudar constantemente e que se cria a si própria, o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança e por isso aquilo que se espera dos professores é que desenvolvam “as competências e as capacidades humanas necessárias aos indivíduos e às

organizações para que sobrevivam e tenham sucesso na sociedade do conhecimento dos nossos dias” (Hargreaves, 2003: 33).

Ser-se um professor que é contraponto da sociedade do conhecimento significa, portanto, estar-se tão preocupado com o carácter como com o desempenho; com a aprendizagem social e emocional e não apenas com a cognitiva.

Mais uma vez se reforça a ideia que, na complexa sociedade do conhecimento, caracterizada pela mudança acelerada, os professores não podem trabalhar e aprender inteiramente a sós, ou apenas fazendo cursos de formação aqui e ali. “Nenhum docente sabe o suficiente para aguentar ou melhorar sozinho. É vital que os educadores se envolvam em conjunto na acção, no questionamento e na resolução de problemas, em equipas colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissional” (Hargreaves, 2003: 48), sendo necessário que exista uma vontade de acreditar que o processo de trabalho nas equipas e nas parcerias funcionarão, para o bem de todos, incluindo o da própria pessoa.

Em suma, o ensino na sociedade do conhecimento demonstra interesse “pela aprendizagem cognitiva complexa, por um reportório alargado e renovado de práticas de ensino informadas pela pesquisa, por uma aprendizagem profissional e por uma autoavaliação contínuas, pelo trabalho em equipa, pelo estabelecimento de parcerias de aprendizagem, pelo desenvolvimento e utilização da inteligência coletiva e pelo cultivar de uma profissão que valorize a resolução de problemas, o espírito de risco, a confiança profissional, o lidar com a mudança e o empenhamento num aperfeiçoamento contínuo” (Hargreaves, 2003: 54).

A sociedade do conhecimento é uma sociedade da aprendizagem.

Nova Filosofia Educacional

As crianças vão para o jardim-de-infância e para a escola para aprender; mas será que durante todo o seu percurso de aprendizagem são realizadas aprendizagens efetivas?

O currículo é constituído por um “[...] conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar, a sua operacionalização implica o estabelecimento de programas de ação” (Roldão, 2009:33). Todo o percurso de aprendizagem necessita de um programa, de modo a atingir os objetivos estipulados. Cabe ao professor utilizar o programa, tomando decisões acerca do mesmo, no sentido de cumprir o currículo,

constituindo um auxiliar no planeamento da ação do professor, não devendo ser encarado como algo rígido, mas sim flexível.

Assim o educador/professor pode e deve planificar as atividades da melhor forma, de modo a garantir aprendizagens efetivas.

Estas aprendizagens devem ir ao encontro das características do grupo/turma e aos princípios pedagógicos: aprendizagens ativas, significativas, socializadoras, integradas e personalizadas são aprendizagens efetivas para as crianças. A pedagogia, constituída como ciência do educador/professor, é uma forma de compreender a educação para além da escola, como edifício, e o aprender é um processo que acontece sob a forma de relações em espaços diferentes, nos quais o sujeito produz saberes.

Os princípios pedagógicos, referidos anteriormente, foram desenvolvidos nos dois contextos de estágio, através de várias formas.

Relativamente à Educação Pré-Escolar, a prática focalizou-se mais nas aprendizagens ativas que é um dos princípios básicos do modelo High-Scope.

O modelo High-Scope tem como princípios básicos a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação (Hohmann e Weikart, 2009).

Relativamente à aprendizagem pela ação, as crianças aprendem agindo. As crianças têm um desejo natural de explorar, de descobrir, de questionar. Esta curiosidade constante leva as crianças a envolverem-se em experiências que as levam a "(...) fazer-de-conta, a desempenhar papéis, a brincar com a linguagem, a construir relações com outras crianças e adultos, a expressar criatividade através dos movimentos, da canção (...)" (Hohmann e Weikart, 2009:5). As crianças chegam ao conhecimento através de experiências diretas e imediatas.

Para que esta aprendizagem seja positiva é importante que a interação adulto-criança seja também ela positiva e para isso o educador deve proporcionar às crianças "(...) um clima psicologicamente protegido e saudável" (Hohmann e Weikart, 2009:6). Neste sentido, o educador tem o papel de apoiar as crianças nas suas brincadeiras e conversas.

"Um ambiente de aprendizagem activa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões" (Hohmann e Weikart, 2009:7) e para isso a sala tem de estar organizada por áreas diferenciadas de atividades (esta divisão também é defendida pelo Movimento da Escola Moderna) que deem resposta

aos interesses das crianças. Deve ainda ser um espaço acolhedor e que permita o movimento.

Para melhor desenvolverem as suas brincadeiras, as crianças necessitam de objetos e materiais. Estes devem ser motivadores e em grande variedade para “(...) que possam ser explorados, transformados e combinados” (Hohmann e Weikart, 2009:162).

Para além do ambiente, um outro aspeto fundamental é a existência de uma rotina diária que apoie a aprendizagem ativa. “As rotinas [...] esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e substituem a incerteza do futuro” (Zabalza, 1996:52), pois é importante a criança saber o que se vai passar a seguir e isso também lhes dá alguma autonomia sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia.

A organização do tempo, traduzida na rotina diária, abrange: tempo em pequeno grupo (destinado à experimentação dos materiais por parte das crianças e a atividades que o adulto escolheu com determinado objetivo), tempo em grande grupo (destinado a atividades em que as crianças se juntam para cantar, para sessões de movimento, para ouvir histórias, ...), tempo de recreio ao ar livre (destinado à brincadeira física, livre e barulhenta), tempo de transição (são períodos de tempo em que as crianças mudam de uma atividade para outra e quando mudam de casa para o infantário e vice-versa) e o tempo de comer e descansar.

Por fim, a avaliação, no modelo High-Scope, é feita em equipa, “em cada dia os membros da equipa reúnem informação válida sobre as crianças através da observação, da interação com elas e do registo diário de notas” (Hohmann e Weikart, 2009:8) e são estes dados recolhidos que depois permitem ao educador planificar as atividades a desenvolver com as crianças.

Através do trabalho de projeto (“ação planeada [...] para responder a uma pergunta que fizemos” (Oliveira-Formosinho, 2011:148), as crianças adquirem aprendizagens significativas e variadas. Os projetos podem surgir a partir de uma conversa no acolhimento da manhã, “(...) onde muitas notícias trazidas pelas crianças se podem transformar em projetos de estudo, de desenvolvimento e clarificação de problemas vividos” (Oliveira-Formosinho, 2011:148). Segundo Lilian Katz (1997), os objetivos desta aprendizagem podem ser categorizados em quatro tipos: conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos. Os conhecimentos estão relacionados com assuntos como esquemas, ideias, factos, conceitos e informações e “à medida que as crianças crescem, os conhecimentos organizam-se de uma forma

taxonómica e mais hierárquica” (Katz, 1997:42) e vão sendo armazenados na memória de forma complexa.

Segundo Katz (1997), o conhecimento comportamental está relacionado com os conhecimentos sobre a forma como a criança executa vários procedimentos e o conhecimento de acontecimentos vai sendo adquirido através da memória e da associação que a criança possui relacionadas com esses acontecimentos. As capacidades “são pequenas unidades de ação que podem ser facilmente observadas dos comportamentos” (Katz, 1997:52) e a lista de capacidades que as crianças aprendem sozinhas ou com a ajuda de um adulto é longa. Esta inclui capacidades sociais, físicas, comunicativas e cognitivas. A competência social engloba, por exemplo, o esperar pela sua vez, a capacidade de negociação, as estratégias de abordagem e capacidades de comunicação. A competência comunicativa é desenvolvida na linguagem, nomeadamente através da comunicação, expressão e raciocínio quando as crianças se envolvem em conversas. A capacidade cognitiva varia conforme “a proporção de tempo destinado à instrução de capacidades básicas e à brincadeira espontânea” (Katz, 1997:60).

Quanto ao 1º Ciclo do Ensino Básico, os princípios pedagógicos foram desenvolvidos através das perspetivas educacionais: a pedagogia diretiva, a pedagogia não-diretiva e a pedagogia relacional, as quais preconizam diferentes formas de ver o processo de ensino-aprendizagem. Em contexto de estágio, as três pedagogias estiveram presentes, variando de acordo com a situação e com os objetivos das atividades, visto que não existe uma pedagogia pura/única, mas sim uma fusão das três.

Segundo Becker (2001), na pedagogia diretiva, a aprendizagem está centrada na figura do professor, que tem o papel de “transmitir” o conhecimento ao aluno. Nesta pedagogia, o aluno tem um papel passivo, apenas de um recetor, sendo que a transmissão de conhecimentos dá-se de uma forma vertical. Esta pedagogia esteve presente nas aulas da estagiária associada à transmissão oral da informação.

A pedagogia não-diretiva adota o professor como um facilitador. Carl Rogers (citado por Cabanas, 2002: 81) prioriza o indivíduo enquanto pessoa, valorizando a sua autorrealização, o seu crescimento pessoal. Do ponto de vista educativo, valoriza o educando como um todo, considerando os seus pensamentos e ações e não apenas o seu intelecto. Nessa perspetiva, para Rogers a aprendizagem é um processo de aperfeiçoamento do indivíduo e não apenas do conhecimento e neste sentido, os procedimentos didáticos, passam a ter pouca importância, pois o essencial nesta

pedagogia é criar um clima que favoreça o autodesenvolvimento e a realização pessoal, desenvolvendo também os pensamentos, os sentimentos, as ações de forma integrada, a fim de que se possa fazer escolhas mais seguras.

Portanto, esta pedagogia é centrada no aluno, e o professor é apenas “um conselheiro técnico que está à disposição do grupo quando este reclamar a sua assistência; o seu papel é sobretudo o de “animador” do grupo” (Cabanas, 2002:82), sendo que o professor deve interferir o mínimo possível, acreditando que o aluno aprende por si próprio, auxiliando-o na descoberta e aprendizagem. Esta pedagogia esteve presente nas aulas da estagiária em situações como realização de atividades em pares/grupos ou realização individual de atividades.

Na pedagogia relacional, o professor problematiza e o aluno age, estabelecendo-se em sala de aula um ambiente de discussão e construção de um novo conhecimento em que a interação aluno-professor é a base do processo de aprendizagem. A epistemologia subjacente é denominada por construtivismo, onde se afirma que “o professor é como os andaimes, com a ajuda dos quais o aluno poderá realizar aquilo de que está encarregado” (Cabanas, 2002: 287). Desta forma, o interesse, bem como a ação, são fundamentais para que ocorra a aprendizagem.

Nesta relação, o professor e os alunos avançam juntos, lado a lado. O docente que atua de acordo com esta pedagogia inclina-se para a criação de ambientes de aprendizagem significativa que conduzem à descoberta e à construção ocupando o aluno, o papel de “construtor” do seu próprio conhecimento e “controlador” da sua aprendizagem. Esta pedagogia esteve presente através da relação professor-aluno, quando se estabelecia em sala de aula um ambiente de discussão, de problematização e construção de conhecimento sobre determinados recursos e materiais de ensino. Relativamente aos métodos pedagógicos, de acordo com Oliveira e Machado (2007), estes permitem ao professor atingir finalidades e objetivos pedagógicos, a partir de um conjunto de ações planificadas. Os métodos parecem-se como um modo de gestão do que acontece em aula.

O método expositivo tem como objetivo transmitir conteúdos, informações, um determinado saber, podendo ser seguido ou não por questões por parte dos alunos, sendo difícil perceber se a mensagem passa, portanto, não estimula a motivação, a curiosidade e a criatividade dos alunos. (Gouveia, 2007:2). A componente prática é negligenciada, o que torna as aprendizagens menos significativas. A estagiária recorreu, algumas vezes, a este método durante as suas aulas para a exposição oral de informação.

O método interrogativo, baseia-se “na participação ativa dos formandos, geralmente, surge logo no início da formação, pois é suposto representar o desejo sincero do formador de envolver o grupo numa discussão e reflexão conjuntas com sentido” (Oliveira e Machado, 2007: 34). Este método permite que a aprendizagem se torne mais interessante para todos os envolvidos, que as respostas dos alunos permitam ao professor perceber se compreenderam os assuntos em análise e que os alunos possam e devam expor o seu ponto de vista. Este método foi aplicado, de forma preferencial, durante as aulas da estagiária, associado à formulação de perguntas nas diferentes áreas do saber.

O método demonstrativo, por sua vez, consiste “na transmissão de técnicas visando a repetição do procedimento através da demonstração: explicação - demonstração – aplicação” (Oliveira e Machado, 2007:45). Normalmente, é utilizado sempre que se pretende uma aprendizagem rápida e eficaz de tarefas. No entanto, se a demonstração não for bem executada, os objetivos não serão atingidos, logo a atividade perde sentido. A estagiária recorreu a este método durante as suas aulas, a título de exemplo: experiência do sistema respiratório.

O método ativo “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 (Oliveira e Machado, 2007:48). Assim o aluno é motivado a viver situações estimulantes de trabalho escolar (Ministério da Educação, 2006:23), tornando-se um agente ativo e consciente da sua própria educação. O professor deve desafiar e motivar os alunos, criando um nível moderado de tensão de forma a mantê-los ativos e energéticos. Após a realização das atividades, o professor deve convidar os alunos a expressar o que sentem e a partilhar o que aprenderam. Ao longo das aulas lecionadas, este modelo foi implementado em diversas situações, a saber: construção da árvore genealógica, da linha do tempo, pesquisa sobre o conelho da Maia e de países da europa (ver anexo II – fotografia 18, 19, 20). Tudo isto é fundamental para que se consigam aprendizagens efetivas e fazem com que o professor reflita sobre a sua ação, enquanto profissional ativo, o que o ajuda a planear e a avaliar a sua intervenção, melhorando a sua prática pedagógica e enriquecendo e proporcionando mais e melhores aprendizagens ao grupo. Tal como John Dewey (1959) considera-se, assim, que os professores são “estudantes do ensino”. A paixão pelo ensino deve ser “alimentada e mantida [...] na sua busca permanente de elevar os níveis de ensino [...]”(Day, 2004: 244).

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao longo do período de estágio houve a necessidade de adequar a prática pedagógica ao contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico e, nesse sentido, as metodologias de investigação, permitiram selecionar as estratégias mais adequadas para compreender, descrever e atuar com uma intencionalidade pedagógica nestes contextos.

A investigação permitiu não só compreender os contextos e adaptar-se aos mesmos, como adquirir saberes teóricos e práticos, permitindo uma melhor articulação entre a teoria e a prática e vice versa.

A nossa opção foi uma investigação qualitativa (como se explicará mais adiante).

Segundo Martins e Slomski (2008: 13), “a qualidade educativa dependerá da capacidade que o educador tem de adotar uma atitude de investigação perante a sua prática e o modo crítico e sistemático como a analisa” e por isso, houve a necessidade de se assumir uma postura de profissional investigador, que nunca entende o saber como concluído mas que está em sistemática investigação como forma de resolver problemas com que se debate e de aperfeiçoar a sua ação (Bell, 1997). Como tal esta investigação seguiu os princípios de uma “investigação-ação” já que esta última engloba e requer um problema concreto localizado numa situação imediata e um processo sistematicamente controlado passo a passo. Por outras palavras, a partir da observação e da avaliação para, tal como refere Bell citando Cohen e Mnion (1997:21), fazer “(...) modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.”

Um professor-investigador é “(...) capaz de se organizar perante uma situação problemática, de se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001:6). Ora, um professor deve ter uma atitude de pesquisa constante e reflexiva que contribuirá para o seu desenvolvimento profissional.

Tipo de estudo/abordagem

A abordagem metodológica adotada ao longo da intervenção educativa foi uma abordagem qualitativa, na medida em que “o objeto de estudo na investigação são as situações emergentes no processo educativo, [...] trata-se de investigar ideias, de

descobrir significados nas acções individuais e nas interações sociais a partir de perspectiva dos actores intervenientes no processo (...)” (Coutinho, 2005:89). Portanto, trata-se de uma investigação descritiva e indutiva: descritiva visto que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens [...] Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados (...)” (Bogdan e Biklen, 2013:48). E indutiva porque o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos partindo de padrões encontrados nos dados, ao invés de “(...) recolher dados ou provas com o objetivo de comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses” (Bogdan e Biklen, 2013:50).

Este estudo é também um estudo exploratório, onde foi utilizada a observação participante/direta, pois é através dela que podemos recolher informações e detalhes importantes sobre o estudo, pois, como afirmam Bogdan & Biklen (2013), “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (Metz *cit.* Bogdan e Biklen, 2013:48).

Sujeitos do Estudo

Este estudo foi realizado, em contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Em Educação Pré-Escolar os sujeitos participantes são 16 crianças na faixa etária dos 3/4 anos, sendo 9 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. No 1º Ciclo do Ensino Básico os sujeitos participantes são 26 crianças, sendo 12 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades que variam entre os 7 e os 8 anos.

A maioria das crianças de 3/4 anos vive na Área Metropolitana do Porto e pertence a famílias de nível socioeconómico médio/baixo, enquanto as crianças de 7 e 8 anos vivem no concelho da Maia e pertencem a famílias de nível socioeconómico médio/alto, tal como se pode observar pelos dados recolhidos através da análise das fichas dos alunos (ver capítulo III - Contexto Organizacional – caracterização das famílias e das crianças).

As intervenções realizadas nos diferentes contextos foram também influenciadas por outros sujeitos como a educadora e professor cooperantes, o par pedagógico no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, as outras estagiárias da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e aos pais das crianças de ambas as valências.

Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Para desenvolver este estudo procedeu-se a uma recolha de dados que se apoiou em técnicas documentais e não documentais.

Quanto às técnicas documentais, de acordo com Almeida Pinto (1975:78), “é um processo complexo e muito diversificado, pois existem variadíssimos documentos e aquilo que estes nos podem revelar é também inesperado”. Por isso, cabe ao investigador procurar nos documentos elementos para analisar.

Neste sentido, procedeu-se a uma análise documental dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão da instituição. Destaca-se o Projeto Educativo e o Regulamento Interno de ambas as instituições com o objetivo de analisar as normas, os valores, os recursos, bem como o funcionamento das mesmas. Foi também analisado o Plano Anual de Atividades das instituições para ficar com o conhecimento das atividades definidas para o ano letivo. Os dados qualitativos foram tratados a partir da análise de conteúdo.

Para ficar a conhecer e caracterizar o grupo em estudo, bem como os objetivos traçados pela educadora, foi analisado o Projeto Curricular de Grupo da sala dos 3 anos. E para aprofundar os conhecimentos quanto à caracterização socioeconómica e cultural dos pais e das crianças foram analisadas as fichas de anamnese cedidas pela instituição (ver capítulo III - Contexto Organizacional – Caracterização das famílias).

Quanto à caracterização das crianças do 3º ano, essa foi realizada através de um questionário, construído pelas estagiárias, respondido via internet, pelos encarregados de educação (ver capítulo III - Contexto Organizacional – Caracterização das famílias). Estes dados quantitativos foram apresentados através de gráficos em excel.

Relativamente às técnicas não documentais, a técnica mais utilizada foi a observação participante pelo facto de permitir conhecer mais concretamente as necessidades, interesses e dificuldades tanto dos grupos como de cada criança, para, assim, aplicar uma intervenção educativa contextualizada e diferenciada (Ministério da Educação, 1997:25).

No início dos estágios recorreu-se à observação direta, visto que houve uma recolha de informações sem que fosse necessário dirigir-se aos sujeitos em estudo.

A postura do observador durante a investigação recorreu à observação participante, visto que ocorreu uma participação e intervenção no campo em estudo.

Neste sentido, durante o estágio, foram utilizados diversos instrumentos de observação: registos de incidentes críticos, registos contínuos, amostragens de acontecimentos, grelhas de observação e de avaliação, registos fotográficos e o portefólio de uma criança.

Os registos de incidentes críticos (ver anexo III – registo de incidente crítico 1) são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento e assim possibilitam registar e analisar as aprendizagens, as dificuldades e as relações que as crianças vão tendo (Veríssimo, 2006: 66).

As grelhas de observação têm o objetivo de “registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente selecionados” (Veríssimo, 2002:67). Estas grelhas permitiram analisar a organização do ambiente físico das instituições para que se pudesse refletir sobre a adequação e funcionalidade do espaço e materiais (ver anexo VIII – reflexão 1 e 2).

As grelhas de avaliação foram utilizadas para avaliar atividades, sessões de expressão motora (ver anexo V – avaliação 2), realização do trabalho de casa, participação, empenho e avaliação dos cadernos diários (ver anexo V – avaliação 3 e 4)

Outro instrumento de avaliação usado foi o portefólio da criança. Segundo Shores e Grace (2001:21), “o portfólio proporciona um contexto em que a criança pode pensar sobre ideias e conhecimentos que adquiriu [...] pensar sobre o seu próprio progresso e tomar decisões sobre o próximo conteúdo a aprender.” Este instrumento valoriza o que de positivo a criança tem realizado.

Em ambos os contextos, a estagiária recorreu às conversas informais com a educadora e professor cooperante, às reflexões semanais, às avaliações de atividades e semanais, às orientações tutoriais que decorreram todas as semanas, aos seminários e ao caderno de registo/ portefólio individual da estagiária.

Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, as grelhas de acompanhamento foram uma forma de regular a prática da estagiária e ajustá-la à realidade.

Concluindo, todos os instrumentos contribuíram para o desenvolvimento da prática pedagógica e também para este estudo na medida em que “as informações obtidas através da observação adequadamente recolhida, sumarizada e interpretada podem fornecer evidências sobre os progressos das crianças, ser utilizadas para planear as atividades curriculares e conceber estratégias e ações para melhorar áreas específicas do desenvolvimento” (Parente, 2002:169).

CAPÍTULO III

CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Caracterização do contexto

Caracterização da instituição

Educação é um processo que visa o desenvolvimento do ser humano nos seus aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade e para isso é necessária uma instituição social, um sistema educativo. Cada instituição possui a sua estrutura e as suas regras de funcionamento. Assim, tendo em conta o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e Plano Curricular irá ser referido alguns aspetos cruciais na caracterização da instituição frequentada.

É importante referir que quando se fala em Projeto Educativo referimo-nos ao “(...) documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril-artigo nº 9:2344).

Ambas as instituições em estudo estão situadas no distrito do Porto. A instituição onde decorreu o estágio em Pré-Escolar é uma Instituição Particular de Solidariedade Social sem fins lucrativos – IPSS, sendo deste modo uma instituição de natureza pública, contando diretamente com o apoio do estado. Para além da ajuda referida, depende ainda de subsídios e das participações familiares.

Por sua vez, a instituição onde decorreu o estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico é um estabelecimento de Ensino Particular. A prática pedagógica desta instituição “está assente na construção do conhecimento e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pretendendo a articulação de vários modelos educacionais que pressupõem uma resposta educativa que conduz o aluno à aquisição das capacidades, conhecimentos e atitudes enunciadas nas Orientações Curriculares e Metas de Aprendizagem para as várias valências/ciclos de ensino (Projeto Educativo, 2012: 33). A adoção destes modelos tem como base a consciência que é a criança a principal autora e construtora de novas capacidades e atitudes, baseados fundamentalmente em experiências e conhecimentos existentes. Trata-se de um modelo construtivista, no qual o aluno, para conhecer o objeto, terá de agir sobre o mesmo, transformá-lo; o contacto com o objeto de conhecimento far-se-á através de uma transformação nas estruturas de assimilação do sujeito para as poder

ajustar a nova realidade. O construtivismo prevê, desse modo, a existência de estados internos no sujeito” (Projeto Educativo 2012: 34).

“O projecto educativo do estabelecimento deverá explicitar, de forma coerente, valores e intenções educativas, formas previstas para concretizar esses valores e intenções [...] e os meios da sua realização” (Ministério da Educação, 1997:43). Portanto, tal como refere no Projeto Educativo da primeira Instituição, esta pretende transmitir valores que “(...) vão na linha da construção da pessoa humana, como alguém que a sociedade pode contar para a construção de um mundo mais justo e mais solidário com as grandes causas da humanidade. Assim priorizamos a justiça, a verdade, a honestidade, a partilha e o respeito pelo ambiente. Todos os outros valores como a amizade, a solidariedade, a paz, o respeito, entre outros, estão englobados nos primeiros” (Projeto Educativo, 2006:33). Quanto à segunda instituição, a sua missão é a “qualidade no sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção de um mundo melhor” (Projeto Educativo, 2012: 45). Este estabelecimento educacional tem três princípios estruturantes: liberdade, responsabilidade e solidariedade e valores educativos a desenvolver com o público-alvo, tais como:

“a construção de uma escola inovadora, capaz de criar compromissos, onde cada indivíduo consiga desenvolver um projeto claro de vida, para se tornar plenamente Pessoa, assumindo compromissos com a sociedade, tornando-se assim um cidadão participativo e com consciência crítica e necessidade de tornar significativas as aprendizagens, desenvolvendo as competências adequadas, promovendo o desenvolvimento pessoal e social resumidos nas atitudes de *viver em comum*, *aprender a conhecer*, *aprender a fazer* e *aprender a ser* (Projeto Curricular, 2008/11: 6).

Relativamente à instituição de Pré-Escolar, esta alberga, atualmente, a valência de Jardim de Infância com 85 crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo 60% do sexo feminino e 40% do sexo masculino. O estágio decorreu na sala dos 3 anos onde é visível “a estruturação do espaço em áreas diversas e claramente delimitadas [o que] contribui enormemente para que a criança construa a sua própria noção de espaço” (Zabalza, 1996:238). O grupo pode brincar nas áreas da Casinha, Biblioteca, Garagem, Jogos e Plástica (ver anexo II – fotografia 21). Tem, ainda, uma área polivalente que “(...) refere-se às diferentes funções que um mesmo espaço físico pode assumir” (Zabalza, 1996:234) (o tapete é lugar de acolhimento e, mais tarde, é o canto das construções). Todas estas áreas estão “(...) claramente

delimitadas, de modo a que a criança possa distinguir facilmente os limites de cada uma” (Zabalza, 1996:257).

A instituição relativa ao 1º Ciclo tem atualmente cerca de 760 alunos distribuídos pelas valências de creche, Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclo de Ensino Básico e secundário. O estágio decorreu na sala do 3º ano onde é visível que a organização e a utilização do espaço envolvente fazem parte da intencionalidade educativa. As mesas estão dispostas em grupos de quatro ou seis alunos para que os alunos aprendam uns com os outros, para partilharem ideias e conhecimentos e cooperarem entre eles. Sendo assim, a disposição da sala foi feita pelo professor (ver anexo II – fotografia 22).

“As rotinas [...] esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e substituem a incerteza do futuro (...)” (Zabalza, 1996:52), ou seja, o quotidiano passa a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia das crianças. Enquanto as crianças do Pré-Escolar, de manhã, chegam à sala e tomam o reforço, depois do acolhimento brincam nas diferentes áreas e antes do almoço, o grupo arruma a sala e faz a sua higienização. Depois de almoçarem, se estiver bom tempo, vão brincar para o recreio exterior, se não, ficam na sala de recreio. Depois do descanso, lancham e voltam para a sala de recreio à espera dos seus encarregados de educação, os alunos do 1º Ciclo, de manhã, colocam as mochilas nos seus lugares e dirigem-se até à sala do aluno onde esperam pela hora de início de aulas. Da parte da manhã, os alunos tem três aulas e dois intervalos, sendo que o primeiro é destinado para os alunos tomarem o reforço da manhã e o segundo para brincarem. Depois do almoço, voltam às aulas e também tem dois intervalos, um para lanchar e outro para brincar. Alguns alunos no final das aulas frequentam a sala de estudo e outras atividades extra curriculares que a instituição tem para oferecer.

Em ambas as instituições, para além das atividades do Pré-Escolar planificadas pelas docentes em cada sala e das atividades curriculares do 1º Ciclo, as crianças podem ainda frequentar as seguintes atividades extra curriculares: natação, capoeira, educação musical e piano (na Educação Pré-Escolar) e ténis, ballet, inglês, karaté, piano, violino, guitarra, flauta transversal, crescer com música, capoeira, hip-hop, esgrima, basquete e ateliê de movimento e expressão dramática (no 1º Ciclo do Ensino Básico). A par destas atividades pode-se constatar, através dos Planos Anuais de Atividades – “instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e

na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar” (Costa, 1994:27) -, que as instituições promovem a planificação de atividades recreativas e culturais, passeios e visitas de estudo. É ainda da responsabilidade de todos os docentes da instituição, fornecer atividades baseadas na aprendizagem de valores, direitos e deveres.

No que diz respeito ao Regulamento Interno é “(...) o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril-artigo nº 9:2344). As instituições têm ao dispor este documento, e atendendo à informação por eles fornecida e à citação referida anteriormente, pode-se constatar que o documento está organizado por artigos e demonstra-se perceptível, integra não só os direitos e deveres dos membros da comunidade, como também alguns objetivos gerais e específicos.

Caracterização do meio, das famílias e das crianças

“Em pedagogia particularmente na pedagogia da infância, falamos muito de contexto: o contexto-sala de actividades, o contexto-escola, o contexto familiar, contexto comunitário. Falamos muito na importância do contexto na aprendizagem da criança, na interação entre contextos” (Oliveira-Formosinho, 2007:26) e é por isso que a interação entre os diversos contextos influencia a aprendizagem e o bem-estar das crianças.

Caracterização do meio envolvente

“O desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Ministério da Educação, 1997:31), ou seja, o meio envolvente à instituição apesar de influenciar o indivíduo, também é um potencial apoio à mudança, uma vez que é um meio com características próprias tais como: degradação física e ambiental com grande incidência de problemas sociais.

A instituição onde decorreu o estágio de Educação Pré-Escolar situa-se numa das quinze freguesias urbanas da cidade do Porto, estando situada numa rua estreita e irregular (Projeto Educativo, 2006:9). O facto de se localizar em Massarelos, e sendo a predominância do local de residência das crianças da sala dos 3 anos da instituição (ver anexo I – gráfico 1), pode-se tomar isto como um ponto positivo, uma vez que é uma freguesia rica em espaços verdes e mantém-se, até aos dias de hoje, como um espaço onde convergem as memórias rurais e industriais da cidade (Projeto Educativo, 2006:9).

Quanto à instituição, onde decorreu o estágio em 1º Ciclo, situa-se em Milheirós, numa das dezassete freguesias do concelho da Maia, com uma densidade populacional de 1710hab./Km² (Projeto Educativo, 2012:7).

“Milheirós sofreu, nos últimos anos, uma transformação muito significativa, passando da ruralidade para o urbanismo devido, essencialmente, à abertura de novas vias e à construção de novas urbanizações, umas realizadas por iniciativa da Câmara Municipal, outras por particulares. No que respeita ao tipo de construção, verifica-se a predominância de vivendas e apartamentos. As mais de cem empresas aqui instaladas, bem como a prestação de serviços em termos de restauração, oficinas auto e comércio em geral, absorvem toda a mão-de-obra disponível. Nesta freguesia predomina o setor secundário” (Projeto Educativo, 2012:9).

O facto de se localizar no concelho da Maia, e sendo a predominância do local de residência das crianças da sala do 3º ano da instituição (ver anexo I – gráfico 7), pode-se tomar isto como um ponto positivo, uma vez que é um concelho rico em infraestruturas inovadoras para o desenvolvimento educativo, social, desportivo, cultural, económico e ambiental (Projeto Educativo, 2012: 8).

Caracterização das famílias

A caracterização da família, como primeiro meio onde se desenrola a socialização da criança e do qual ela é o reflexo, é fundamental. É impossível conhecer bem a criança sem conhecer a sua dinâmica familiar e o que esta lhe proporcionou e proporciona no dia-a-dia sabendo integrá-la no meio escolar.

A idade dos pais das crianças da sala dos 3 anos é compreendida entre os 23 e os 47 anos, sendo que a idade predominante é os 37 anos como podemos observar no gráfico 2 (ver anexo I – gráfico 2). A idade dos pais dos alunos do 3º ano varia entre os 32 e os 54 anos, sendo que a idade predominante é os 39 anos como podemos observar no gráfico 6 (ver anexo I – gráfico 6).

Verificando o gráfico 3 e 9 (ver anexo I - gráfico 3 e 9), é possível observar que grande parte dos pais têm habilitações literárias que lhes permitem efetuar um bom acompanhamento intelectual dos seus filhos. Relativamente aos pais das crianças de 3 anos, o nível de escolaridade é médio e a predominância de anos de escolaridade é o 12º ano (10 pais/mães). Ainda é de salientar que 8 pais/mães concluíram a licenciatura, o que demonstra a instrução dos mesmos. Já os pais dos alunos do 3º ano, a maioria finalizaram os seus estudos no ensino secundário (16 pais/mães), no entanto 25% concluíram a licenciatura. É de concluir que os pais dos alunos do 3º ano têm habilitações literárias mais elevadas que os pais das crianças com 3 anos.

Ao nível da caracterização socioeconómica é possível afirmar que uma parte considerável destas crianças (3 casos) integra famílias de classe baixa em que ambos os pais estão desempregados. No entanto, as profissões predominantes (ver anexo I – gráfico 4) são advogado, doméstica, gestora de eventos e professor. No caso dos pais dos alunos do 1º Ciclo e a avaliar pelas elevadas habilitações literárias dos mesmos, as profissões são de algum elevado prestígio, variando entre médicos (4 pais), advogados, engenheiros (6 pais), empresários (7), gestores e diretores de empresas e 4 dos pais estão ligados à educação como educadores de infância, professores do 1º Ciclo ou universitários (ver anexo I – gráfico 9).

Por fim, quanto ao agregado familiar, a maioria das crianças quer do Pré-Escolar, quer do 1º Ciclo, pertencem a famílias constituídas por 4 ou 5 elementos. As crianças vivem essencialmente com o pai, mãe e com um ou dois irmãos. A predominância de família é sem dúvida a tradicional.

Caracterização das crianças

O grupo de crianças da sala dos 3 anos desta instituição é constituído por 16 crianças, sendo 9 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, as suas idades variam entre 3 anos e os 3 anos e 9 meses (Outubro de 2013).

É de salientar que 10 crianças frequentaram o mesmo grupo de creche nos anos anteriores, uma criança frequentou a creche de outra instituição e as restantes não frequentaram nenhuma creche nos anos anteriores.

A caracterização das crianças deste grupo será feita com base nas fichas de anamnese, observações ocasionais, registos de incidente crítico e fundamentos teóricos nos diferentes domínios de desenvolvimento.

Relativamente ao domínio da cognição, a criança de três anos, segundo Piaget, encontra-se no estágio Pré-operatório “(...) que se estende aproximadamente entre os 2 e os 7 anos”. A principal característica é a “(...) representação simbólica de acontecimentos e objectos [e traduz-se] na construção de imagens mentais de objectos, pessoas e conceitos que representam a realidade” (Papalia, Olds, Feldman, 2001:312).

O pensamento nesta idade é muito intuitivo, a criança é capaz de “(...) livres associações, fantasias e significações sem lógica” (Papalia, Olds, Feldman, 2001:313). A intuição permite-lhes experimentar independentemente da realidade e não se preocupam com a precisão.

O jogo simbólico é, nesta fase, de máxima importância, pois “(...) é através dele que a criança percebe e compreende a realidade. A imitação é o início do «faz de conta» ou desempenho de papéis, em que as crianças integram uma série de imitações num papel reconhecível, como o de «mamã» ou de «uma pessoa da mercearia»” (Hohmann, 1995:224). É, sobretudo, na área da casinha onde a criança pode viver estas experiências.

É também neste estágio que a criança passa a representar objetos ou ações por símbolos. Assim, neste grupo as crianças codificam e decodificam as mensagens através dos símbolos que eles próprios representam. Nos desenhos e no quadro de aniversários usam a sua fotografia, que equivale ao seu nome (anexo II – fotografia 1 e 2).

O egocentrismo, uma característica desta idade, em que a criança “(...) tem uma posição autocentrada, não conseguindo por vezes ver uma situação do ponto de vista dos outros” (Papalia, Olds, Feldman, 2001:317) e onde tudo funciona segundo as suas opiniões, é bastante evidente neste grupo. O egocentrismo não permite à criança compreender como as suas ações podem condicionar os sentimentos e ações dos outros, porque é necessário que primeiro a criança perceba o efeito da ação em si mesma e só depois poderá perceber este efeito no outro (descentração) (ver anexo III - registo de incidente crítico 2).

A centração é outra característica presente nesta idade e que se manifesta no facto de “(...) a criança se centrar unicamente num aspeto de situação, reparando apenas num atributo do objecto” (Papalia, Olds, Feldman, 2001:319). Esta característica pode, por um lado, simplificar a situação, mas por outro, pode comprometer o índice de concentração na resolução de problemas com mais de uma variante.

No animismo existe uma tendência para a criança conceber as coisas como animadas e dotadas de intenções. Esta característica resulta de “(...) uma assimilação das coisas à atividade própria, que resulta de uma indissociação do mundo interior e o universo físico, e não primado da realidade psíquica” (Papalia, Olds, Feldman, 2001:317). A criança ainda não possui a consciência total da realidade, por isso dá vida e imprime sentimentos a objetos inanimados.

O pensamento irreversível também está presente nestas crianças, e “(...) consiste na incapacidade de pensar como se chegou ao momento presente” (Papalia, Olds, Feldman, 2001:319), isto é, a criança é capaz de reproduzir as várias etapas de uma situação (ver anexo III – registo de incidente crítico 10), porém não consegue descrevê-las de trás para a frente.

Quanto ao domínio da linguagem, a nível da compreensão as crianças não apresentam dificuldade, reconhecem palavras e frases, evocam acontecimentos relacionando-os entre si. Exemplo disso é quando as crianças vão à Área da Biblioteca e através do registo que fizeram de músicas novas, vão cantando e seguindo com o dedo a letra da música. Descodificam frases complexas e palavras abstractas, percebendo e dominando rapidamente o conteúdo de uma história, canção, regras de um jogo, etc. (ver anexo III - registo de incidente crítico 3).

Nesta faixa etária, a criança faz uma grande utilização de palavras novas, utilizando-as em vários contextos.

O gosto que sentem ao imitar sons e em falar para se ouvir a si próprias é uma característica comum destas crianças. Embora o aumento do vocabulário e da compreensão e utilização de estruturas gramaticais sejam cada vez mais ocultas, as crianças desta idade não se preocupam com a aplicação das mesmas.

Quanto à expressão as crianças utilizam conteúdos formais: selecionam palavras adequadas para se referirem a pessoas, animais, objetos e ações. Produzem uma entoação adequada pertinente e organizam adequadamente os elementos da frase para expressar as ideias, conceitos, sentimentos, sensações, etc.

A nível da fonética, apenas duas crianças manifestam dificuldades. De um modo geral, o grupo não comete erros de fonética, mas sim de fonologia, tais como: as omissões (boacha em vez de bolacha), as substituições (plato em vez de prato), metáteses (ragafa em vez de garrafa) e (raramente) distorções (tografia em vez de fotografia). Estes erros normalmente são dados por quererem falar muito depressa.

Do ponto de vista da semântica, o grupo apresenta um vocabulário expressivo e diversificado. Usam palavras abstratas, sinónimos e opostos. Também compreendem questões do tipo: porquê? onde? quando?

Relativamente à morfologia, as crianças ao comunicarem utilizam diferentes vocábulos pertencentes a diferentes categorias gramaticais, relacionando-os corretamente entre si na frase. A utilização de tempos verbais ainda é acompanhada de alguns erros nomeadamente, “eu fazi” (eu fiz).

Por último, na sintaxe, o grupo constrói frases simples e curtas, contendo sujeito, predicado e complemento. Organizam frases do tipo declarativa, interrogativa, imperativa e exclamativa e de forma afirmativa e negativa.

Quanto ao domínio socio-afetivo, segundo Erikson, “a criança de três anos encontra-se no estágio de desenvolvimento pessoal que se designou de Iniciativa vs culpa. Neste estágio, a criança começa a identificar-se com o adulto ou a modelar/imitar comportamentos do mesmo” (Papalia, Olds, Feldman, 2001:355). Há crianças na sala que imitam o adulto nos seus gestos, no seu modo de se expressar, de falar, nomeadamente a chamar a atenção a outra criança (ver anexo III - registo de incidente crítico 7).

Neste domínio as crianças vivem a fase do “meu amigo”, apercebendo-se da presença e atividade dos outros e normalmente duas a duas, brincam nas áreas, onde muitas vezes existe separação de rapazes e raparigas. Gostam de comer junto do amigo, de brincar no recreio, e durante as refeições enquanto comem conversam muito umas com as outras.

Apesar de se preocuparem com os outros, está patente o que Kohlberg (Papalia, Olds, Feldman, 2001:352) designa estágio da Moralidade Pré-Convencional, onde “a criança se preocupa consigo obedecendo a uma autoridade superior”. Um exemplo disto é, nas suas brincadeiras, quando o adulto se aproxima e estão a fazer algo de errado, o adulto repreende e a criança para.

Algumas vezes, podemos constatar o estágio II da Moralidade Pré-Convencional, estabelecido por Kohlberg, onde “as acções das crianças se baseiam na satisfação das suas necessidades”. A ideia será obter uma troca de favores, obtendo uma vantagem. Por exemplo: “Se eu comer a comida toda, posso ir ao recreio?”.

Quando surgem conflitos entre pares, estes são originados pela disputa de um objeto ou da atenção do adulto. Uma vez que esta idade é caracterizada pelo egocentrismo, o que implica que a criança tenha uma posição autocentrada que não

Ihe permite colocar-se no lugar do outro. Caso a sua vontade não seja satisfeita fazem birra (ver anexo III - registo de incidente crítico 2).

Na globalidade o grupo é bem-disposto, comunicativo e capaz de assumir responsabilidades e pequenas tarefas.

O último domínio é o da psicomotricidade e neste domínio temos que ter em conta os aspetos relacionados com a motricidade global e motricidade fina.

Assim sendo, em relação ao conhecimento das partes do corpo, as crianças deste grupo já são capazes de nomear e reconhecer as diferentes partes do corpo, mais especificamente as partes externas (ver anexo IV – planificação atividade 11). São capazes de movimentar-se na instituição e na sala conhecendo o espaço que as envolve, sabendo onde fica cada lugar.

Em relação à autonomia, quase todas as crianças comem sozinhas embora algumas necessitem de ajuda. Quando vão à casa de banho ainda pedem ajuda para despir. Ainda não desabotoam a bata mas já são capazes de se sentar no chão e tirar os sapatos. Já são capazes de escolher onde querem trabalhar e rapidamente identificam a sua folha e pegam nos materiais necessários.

De forma geral, o grupo mostra independência de movimentos globais e precisos, movimentando-se de forma livre e espontânea. Todas as crianças sobem e descem as escadas alternando os pés ainda que algumas se agarrem no corrimão.

A motricidade fina vai-se apurando no quotidiano pelo manuseamento dos diferentes objetos, implícitos na expressão plástica. Sobre a análise dos desenhos das crianças utilizam gestos gráficos ainda descontrolados. Estão na fase da garatuja desordenada, vaivém e riscos dispersos. O tempo que permanecem no desenho é ainda muito reduzido, não chegando a finalizar o trabalho. Modelam pequenas bolas e “minhocas” com pasta de farinha e plasticina.

A turma do 3º ano do 1º Ciclo do ensino básico desta instituição é constituído por 26 crianças, sendo 12 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, as suas idades variam entre os 7 e os 8 anos.

É de salientar que algumas crianças frequentaram a mesma turma desde o 1º ano de escolaridade e até o jardim-de-infância desta instituição.

A caracterização das crianças da turma do 3º ano, será feita com base nas fichas de anamnese, observações ocasionais, registos de incidente crítico e fundamentos teóricos nas diferentes disciplinas.

Em geral, a turma é autónoma, interessada, curiosa, exigente, participativa e competitiva. São alunos que sabem organizar o seu material, sabem onde os devem

guardar e quando os utilizar. Quando se aborda um tema novo, a turma faz pesquisa em casa para partilhar com os colegas e querem sempre trazer livros e materiais que pensam ser úteis à aula. Alguns alunos perguntam sempre o que vão aprender a seguir a português ou a matemática ou em estudo do meio e exigem dos professores atividades interessantes e dinâmicas devido à sede de saber que caracteriza esta turma. O que muitas vezes acontece é que a vontade de participar é tanta que falam todos ao mesmo tempo e sem respeitar a regra estabelecida de colocar o dedo no ar para participar. A competitividade na turma é levada muito a sério por alguns alunos, o que não é muito saudável.

A turma é muito calma e silenciosa quando está a trabalhar individualmente. No entanto, nos trabalhos de grupo ainda é necessário desenvolver algumas competências, pois é visível, por parte de alguns alunos, a dificuldade em respeitar a opinião do outro, em partilhar a sua opinião e respeitar os colegas (ver anexo III - Registo de incidente crítico 12).

É de realçar que existe um aluno com dificuldades de aprendizagem e que é acompanhado especialmente, no período pós-aulas, por professoras da sala de estudo da instituição e, uma vez por semana, também é acompanhado pela psicóloga deste mesmo estabelecimento.

Relativamente ao português, no domínio da compreensão oral, os alunos são capazes de escutar e extrair informação fundamental para a posterior realização da atividade. No domínio da expressão oral, os discursos que têm com os professores, quer formais, quer informais, são bem estruturados e coerentes. No domínio da leitura, são poucos os casos de alunos com dificuldades a este nível, pois o professor cooperante realiza constantes avaliações de leitura oral e sugere regularmente a leitura diária. No que se refere à escrita, as produções que os alunos do 3º ano realizam são bastante boas quer na imaginação e descrição como na correção ortográfica com que escrevem. A caligrafia, em alguns casos, merece especial atenção pois a letra não é muito legível.

Na matemática, alguns alunos da turma do 3º ano ainda tem alguma dificuldade no cálculo mental e na utilização do algoritmo da subtração, mas em geral é a disciplina que mais apreciam e gostam de aprender. Estes alunos já contam até um milhão e conhecem a numeração romana, não tem dificuldade no sistema de numeração decimal nem na utilização do algoritmo da adição.

Por fim, no estudo do meio, é onde os alunos têm maior curiosidade e vontade de partilhar saberes. Gostam de ir à descoberta de si mesmos, da sua nacionalidade e

naturalidade, de conhecer o seu corpo e que órgãos têm e para que servem. A partir daqui descobrem o outro e o meio que os envolve, junto com as suas famílias dialogam e descobrem os seus antepassados, os costumes e as tradições do local onde vivem ou nasceram. Para além do gosto que têm pela pesquisa e por adquirirem novos saberes, também é visível a satisfação com que partilham as suas descobertas com os colegas.

Ambos os grupos são estimulantes para trabalhar, pois querem sempre mais e mais e isso exige ao profissional de educação um constante desafio.

Intervenção Educativa

A intervenção educativa compreende várias etapas, que se devem relacionar, tendo em conta o contexto educativo, os interesses e necessidades das crianças/alunos, realizando, portanto, uma prática educativa meta-reflexiva.

Estando a intervenção cruzada com toda a prática é natural que se torne uma mais-valia ao longo de todo o processo. A reflexão permite ao docente uma melhoria da sua ação, de modo a garantir um ambiente de aprendizagem proporcionador de atividades significativas para as crianças/alunos.

De tal modo, toda a prática da estagiária, em ambos os contextos educativos, foi concebida em torno da observação, planificação, intervenção e avaliação, acompanhada de uma reflexão contínua, desenvolvendo-se uma ação especializada.

Observar

No início dos estágios, a observação foi fundamental para que se pudesse conhecer o espaço, materiais e rotina da sala e cada criança/aluno quer individualmente, quer em grupo, assim como os seus interesses e dificuldades. Foi necessário recorrer a alguns meios que suportassem essa observação, tais como: a construção de grelhas, os registos de incidente crítico, registos contínuos, registos de amostragem de acontecimentos e registos fotográficos. A observação foi uma prática ocorrida diariamente, do início ao fim no estágio. Como afirma Morgado (2004:22, 23) “o professor deve adotar uma atitude de observação constante que permita regular as opções em função dos objetivos do grupo, de cada aluno e de outras especificidades individuais e contextuais que cada situação tomará relevante.”

Primeiramente, a observação feita neste estágio foi para conhecer a forma como as instituições trabalhavam, de modo a compreender todo o seu funcionamento, os seus objetivos e a sua dinâmica. Para isso, foi feita uma análise aos documentos das instituições, como já foi referido neste relatório.

Embora a observação tenha sido mais marcada ao nível da Educação Pré-Escolar do que no 1º Ciclo do Ensino Básico, devido ao diferente funcionamento das duas vertentes, esta tornou-se, em ambos os casos, de extrema importância.

No Jardim de Infância, a observação foi fundamental para perceber que era necessário intervir no espaço sala, mais concretamente na introdução da área da garagem (ver anexo III - registo incidente crítico 6). Quanto aos materiais, na área da casinha, depois de observar que “não são diversificados, embora sejam em quantidade, será necessário fazer uma seleção de materiais que possam ser retirados desta área” (Portefólio Reflexivo, 28/02/2014), foram colocadas almofadas na área da biblioteca para a tornar mais confortável e introduzidos mais jogos na área dos jogos devido à “falta de variedade de jogos que se pode verificar nesta área (ver anexo IV – Reflexões – anexos da reflexão - *check-list* materiais Área dos Jogos) as crianças mostram um desinteresse por esta área” (Portefólio Reflexivo, 28/02/2014). Relativamente às rotinas foram criadas estratégias para melhorar os tempos de transição.

Através de uma observação contínua foi possível identificar necessidades particulares de algumas crianças. Houve, por exemplo, um caso de uma criança que em vários momentos foi demonstrando não ser capaz de identificar as cores. Perante esta dificuldade, foram realizadas algumas atividades, como formar conjuntos (ver anexo IV - planificação atividade 1), alguns exercícios nas sessões de expressão motora (ver anexo IV – planificação sessão de expressão motora 2) e ainda, na área da plástica, a criança era sempre questionada sobre as cores que estava a usar no seu desenho ou pintura.

O educador, ao observar, consegue melhorar a sua prática educativa, perceber os interesses das crianças e dar resposta às suas necessidades, permitindo assim planear de forma adequada ao contexto. E foi assim que ocorreu uma situação, em que, ao ser percebida a curiosidade demonstrada pelas crianças em relação às borboletas, foram desenvolvidas pesquisas e realizada uma teia de investigação sobre essa temática, bem como outro tipo de atividades relacionadas (ver anexo III – fotografia 3).

Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, a estagiária também teve uma observação participante ativa. Tal como no Jardim de Infância, primeiro a observação foi feita para perceber como é que os professores lecionavam, como lidavam com os alunos, as estratégias e a dinâmica que utilizavam com cada um dos alunos.

Iniciou-se com uma observação sobre a organização do espaço sala de aula e a forma como esta estava disposta, resultava nuns aspetos e dificultava noutros. Devido às mesas da sala estarem dispostas por grupos de 4 a 6 alunos, que permita um trabalho cooperativo entre os alunos, alguns deles não conseguiam estar sentados de frente para o quadro e por isso estavam constantemente mal sentados e de lado. Foi então necessário mudar a disposição da sala. Além disso, ao organizar o espaço de uma forma diferente e quando se mudavam alunos de lugar era notória a sua motivação.

Outro aspeto observado neste contexto foi a diferença do ritmo de aprendizagem e de realização das atividades. Por vezes, alguns alunos terminavam as tarefas mais rapidamente que o resto da turma e aí tinham de esperar para se realizar a correção ou para passar para a próxima atividade. Foi então construído um recurso com o objetivo de “os alunos mais rápidos na realização das atividades não fiquem sem fazer nada enquanto esperam pelos restantes colegas e percam a motivação para a restante aula. Na caixa do trabalho autónomo, os alunos podem encontrar desafios e exercícios para aprofundar os conteúdos abordados quer a português, quer a matemática” (Portefólio Reflexivo, 13/12/2014).

Após observar, pode então planificar-se as atividades, entendendo que este é um processo contínuo, pois deve planear, fazer e rever o que sistematicamente se fez.

Planear

O educador de infância e professor “(...) 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” (Ministério da Educação, 2001:4). Por outras palavras, as atividades devem ter em conta as características e interesses das crianças e dos alunos, bem como devem ser significativas e diversificadas.

A planificação é um instrumento de apoio indispensável na vida de um profissional de educação.

Relativamente à Educação Pré-Escolar, a planificação era realizada quinzenalmente, a partir dos registos de observação e das avaliações semanais e as crianças diariamente planeiam o seu dia. No acolhimento, as crianças e os adultos conversavam sobre o que havia para fazer, sobre o que as crianças queriam fazer e de que forma se iriam organizar para o realizar.

No entanto, houve momentos em que o grupo não estava com disposição nem com vontade de o fazer, como foi o caso da atividade Rotina do meu dia (ver anexo V – avaliação atividade 1), pois estavam mais interessadas em ir brincar para o recreio exterior e por isso a atividade foi interrompida, satisfazendo a vontade das crianças em irem brincar com a participação do adulto na mesma. Assim sendo, a planificação assume um carácter flexível, visto que a preocupação consiste 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.

Nos momentos de planificação, houve o cuidado de integrar e fazer a articulação das diferentes áreas de conteúdo e houve a necessidade de integrar uma área que não estava a ser privilegiada – área das Tecnologias de Informação e Comunicação – através de um jogo informático onde foram explorados vários domínios da matemática (ver anexo IV – planificação atividade 3). Para as atividades relacionadas com o domínio de expressão motor era realizado uma planificação à parte (ver anexo IV – planificação sessão de expressão motora 2).

Para além das intenções definidas no projeto curricular de grupo para cada área, também era tido em atenção na planificação outros documentos como o plano anual de atividades, o projeto educativo da instituição e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Todas as planificações eram construídas em teia (ver anexo VII – planificação semanal 3 anos) para uma fácil leitura e atendiam às seguintes dimensões: Organização do Espaço e Materiais; Organização do grupo; Organização do Tempo; Atividades; Observação, Planificação e Avaliação das crianças; Intervenção a nível da instituição e da Comunidade; e Projeto. Juntamente com a planificação em teia era construída uma tabela (ver anexo VII – planificação semanal 3 anos) com os tópicos: nome da atividade, intenções pedagógicas, estratégias e recursos humanos e materiais.

No que se refere à organização do espaço foi realizada uma planificação específica (ver anexo VI – planificação de área), também em teia, que contemplava os

seguintes parâmetros: situação de aprendizagem, intenção pedagógica, papel do adulto, organização do tempo e organização do espaço/recursos.

Do mesmo modo, a planificação da dimensão relativa ao tempo/rotina é essencial na medida em que as rotinas se vão repetindo diariamente. Uma boa planificação do tempo fará com que ao longo do dia não ocorram momentos mortos, ou seja, mesmo nos momentos de transição deve haver uma atividade planificada. Efetivamente, esse foi um dos aspetos contidos nas planificações quinzenais ao longo do estágio, isto porque, por vezes, surgem momentos em que o educador deve ser capaz de gerir de modo a tornarem-se momentos oportunos. Assim sendo, é pertinente ter sempre algumas propostas planificadas para os momentos de transição, como um jogo, uma música, uma história (ver anexo IV – planificação 12, 13 e 14).

No que diz respeito à planificação do projeto, foram registadas todas as etapas através de teias ilustradas, “O que já sabemos?” (ver anexo II – fotografia 4), “O que queremos saber?” (ver anexo II – fotografia 3) e incluídas todas as atividades relacionadas com o mesmo nas planificações quinzenais.

A nível da interação na instituição, as planificações eram realizadas em reuniões de equipa pedagógica, também quinzenalmente.

Desta forma, é possível verificar então a diferença entre os dois contextos vivenciados. Vejamos: enquanto no contexto de Educação Pré-Escolar, as crianças tinham um papel bastante ativo na planificação, no 1º Ciclo do Ensino Básico, os alunos tinham um papel menos ativo, pois existe um programa para cumprir num determinado espaço de tempo. Assim, a planificação, realizada semanalmente com todos os professores do 3º ano, tinha sempre como base a planificação anual do 3º ano. No entanto, todas as atividades que foram realizadas tiveram recursos materiais que fossem de encontro ao interesse e necessidades de todos os alunos.

Como já referido, no jardim-de-infância a planificação era feita em rede, e a do 1º Ciclo do Ensino Básico era uma planificação linear (ver anexo IV – planificação 16) centrada nas metas e nos objetivos, no modo de ação e nas atividades. A determinada altura surgiu a necessidade de acrescentar novos itens nos planos de aula e então, para além da descrição da atividade e dos materiais que iriam ser utilizados, esta planificação, agora não linear (ver anexo IV – planificação 15), contem outros itens: conteúdos, descritores de desempenho, oportunidades de intervenção, estratégias avaliativas, recursos materiais, atividades, precauções e/ ou eventualidades e transição da aula anterior.

Agir

A intervenção está diretamente relacionada com a observação e a planificação, uma vez que resulta dos processos anteriores. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar (Ministério da Educação, 1997:27) agir significa “(...) concretizar [...] as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas.”

Deste modo, o modelo educacional em que a prática pedagógica se baseou foi a Metodologia de Trabalho de Projeto que é uma metodologia que dá destaque ao papel do adulto para incentivar as crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, assim como valoriza a participação ativa das crianças nos seus próprios estudos (Katz e Chard, 1997).

O projeto desenvolvido na sala dos 3 anos foi sobre “As Borboletas”.

Com este projeto as crianças puderam desenvolver saberes e competências através de diversas situações de aprendizagem que lhes foram proporcionadas para que estas trabalhassem todas as áreas de conteúdo.

Este surgiu de um contexto ocasional, durante o acolhimento, quando uma criança mostrou um desenho feito por si de uma borboleta, no entanto essa borboleta estava inacabada e isso levou a alguma conversa entre o grupo sobre o que faltava no desenho.

Depois de observado o interesse do grupo neste ser vivo e de definido o problema anteriormente referido, segue-se a segunda fase do projeto – planificação e lançamento do trabalho – onde foram criadas situações, de modo a incentivar as crianças a colocarem questões (ver anexo II – fotografia 10).

Inicialmente, o grupo decidiu começar por responder às questões e depois escolheu o que quis fazer sobre a borboleta: uma borboleta gigante (ver anexo II – fotografia 5) e um livro sobre as borboletas (ver anexo II – fotografia 6). No entanto, durante o desenvolvimento do projeto, foram aparecendo novas sugestões sobre como fazer borboletas com as mãos (que depois serviram para a prenda da mãe) (ver anexo II – fotografia 7) e borboletas para decorar a sala (ver anexo II – fotografia 8).

Na fase de execução, foram realizadas as mais variadas atividades tendo em conta todas as áreas de conteúdo.

Assim, relativamente à área de formação pessoal e social, as crianças foram aprendendo a saber ouvir os outros, a aceitar a opinião e as decisões dos outros, a saber esperar pela sua vez para falar, a dar a sua opinião, entre outros.

Na área de conhecimento do mundo, para dar resposta à pergunta “As borboletas têm nariz?”, as crianças foram surpreendidas por uma caixa com borboletas e uma carta que mostrou as diferentes partes do corpo das borboletas. Para registar a resposta, em grande grupo, colamos as imagens das partes do corpo da borboleta, fazendo correspondência com as partes do corpo do ser humano (ver anexo II – fotografia 16). Visualizaram um vídeo sobre a metamorfose da borboleta que permitiu dar resposta à pergunta “Como nascem as borboletas?” e para registar a resposta fizeram a sequência de imagens vistas no vídeo (ver anexo II – fotografia 17). Deste modo, assistiram em tempo real, através de uma caixa com lagartas a fazer casulo trazida por uma pessoa da comunidade envolvente (ver anexo II – fotografia 9).

O domínio da expressão plástica foi desenvolvido através de tudo o que as crianças quiseram construir (referido anteriormente) e durante todo o decorrer do projeto mostraram-se motivadas querendo fazer desenhos e pinturas de borboletas. Foram utilizados vários materiais de desperdício e várias técnicas da expressão plástica, como a carimbagem, colagem, modelagem de pasta de papel e pintura com pincel, dedo e esponja. Durante toda a construção da borboleta gigante, o grupo foi motivado a explorar cores, texturas e as formas geométricas, sendo as crianças a ter de arranjar os materiais – garrafinhas de iogurte, rolhas de cortiça, tampas redondas verdes, entre outras.

No domínio da expressão dramática e expressão motora, algumas sessões tiveram como motivação o projeto e um dos exercícios que as crianças mais gostavam de fazer era o jogo das borboletas e das flores (ver anexo IV – planificação sessão de expressão motora 6).

No domínio da expressão musical, o grupo aprendeu a música “A Borboleta e a Lagarta” e realizou o registo para ajudar na memorização e para proporcionar ao grupo uma primeira interação com as letras e palavras (ver anexo IV – planificação 13).

Também no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita foram contadas varias histórias, um poema e ainda foi feita a leitura da teia de investigação com a visita da estagiária vestida de uma borboleta (ver anexo II – fotografia 11).

Na última fase do projeto é feita uma avaliação e divulgação. Relativamente à divulgação do projeto este foi feito à comunidade envolvente e aos pais através da colocação da borboleta gigante e do livro na portaria da instituição.

A motivação das crianças pelo projeto levou a conciliá-lo com algumas necessidades visíveis no grupo, relativamente à área de Formação Pessoal e Social.

Depois de observar que o grupo tinha dificuldade em esperar pela sua vez para falar (ver anexo III – registo contínuo 1), foram criadas umas antenas (ver anexo II – fotografia 12), que eram usadas no acolhimento, para dar voz às crianças com o objetivo de desenvolver em cada criança a capacidade de esperar pela sua vez para falar. Assim, na hora do acolhimento, a criança só podia falar quando tivesse as antenas na cabeça, caso contrário tinham de esperar pela sua vez e colocar o dedo no ar para demonstrar que queriam falar.

Para além das antenas também foram feitas, pelas crianças, asas de borboleta (ver anexo II – fotografia 13). Cada par de asas tinha uma cor e essa cor representava uma área. O objetivo de criar estas asas foi o de motivar o grupo para a necessidade de deixar as áreas bem arrumadas, depois de ter observado esta dificuldade (ver anexo III – registo incidente crítico 11). Neste sentido, foi criado mais um instrumento de organização social do grupo, o quadro de responsabilidades (ver anexo II – fotografia 14). Cada responsável (que variava diariamente e era definido no acolhimento) tinha de usar um par de asas de borboleta correspondente a uma área e tinha a responsabilidade de verificar se essa área estava bem arrumada.

Outro instrumento de organização do grupo construído foi as regras da sala, pois o grupo mostrava alguma dificuldade em se manter sentado de perna à chinês e em colocar o dedo no ar para falar (ver anexo II – fotografia 15). Em conversa com o grande grupo, as crianças conseguiram identificar quais as regras que deviam ser estabelecidas na sala.

Ao longo do período de estágio foram planeadas atividades, a par do trabalho já mencionado, ativas, diversificadas, significativas, integradas e socializadoras.

Assim, observada uma criança na área das construções a fazer a forma geométrica: quadrado (ver anexo III – registo portfólio individual da criança 2) e, para verificar se o resto grupo também já possuía este mesmo conhecimento, foram realizadas algumas atividades como as músicas das formas geométricas (ver anexo IV – planificação atividade 7) e exercícios nas sessões de expressão motora motivadas pelas formas geométricas (ver anexo IV – planificação sessão de expressão motora 6). Depois de se verificar que algumas crianças de facto já tinham conhecimento das formas, foi proporcionado àquelas que ainda não conheciam bem algumas atividades como um jogo (ver anexo IV – planificação atividade 8), onde as crianças através das formas geométricas tinham de montar imagens do dia-a-dia, como casas, árvores, carros, etc. e na área da expressão plástica foram colocados papéis de lustre de

várias cores e formas para que as crianças pudessem também na colagem construir imagens através das formas geométricas.

Com a construção do jogo das formas geométricas foi possível introduzi-lo na área dos jogos, para além de outros que a instituição disponibilizou para haver mais variedade de materiais nesta área. Na área dos jogos também foi introduzida uma mesa e cadeiras pois foi uma necessidade mostrada pelo grupo (ver anexo III – registo incidente crítico 8 e 9).

Para além desta área, também a área da biblioteca sofreu algumas mudanças com a intenção de ficar mais cômoda e confortável com a introdução de algumas almofadas. Outras dinamizações feitas foram o conto de histórias através de fantoches (ver anexo IV – planificação atividade 9), através de fanelógrafo (ver anexo IV – planificação atividade 10), que as crianças puderam explorar de seguida e projeção da história através de computador e projetor.

Foi também observada a necessidade de introduzir a área da garagem na sala (ver anexo III – registo incidente crítico 6). As crianças foram surpreendidas com um tapete com uma pista e uma caixa para arrumar os carros e depois tiveram de decidir qual o número de meninos que podiam brincar na área, através da tentativa erro. No início o grupo achou que cinco meninos era o número ideal para poderem lá brincar, mas depois de ser pedido que fossem para lá cinco meninos brincar, o grupo achou melhor saírem dois meninos e ficou decidido que o número máximo de crianças que lá podia estar ao mesmo tempo eram três.

Reconhecendo a continuidade pedagógica entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico e incentivando as crianças observadas do seu interesse pelas letras e nome (ver anexo III – registo incidente crítico 4, 5 e registo portfólio individual da criança 7), foi construído um quadro dos nomes (ver anexo II – fotografia 14) e explorado com o grupo, vendo quem tinha nomes iguais e quem tinha só um nome ou dois. Este quadro motivou algumas crianças à escrita do seu nome para identificar os seus trabalhos (ver anexo III – registo portfólio individual da criança 8). Repare-se, portanto, “(...) pelas imitações que vão fazendo do código escrito, apercebendo-se das suas características e vão criar o desejo de escrever algumas palavras, que muitas vezes são o seu nome” (Ministério da Educação, 2008:32).

Já no que se refere à intervenção ao nível da instituição, foram concretizadas pelas estagiárias quatro manhãs recreativas, a primeira foi a representação da vida de Santa Paula, no dia do seu aniversário, a segunda foi realizada no Palácio de Cristal para comemorar o dia da primavera, onde foram realizados alguns jogos tradicionais

(ver anexo IV – planificação atividade 4), a terceira, também relacionada com a primavera, foi a dramatização da história “A Árvore dos Abraços” (ver anexo IV – planificação atividade 4) e, por fim, a realização de pinturas faciais no dia mundial da criança e a decoração da portaria da instituição. Também foi feita uma visita a uma outra sala da instituição para assistir à demonstração de uma experiência sobre as cores.

A nível da comunidade, foi realizado o desfile de carnaval e dos chapéus da primavera e ainda foi possível assistir a uma hora do conto no Palácio de Cristal. Concretamente com os encarregados de educação, foram realizadas as festas de comemoração do dia do pai e da mãe.

Por fim, interessa referir que a festa de final de ano foi planificada com toda a equipa pedagógica da instituição.

Relativamente ao projeto desenvolvido na sala, não houve grande participação por parte dos pais e encarregados de educação, apesar de ter sido solicitado.

Apesar de nos dois contextos se ter evidenciado o método ativo, em alguns momentos, foi também utilizado o método expositivo, tendo este mais enfoque no 1º Ciclo do Ensino Básico, onde a intervenção foi feita de quinze em quinze dias. Apesar de a turma não ter acesso à planificação, como na Educação Pré-Escolar, os planos de aula eram projetados no quadro e os alunos percebiam como iria decorrer cada aula e registar nos seus cadernos diários para assim auxiliar no estudo em casa.

A estagiária planificou as atividades de modo a garantir aprendizagens efetivas. Assim, e como já foi referido no enquadramento teórico, o modelo expositivo foi algumas vezes utilizado, no entanto, depois de expor aos alunos os conteúdos e/ou informações, era dada a oportunidade de os alunos colocarem as suas questões e depois, numa parte mais prática, realizavam exercícios e/ou jogos didáticos. Um exemplo de uma aula foi quando se abordaram os sistemas do corpo humano (ver anexo IV – planificação¹⁵) em que inicialmente os alunos partilhavam o que sabiam sobre o sistema abordado, depois a estagiária expunha toda a informação e os alunos colocavam as suas questões. No final, realizavam-se as atividades, como colocar os órgãos no boneco humano com a respetiva legenda (ver anexo II – fotografia 23), jogos da “escola virtual” ou “Kookie – O Corpo Humano” e um filme “Era uma vez...”, para consolidar os conhecimentos.

Ainda em estudo do meio, foi onde mais se utilizou o método ativo. Sendo este método baseado em situações reais, onde o aluno se torna um agente ativo e por isso realiza as atividades por ele próprio, a estagiária propôs algumas atividades como: a

construção da sua árvore genealógica através de fotografias que trouxeram de casa (ver anexo II – fotografia 18), a linha do tempo sobre as suas famílias (ver anexo II – fotografia 20) com a ajuda dos pais, realizaram pesquisas sobre o concelho da Maia, que foram depois utilizadas em aula, onde em grupos realizaram cartazes sobre este concelho. Também foi sugerido aos alunos que cada um pesquisasse sobre um país da Europa que depois em sala de aula apresentaram à turma aquilo que tinham pesquisado (ver anexo II – fotografia 19). Esta partilha do que aprenderam e expressarem aquilo que sentem é o que ajuda os alunos na sua autoestima, confiança, espírito crítico para dar a sua opinião e aceitar a dos outros e isto motiva-os para a atividade, para a aula e para a escola. Em matemática, quando abordado o conteúdo das tabuadas, a estagiária distribuiu a todos os alunos papel autocolante para construírem a tabuada nos cadernos diários através de quadrados que representavam a unidade ou barras que representavam a dezena (ver anexo II – fotografia 24), também esta atividade foi uma aprendizagem ativa, pois foram os próprios alunos que construíram o seu conhecimento sobre as tabuadas, fazendo a construção das mesmas.

Sendo a turma do 3º ano, uma turma muito competitiva, a estagiária aproveitou para realizar atividades mais motivadoras e estimulantes para os alunos como é o exemplo de desafios matemáticos sobre conteúdos abordados, que originavam uma grande participação por parte da turma, bem como a partilha de raciocínio efetuado; competições da multiplicação, em que eram chamados dois alunos ao quadro para resolverem a mesma operação de multiplicar e o primeiro a acabar ganhava, desde que estivesse correta a resolução (ver anexo II – fotografia 26). Também a português foram realizadas duas atividades de competição, uma foi o tradicional jogo do “stop” onde as categorias eram nomes, determinantes, verbos, adjetivos e pronomes e desafios sobre o uso do dicionário (ver anexo IV – planificação 16), onde os alunos tinham de resolver cada desafio num tempo limite. Este tempo era definido por um cronómetro digital que foi projetado no quadro para que os alunos soubessem sempre quanto tempo ainda tinham.

Quanto ao método demonstrativo, este foi usado numa das aulas de estudo do meio para a realização de uma experiência sobre o sistema respiratório. O objetivo foi representar a caixa torácica e para isso os alunos ajudaram em todos os passos a proceder na experiência. Este método consiste na repetição do procedimento através da demonstração e por isso, primeiro a estagiária explicou como se realizava a experiência, depois demonstrou e no final, depois de todos terem experimentado como

é que a caixa torácica funcionava, realizou-se o registo da mesma e dos resultados. (ver anexo IV – planificação 15 e anexo II – fotografia 25).

Durante o período de estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico, algumas das estratégias utilizadas, para motivar os alunos, passaram por recorrer a jogos como por exemplo “jogo dos determinantes” em que os alunos tinham de juntar as peças onde estava o determinante à peça que o classificava. Também a português, para aprofundar a classificação dos nomes, foi realizado um jogo digital do “Manual Digital”. Outro software utilizado foi o “edilin”, através do qual os alunos realizaram jogos sobre os conteúdos frase, não frase e frase não aceitável.

Quanto à matemática, também foram utilizados jogos digitais, para abordar a subtração e a multiplicação.

O facto de a estagiária usar tantos jogos e jogos interativos deve-se ao facto de perceber que a turma tinha um grande interesse por jogos e sobretudo jogos de computador. Cabe assim ao professor corresponder aos interesses dos alunos e, para além disso, estar a par das novidades e das novas tecnologias, de modo a dar resposta à atual sociedade do conhecimento.

Em estudo do meio, uma das aulas que foi muito motivante para os alunos, foi quando um técnico de saúde foi à sala fazer uma demonstração sobre primeiros socorros, partilhar com a turma os seus conhecimentos e esclarecer algumas dúvidas dos alunos.

Apesar de na instituição, a turma ter um horário definido para cada disciplina, assim como um professor para a mesma, a estagiária, sempre que possível, realizava atividades interdisciplinares como por exemplo, quando abordado as tabuadas, os alunos tiveram de preencher os espaços de um poema sobre a tabuada do sete (ver anexo II – fotografia 27), trabalhando assim também o português.

Avaliar

A última fase a ser descrita é a avaliação. Esta fase é das mais complexas e mais importantes no processo educativo.

A avaliação deve conter um carácter formativo e contínuo, onde cada criança/aluno deve ter o papel ativo na sua aprendizagem e o educador/professor deve avaliar a sua ação, percebendo os seus efeitos no processo de aprendizagem da criança.

Em ambos os estágios, existia partilha, reflexão e discussão entre a equipa pedagógica, diariamente e semanalmente. Estas conversas formais e informais eram de extrema importância, na medida em que eram reunidas diversas ideias, refletindo sobre as mesmas para assim conseguir traçar novas estratégias, com o objetivo de desenvolver todas as competências e para resolver problemas que fossem surgindo.

Em Educação Pré-Escolar, a avaliação com as crianças ocorria no final das manhãs, em conversas informais, onde a estagiária perguntava a cada criança onde, o quê e com quem esteve a trabalhar. Durante a realização das atividades, as crianças também eram questionadas se estavam a gostar do que estavam a fazer e a aprender.

Todas as semanas eram elaboradas avaliações semanais individuais. Essas avaliações permitiram refletir sobre a prática pedagógica, sobre o desenrolar das atividades, sobre os comportamentos das crianças e a postura do adulto (ver anexo V – avaliação atividade 1).

Os registos de observação foram também elementos integrantes das avaliações, pois foi possível recolher muita informação pertinente para planificar e agir, recorrendo a grelhas de observação, registos de incidente crítico, registos de amostragem de acontecimentos, registos contínuos e fotográficos. Os instrumentos utilizados permitiram “(...) sistematizar e organizar a informação recolhida permitindo ver o aluno sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo ao educador/professor elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa” (Carvalho, 2007:53). Deste modo, estes instrumentos serviram também para avaliar as aprendizagens.

A estagiária avaliou também a sua intervenção educativa através da realização de constantes reflexões. Essas reflexões fazem parte do portfólio reflexivo, construído ao longo do estágio e auxiliaram na prática profissional, bem como a nível pessoal. Através destas reflexões, o educador reconhece as suas competências e dificuldades, contribuindo assim para o seu conhecimento profissional.

Estas reflexões marcaram um processo de construção pessoal e profissional, na medida em que se reconheceu dificuldades na prática educativa, modos de agir e uma procura de fundamentação teórica para as sustentar.

No jardim-de-infância, a estratégia utilizada para avaliar as crianças é o portfólio individual – “coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos de crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (Shores e Grace, 2001:43) – valorizando a criança como ativa na sua própria avaliação.

Apesar de ser um objetivo deste estágio construir um portfólio de uma criança, tentou-se sempre ir recolhendo evidências de todas as crianças, recolhas essas que eram propostas ou escolhidas pelas crianças e/ou adulto.

Depois de recolhidas as evidências, registava-se o comentário do adulto e da criança, os indicadores de desenvolvimento que a recolha comprovava e as áreas de conteúdo dominantes. Foi interessante verificar que a participação da criança na construção do seu portfólio foi imprescindível.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, começou-se por fazer uma avaliação diagnóstica, onde os instrumentos utilizados foram a observação da turma e as conversas informais com o professor cooperante. Na avaliação formativa, utilizou-se fichas de trabalho, cadernos diários e grelhas de observação (ver anexo V – avaliação 3 e 4).

Ainda relativo à avaliação formativa, foi introduzido na turma um dispositivo (construído pela turma) para os alunos realizarem a sua avaliação do dia e autoavaliação (ver anexo II – fotografia 28). O dispositivo consiste numa caixa com cinco gavetas e dentro dessas gavetas tem um papel para cada aluno preencher. O objetivo deste dispositivo foi “perceber o que a turma achou da aula, o que mais gostaram de fazer durante o dia e o que menos gostaram de fazer e também perceber no que é que os alunos ainda têm dúvidas” (Portefólio Reflexivo, 13/12/2014). Este dispositivo ajudou muito na prática do par pedagógico pois ajudou a perceber os gostos dos alunos, que eram sempre os jogos que tinham realizado, e quais os conteúdos que iríamos ter de aprofundar para aqueles alunos com mais dificuldade.

Assim, a avaliação teve sempre como finalidade melhorar a prática de forma a permitir o real desenvolvimento de cada criança/aluno através da sua oportunidade de realizar aprendizagens significativas. Para tal o papel do educador e professor cooperantes, do par pedagógico e dos supervisores pedagógicos foram determinantes numa perspetiva de cooperação na construção da profissionalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os dois estágios, existiram momentos bons e menos bons, mas todos eles foram importantes para a formação da estagiária, tanto a nível profissional como pessoal. O erro permite a aprendizagem e, apesar de, quando isso acontecia a estagiária sentir-se desiludida, hoje o sentimento é de felicidade, realização e dever cumprido. A adaptação foi mais fácil no 1º Ciclo do que na Educação Pré-Escolar, onde os medos e as inseguranças estiveram muito presentes.

Mas tudo isso a fez crescer! Para além de a estagiária ter elevado os seus níveis de profissionalismo, teve de (re)pensar as aprendizagens à luz de uma nova filosofia educacional.

As crianças passam cada vez mais tempo nas escolas, mas será que elas aprendem mesmo? Será que as aprendizagens são aprendizagens efetivas? Este é o grande desafio dos educadores e professores que têm, cada vez mais, de se adaptar à sociedade de conhecimento, pois é esta sociedade que produz e transmite, a grande velocidade, novas informações. Assim um bom professor tem de estar aberto à novidade e ao desconhecido, obrigando-o a aprender ao longo da vida. Para além disso, um bom professor, para conseguir um bom desenvolvimento profissional, deve refletir constantemente na sua prática e para conseguir dar resposta às questões das crianças e deve, ainda, adaptar algumas estratégias como a colaboração e a colegialidade.

Com tudo isto, a estagiária teve de planificar atividades da melhor forma, de modo a garantir aprendizagens efetivas e para isso, primeiro é necessário ir ao encontro dos gostos e necessidades do grupo/turma e depois seguir alguns princípios pedagógicos de modo a ter aprendizagens ativas, significativas, socializadoras, integradas e personalizadas.

Ao longo dos estágios, também percebeu que esta profissão influencia o mundo e por isso têm uma grande responsabilidade nas suas mãos. Deste modo, a estagiária pode perceber que para ser uma excelente professora é necessário que a sua conduta siga alguns princípios para conseguir escolas de qualidade e criar experiências de aprendizagem de qualidade para as nossas crianças.

Primeiro é necessário ter capacidade de decisão, pois “ser una persona resuelta supone que miremos las cosas a través de la lente de la posibilidad y no a través de una lente nublada por la duda” (Beaudoin, 2013: 115) O professor depara-se com constantes desafios diários, ou por termos muitos alunos, ou por termos recursos insuficientes, ou os pais não nos apoiarem, mas são estes “testes” que os educadores

e professores devem superar, definindo as medidas necessárias e enfrentando-os com uma atitude de “eu posso fazer sempre mais e melhor”.

O professor deve ser uma pessoa reflexiva, deve desenvolver uma consciência dos seus pontos fortes e fracos e de avaliar tanto a si mesma, como a sua prática educativa e para isso a estagiária utilizou alguns instrumentos, como o portefólio reflexivo. Foram realizadas reflexões e avaliações, semanalmente, onde ficava registado todo o seu desenvolvimento. Como nos refere Carvalho (cit. por Craveiro, 2004: 47), a reflexão é “um instrumento essencial ao desenvolvimento do pensamento e da acção do docente”. De facto, a reflexão permitiu um crescimento por parte da estagiária, pois percebeu o que poderia melhorar na prática.

Outro princípio que o professor deve ter é ser rigoroso. Os professores que são exigentes com os seus alunos conseguem que estes tenham resultados mais elevados. Ser rigoroso implica levar as aprendizagens a um grau mais elevado, exigindo aos alunos que escrevam um pouco melhor, que pensem a um nível mais elevado ou que mostrem a capacidade de descobrir novos conceitos por si. Os professores rigorosos nunca se conformam, e por isso “vem en cada classe, y en todos e cada uno de sus estudiantes, un reto para avanzar hacia la excelencia” (Beaudoin, 2013: 118).

Um dos princípios que consideramos mais importantes é o educador/professor agir com respeito. Não vale a pena gritar nem discutir com os alunos, é preciso ter compreensão, empatia e aceitação perante os nossos alunos. Devemos tratar os outros como queremos que nos tratem a nós e quando temos o respeito dos nossos alunos. Deste modo, a tarefa dos professores é muito mais sincera. Ganhamos o respeito, pelo exemplo.

Para além do respeito é necessário haver uma relação de confiança e uma das formas mais rápidas de a perder é não responder às necessidades dos alunos. Para além da confiança dos alunos, também é importante ter a confiança dos pais, pois é em nós que eles confiam para ensinar os seus filhos.

Em educação, é importante que o educador/professor estabeleça rotinas pois são a base da aprendizagem das crianças, principalmente em Educação Pré-Escolar que é uma forma de dar confiança aos mais pequenos e de os ajudar a gerir o seu dia no jardim-de-infância. Também a gestão da sala, as regras da sala, os tempos de transição e de utilização dos espaços influenciam as aprendizagens e por isso o educador/professor deve dar especial atenção a este trabalho.

Um último aspeto a chamar a atenção é o ritmo alarmante a que o mundo muda e que influencia a educação. As expectativas e a velocidade da vida têm mudando tanto que parece que os professores fazem mais do que podem para cumprir com as suas responsabilidades. E para que os professores consigam dar resposta a esta sociedade de conhecimento, nada melhor que o trabalho de equipa, pois é com outros profissionais que crescemos e aprendemos, quer pessoalmente, quer profissionalmente. Em ambas as intervenções da estagiária, o trabalho em equipa esteve bastante presente e a troca de ideias e opiniões foi uma mais-valia quer para si, quer para as crianças, quer mesmo para a instituição.

Considera-se que estes estágios foram, nesta medida, positivos e que se revelam em momentos de grande aprendizagem pessoal e profissional. Fica, certamente, a vontade de aprofundar cada vez mais os conhecimentos para os poder colocar em prática, no sentido de se ser um profissional capaz de responder às necessidades impostas por uma educação de qualidade e em constante avanço. Foi possível perceber que as pessoas que entram nesta profissão docente devem ir dispostas a criar vida, pois a profissão de professor não é a maneira mais fácil de ganhar a vida. No entanto, o ensino oferece outras vantagens que não se refletem nos salários mais altos. Ser professor é continuar envolvidos no entusiasmo da juventude e ajudar a moldar as futuras gerações.

O salário, os benefícios económicos e outras coisas deste tipo não são aquilo que nos motiva como as pessoas pensam; a realização e o reconhecimento do próprio trabalho, esses sim são os fatores que levam à satisfação. Aquilo que inspira e motiva um professor é ver a evolução dos seus alunos, é o reconhecimento do seu trabalho através de uma carta dos pais a agradecer ou um sorriso e um abraço dos seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (2001) “Professor-investigador: Que sentido? Que formação?”. Campos, B.P. (Org.) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores*, nº1 Porto: INAFOP/ Porto Editora
- ALMEIDA, J. F. e PINTO, J. M. (1975) *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença
- ARAÚJO, J. e HENRIQUES, M. (2005) *Dirigir Equipas, Melhorar Competências*. Porto: Team Work
- BEAUDOIN, N. (2013) *Una Escuela para cada Estudiante: La Relación Interpersonal, Clave del Proceso Educativo*. Narcea: S.A. de ediciones
- BECKER, F. (2001) *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora
- BELL, J. (1997) *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (2013) *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora
- CABANAS, J. (2002) *Teoria da educação conceção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa
- COSTA, J. (1994) *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora
- COUTINHO, C. (2005) *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: Universidade do Minho
- CRAHAY, M. (2000) *L' école peut-elle être juste et efficace?: de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck Larcier
- DAY, C. (2004) *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora
- DEWEY, J. (1959) *Como pensamos*. São Paulo: Editora Nacional
- FLORES, M e COUTINHO, C. (2014) *Formação e Trabalho Docente: Diversidade e Convergências*. Santo Tirso: DeFacto Editores
- FLORES, M. (2014) *Profissionalismo e Liderança dos Professores*. Santo Tirso: DeFacto Editores
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2001) *Por que é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora
- GONÇALVES, D. (2006) Da Inquietude ao Conhecimento. *Saber Educar* nº 11 Porto: Ed. ESEPF, pp.101-109

- GONÇALVES, D. e AZEVEDO, C. (2006) “O Valor e a Utilidade da Filosofia para Crianças”. *Cadernos de estudo* nº4. Porto: Ed. ESEPF, pp. 103-111
- HARGREAVES, A. (1998) *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: Mc Graw – Hill
- HARGREAVES, A. (2003) *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A Educação na era da Insegurança*. Porto: Porto Editora
- HOHMANN, M., BANET, B., WEIKART, D. (1995) *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- HOHMANN, M.; WEIKART, D. (2009) *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- KATZ, L. (1997) *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- LIMA, J. (2002) *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora
- MATURANA, H. (2002) *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008) Decreto-Lei nº 75/2008, Diário da República, 22 de abril de 2008
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) Decreto-Lei nº 46/86, Diário da República, 14 de outubro de 1986
- MORGADO, J. (2004) *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença
- OLIVEIRA, A. MACHADO, C. RODRIGUES, C. et al. (2007) *Métodos, técnicas e jogos pedagógicos: recurso didático para formadores*. Braga: Expoente
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (2007) *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2011). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora
- PAPALIA, D., OLDS, S. e FELDMAN, R. (2001) *O Mundo da Criança*. Amadora: Editora McGraw-Hill
- PARENTE, C.(2002) “Observação: um percurso de formação, prática e reflexão”, OLIVEIRA FORMOSINHO, J. (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores – da sala à escola*. Porto: Porto Editora
- RAYMOND, M.; STEEN, S. e CRISTO, A. (2012) *As Novas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos

ROLDÃO, M. (2009) *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

SHORES & GRACE (2001) *Manual de Portfólio - Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed

VERÍSSIMO, A. (2002) *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores

VITÓN ANTÓNIO, M. e GONÇALVES, D. (2014) “Práctica Docente en la Enseñanza Universitaria, Reflexión de Saberes y Aprendizaje Transformativo”. *Prospectiva en innovación y docencia universitaria* [Em linha] / Congreso de la Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana. Madrid: SEECI, pp.1141-1154

ZABALZA, M. (1996) *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed

SITOGRAFIA

MARTINS, G. e SLOMSKI, V. (2008) O Conceito do Professor Investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. *Revista Universo Contábil* [<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/1057>] consultado em 2014-04-20

MOURA, G. e GONÇALVES, D. (2014) Promoção do Pensamento Crítico no Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Rede Pensamento Crítico* [<http://redepensamentocritico.web.ua.pt/?p=310>] consultado em 2014-12-22

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Documentos das Instituições:

- Projeto Curricular
- Projeto Educativo
- Plano Anual de Atividades
- Regulamento Interno