

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

O Educador e/ou Professor como principal impulsionador da autoestima da criança

Por Sofia Isabel Oliveira Guimarães Abreu

Orientado pela Doutora Ana Maria Paula Marques Gomes e
Mestre Irene Zuzuarte Cortesão Melo da Costa

*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*

fevereiro de 2015

“As crianças não vão à escola apenas para aprender e pronto, mas para construir conhecimentos em um sentido de aproximar-se do culturalmente estabelecido, mas também como “motor” do desenvolvimento do seu tempo, de suas capacidades e equilíbrio pessoal, de sua inserção social, de sua autoestima e relações interpessoais”

(Antunes, 2008:22).

RESUMO

O presente relatório, integrado no âmbito do Mestrado de Formação de Professores - Especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, tem por objetivo evidenciar toda a prática pedagógica em contexto de ambas as valências já mencionadas anteriormente, sustentando assim a prática de um profissional generalista.

O mesmo reflete todo o percurso da estagiária bem como as preocupações, em ambas as valências, em formar crianças ativas e com espírito crítico, valorizando assim a aprendizagem cooperativa, como também a autoestima destas.

Também durante este processo, a observação foi um recurso crucial nos diferentes momentos da prática, consistindo assim no fio-condutor da realização da prática pedagógica, bem como, da planificação, da ação e da avaliação.

A autoestima das crianças revelou-se assim uma preocupação constante da estagiária ao longo deste percurso e na aprendizagem das mesmas.

Palavras-chave: Autoestima; Educação Pré-Escolar; 1ºCiclo do Ensino Básico; Aprendizagens significativas; Motivação; Professor generalista.

ABSTRACT

This report, integrated under the Teacher Training Master – Degree Specialization in Pre-School Education and Basic Education 1st cycle of Education, aims to demonstrate all of pedagogical practice in the context of both valences already mentioned previously, thus sustaining the practice of a dual qualification professional.

The same reflects upon the path of the trainee, and upon all concerns felt in both valences in order to form active children with critical spirit, thus enhancing cooperative learning, as well as children self-esteem.

Also during this process, the observation was a key feature in the different moments of the practice, as well, planning, action and evaluation the connecting thread holding the pedagogical practice.

The self-esteem of children showed to be the constant concern of intern along this route, as well as the children's learning process.

Key-words: Selfesteem; Preschool Education; Elementary School Teaching; Significant Learning; Motivation; Generalist Teacher.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por me terem deixado concretizar este meu sonho. Por terem estado juntos ao meu lado e por me terem apoiado ao máximo neste longo percurso que depressa chegou ao fim. À minha querida mãe, um agradecimento especial, por tudo o que ela foi e sempre será.

Às minhas irmãs, Maria João Abreu e Ana Cristina Abreu pela paciência e compreensão que tiveram nos momentos mais difíceis, durante todo este percurso. Pelas palavras de consolo e por me terem dito que juntas conseguíamos.

Aos meus sobrinhos, João Tomás Amorim e Francisco Amorim, os verdadeiros responsáveis por esta minha paixão. Por me terem mostrado quão maravilhosas as crianças são, e por me terem ensinado a amar esta profissão.

Ao meu namorado, companheiro e fiel amigo, por me ter ajudado em tudo aquilo que podia, e principalmente por acreditar sempre em mim.

Às minhas orientadoras, Doutora Ana Maria Gomes e Mestre Irene Cortesão Costa, pelas críticas construtivas e pelo saber partilhado.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pela disponibilidade e pelo tempo dedicado à partilha de saberes.

À educadora cooperante Fátima Sousa, à assistente operacional Manuela Ferreira e à professora Elisabete Maximino, por toda a ajuda preciosa ao longo desta etapa. Por me terem confiado as suas crianças e por me terem ajudado a crescer enquanto pessoa e profissional.

Às instituições que me abriram as portas, para que eu pudesse brilhar. Pela confiança, simpatia e disponibilidade.

Às crianças da sala dos 5 anos e aos alunos da turma do 2ºC, por me terem deixado voar. Por me terem deixado entrar nas suas vidas e por terem reforçado esta paixão pela profissão.

À minha turma por todos os momentos vividos ao longo destes anos, em especial à Catarina Rocha, Sofia Silva e Ângela Silva, amigas e companheiras desta fase tão importante das nossas vidas.

ÍNDICE

RESUMO	2
ABSTRACT	3
AGRADECIMENTOS	4
ÍNDICE DE ANEXOS	7
LISTA DE ABREVIATURAS	9
INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
I.I. O educar	8
I.II. O Papel do educador/professor	9
I.III. A autoestima	11
I.IV. O impulsionador da autoestima da criança	13
I.V. O papel da família na autoestima da criança	15
I.VI. Autoestima em educação: Estratégias	16
I.VII. Modelos pedagógicos	18
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	23
CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO	29
III.I. Caracterização das instituições	29
III.II. Caracterização dos grupos	31
III.III. Intervenção nos contextos	35
III.III.I. Observar	35
III.III.II. Planear/Planificar	37
III.III.III. Agir/Intervir	40
III.III.IV. Avaliar	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
BIBLIOGRAFIA	55
Legislação	57
Websites	57
Documentos das Instituições	57

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1: registo de um incidente crítico em EPE;
- Anexo 2: registo diário em EPE;
- Anexo 3: amostragem de acontecimentos em EPE;
- Anexo 4: listas de verificação de controlo em EPE;
- Anexo 5: instrumento - fotografia;
- Anexo 6: grelha de avaliação em EPE;
- Anexo 7: grelha de avaliação em 1ºCEB;
- Anexo 8: ficha de trabalho em 1ºCEB;
- Anexo 9: teste sociométrico em 1ºCEB;
- Anexo 10: teste sociométrico preenchido em 1ºCEB;
- Anexo 11: grelha de avaliação do projeto lúdico em EPE;
- Anexo 12: portfólio reflexivo em EPE;
- Anexo 13: portfólio reflexivo em 1ºCEB;
- Anexo 14: portfólio da criança em EPE;
- Anexo 15: organização do espaço/sala em EPE;
- Anexo 16: organização da sala do 1ºCEB;
- Anexo 17: sala de EPE - sistema solar;
- Anexo 18: área da biblioteca em EPE – O Espaço;
- Anexo 19: planta da sala do 1ºCEB;
- Anexo 20: planificação semanal em EPE;
- Anexo 21: avaliação semanal em EPE;
- Anexo 22: planificação das sessões de movimento em EPE;
- Anexo 23: teia do projeto de sala em EPE;
- Anexo 24: planificação semanal em 1ºCEB;
- Anexo 25: temas semanais em 1ºCEB;
- Anexo 26: atividade em 1ºCEB sobre a autoestima;
- Anexo 27: resultado final da atividade autoestima em 1ºCEB sobre a autoestima;
- Anexo 28: registo em grelha da atividade do T2X em EPE;
- Anexo 29: desenhos elaborados ao T2X em EPE;
- Anexo 30: construção dos planetas, do sol e da lua em EPE;
- Anexo 31: divulgação do projeto às salas em EPE;
- Anexo 32: cartaz com a divisão de tarefas em EPE;
- Anexo 33: materiais construídos em 1ºCEB para desenvolver a autoestima;

Anexo 34: correção das fichas de trabalho em 1ºCEB para desenvolver a autoestima;

Anexo 35: coroa de aniversário em 1ºCEB para desenvolver a autoestima;

Anexo 36: envolvimento parental EPE;

Anexo 37: envolvimento parental em 1ºCEB;

Anexo 38: manhãs recreativas em EPE;

Anexo 39: manhã recreativa em 1ºCEB;

Anexo 40: atividades festivas em EPE;

Anexo 41: atividades festivas em 1ºCEB;

Anexo 42: área da saúde em 1ºCEB;

Anexo 43: trabalhos manuais em 1ºCEB;

Anexo 44: cartazes afixados em 1ºCEB;

Anexo 45: visita de estudo a Serralves em 1ºCEB;

Anexo 46: visita de estudo a uma escola de dança em 1ºCEB;

Anexo 47: construção de 25 ábacos em 1ºCEB;

Anexo 48: expressão plástica em EPE;

Anexo 49: atividade de matemática em EPE;

Anexo 50: utilização do MAB em 1ºCEB;

Anexo 51: matemática – Formação de Conjuntos em 1ºCEB;

Anexo 52: estudo do meio – Os 5 sentidos em 1ºCEB;

Anexo 53: visita de estudo ao planetário do Porto em EPE;

Anexo 54: gráficos da análise do teste sociométrico realizado em 1ºCEB;

LISTA DE ABREVIATURAS

AP – Associação de Pais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

IPATIMUP – Instituto de Patologia e Imunologia Molecular da Universidade do

Porto

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades educativas especiais

OCPEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCG – Projeto Curricular de grupo

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem, entre outros aspetos, como principal enfoque, a autoestima das crianças.

Esta experiência foi vivenciada numa sala de 5 anos em EPE e numa sala de 2ºano em 1ºCEB, no âmbito da Unidade Curricular – Estágio I e II, inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, supervisionado pela Mestre Irene Cortesão Costa e pela Doutora Ana Maria Gomes.

O mesmo menciona todo o percurso desenvolvido ao longo de estágio, articulando a teoria com a prática. Assim, este está dividido em três capítulos fundamentais:

O capítulo I - *enquadramento teórico*, onde é mencionada toda a teoria pertinente, com autores de referência, que sustentam toda a prática pedagógica.

O capítulo II – *metodologia de investigação*, utilizada durante este percurso estando descritos todos os procedimentos de recolha e análise de dados;

O capítulo III – *intervenção*, estando dividido em duas partes fundamentais: a primeira parte refere-se à caracterização das instituições e dos grupos; a segunda parte refere-se a todo o processo interventivo da estagiária, referente ao observar, planificar, intervir e avaliar;

Por último, surgem as *considerações finais*, sendo este um espaço para uma reflexão narrativa daquilo que foi vivenciado e aprendido nesta etapa. Neste capítulo, também foi realizado uma análise comparativa entre as duas valências - EPE e 1ºCEB, referindo a importância do professor generalista.

É importante referir que os instrumentos realizados e utilizados ao longo de toda a prática pedagógica, nomeadamente o portefólio reflexivo, os registos de observação e as planificações/avaliações/reflexões semanais, foram contributos essenciais para a elaboração deste relatório, ajudando a uma intervenção intencional e adequada aos grupos em questão.

O objetivo da elaboração do presente relatório foi demonstrar que através da nossa prática e das experiências vividas em ambas as valências, estas nos ajudaram a crescer como pessoa e profissional, refletindo sempre os valores da ética e da moral, desenvolvendo o pensamento crítico.

Para tudo isto, foi essencial, primeiramente analisar todos os documentos de regime e autonomia, administração e gestão das instituições, para agir sempre em conformidade com os mesmos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

"Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós"
(Antoine de Saint, 2001).

Em primeiro lugar, para fundamentar toda a prática pedagógica é essencial referir algumas das teorias de autores conceituados sobre a pertinência desta temática para o presente relatório: O educador e/ou professor, como principal impulsionador da autoestima da criança.

I.1. O educar

Não faria sentido começar o presente relatório sem antes mencionar alguns conceitos sobre a temática educar. Freire (1974:78) defende que educar é uma

“tarefa libertadora. Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria história. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa”.

Analisando a raiz etimológica da palavra *educar*, esta provem do termo *educere* que significa extrair, trazer à luz a riqueza da pessoa e de *educare* que significa nutrir, alimentar para que a pessoa possa ser (Cfr, Cabanas, 2002).

Filipe Rocha (1988), citando John Dewey (1967), defende que a educação não se restringe apenas ao ensino do conhecimento de algo acabado mas também, ao saber e habilidade do estudante para que possa adquirir e ser integrado na sua vida como cidadão, pessoa, ser humano. Por outro lado, ainda defende que a educação não deve ser tratada como uma preparação mas sim, como uma parte relevante da vida. Para Marques (2000:54) educação é “o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada criança. Também designa o processo de transmissão da herança cultural às novas gerações”.

Segundo a Organização Mundial (UNICEF, 1990:20, art.28), a educação é um direito de todos, independentemente da raça ou cultura, sendo esta “de carácter obrigatório e gratuito para todos”. Este artigo preconiza como objetivos da educação:

“preparar a criança, para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos” (idem:21).

Posto isto, podemos concluir que educar é uma tarefa de responsabilidade, que implica ser orientadora, salvaguardando sempre a liberdade e individualidade do educando (Sanvisens,1984).

Para a Educação Pré-escolar (EPE), existem documentos, a partir dos quais os educadores de infância se regem, como é o exemplo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCPE) e as metas de aprendizagem.

“A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (OCEPE, 1997).

O mesmo acontece no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), onde também existem documentos normativos que orientam os professores de 1ºCEB. Segundo o documento de Organização Curricular e Programas, Ensino Básico - 1ºCiclo (ME, 2004), os professores têm objetivos a cumprir para cada área curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressão e Educação Musical, Expressões Artísticas e Físico – Motora) e para cada área curricular não disciplinar (área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica) que devem ser alcançados pelos alunos.

Outro documento utilizado no 1ºCEB são as metas curriculares. “As metas ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual” (ME, 2004:16).

I.II. O Papel do educador/professor

O papel do educador/professor em educação é fundamental no processo de toda a aprendizagem da criança. Em EPE (2001), o perfil específico de desempenho do educador de infância consiste defende a importância de observar cada criança de forma individual sempre que necessário; observar pequenos e grandes grupos, tendo em conta uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades de cada criança/grupo; planificar a sua intervenção educativa de forma integrada e flexível, estando atento e adaptando-se a situações imprevistas emergentes no processo educativo; planificar atividades proporcionando aprendizagens nos vários

domínios curriculares; relacionar-se com as crianças por forma a promover a sua autonomia; fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo; envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver e promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). Compete, ao professor de 1ºCEB, tudo aquilo referido anteriormente em relação ao educador de infância, mas também que este utilize os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das diferentes situações de aprendizagem escolar e que promova a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1ºCEB com as da EPE e as do 2ºCEB, ou seja, preparar não só os alunos para as valências seguintes mas também que estes sejam capazes de as articular com as anteriores (idem).

Posto isto, os docentes devem estar atentos aos

“[...] interesses dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento do seu potencial, a formação livre da sua personalidade e o desenvolvimento de competências metacognitivas e de descoberta do saber [...] caracterizam-se uma maior individualização das tarefas de aprendizagem, valorização do trabalho em pequenos grupos, papel facilitador e orientador do professor e respeito pelos ritmos de cada aluno” (Marques, 2000:94).

De acordo com Rocha (1988), citando Decroly (1960), a escola deve proporcionar à criança ocasiões de adaptação à vida real, atendendo as necessidades e carências vividas no seu meio familiar. A escola deve ser um meio social em que a criança aprenda a conhecer os seus semelhantes, a adaptar-se a uma organização em que participa, preparando-se, assim, para se tornar, pouco a pouco, um membro útil e consciente do seu papel na sociedade. A criança só "desabrocha" se encontrar estimulantes no meio onde cresce.

O educador tem assim de estar atento a cada criança para perceber quais os seus interesses e necessidades visto que, o interesse sustenta a ação e condiciona a adaptação da criança. Cada criança é um ser único e, por isso, o educador/professor deve respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um (Idem).

O mesmo autor cita Decroly (1932), afirmando que o educador deve proporcionar à criança ocasiões de observar, de associar as ideias e de as exprimir. Tudo começa com a observação pessoal feita pela criança.

Craveiro (2007:116) afirma que o professor

“deve participar com sugestões na elaboração do plano das crianças, mas é sua função, depois de conhecer os interesses, as necessidades das crianças, possibilitar que a sua sugestão seja completada por outras sugestões dadas pelo grupo/turma para que este as organize num plano e num projeto”.

Já para Rocha (1988), citando Maria Montessori, (1971), o educador/professor “tem por missão fundamental despoletar e incentivar o desenvolvimento do “embrião” humano [...] educador é um mero modelo” (p.82-83).

I.III. A autoestima

Acredita-se que para que o educador/professor consiga fomentar nas crianças o gosto pela aprendizagem é fundamental que o mesmo trabalhe a autoestima destas.

“Ninguém aprende sem autoestima” (Gomes, A. *in* aula de Orientação Tutorial, ESEPF, 2014).

A autoestima é uma atitude básica que determina o comportamento e o rendimento escolar do aluno. A vida escolar exerce uma influência decisiva na configuração do autoconceito, que acompanhará a pessoa ao longo de toda a sua vida (Cfr, Alcántara, 2000).

O mesmo autor (2000) classifica a autoestima em três componentes: cognitiva, afetiva e de conduta. As três estão correlacionadas entre si uma vez que, uma modificação de uma delas implica uma alteração nas outras. Um aumento de nível afetivo e motivacional leva-nos a um conhecimento mais aprofundado e a uma decisão mais eficaz. Uma compreensão e um conhecimento mais completo levará automaticamente o caudal afetivo e volitivo. Quando um dos componentes se detora, todos são afetados negativamente. É muito importante ter em conta a interação destes três componentes no momento que traçarmos a pedagogia da autoestima.

No que diz respeito à componente cognitiva, esta “indica ideias, opiniões, crenças, percepção e processamento da informação” (idem, 2000:18).

Alcántara, cita Markus (s/d:19) diz que “o conjunto de auto-esquemas que organizam as experiências passadas são usados para reconhecer e interpretar estímulos relevantes no ambiente social”, ou seja, o auto esquema é uma crença e/ou uma opinião sobre si mesmo que determina como é organizada e codificada a informação que nos chega sobre nós próprios.

Em relação à componente afetiva, esta é uma “[...] dimensão que coadjuva a valorização do que há em nós de positivo e negativo, implica um discernimento do favorável ou desfavorável, do agradável ou desagradável que vemos em nós” ou seja, é quando se sente mal ou bem consigo mesmo. É um juízo de valor sobre as nossas qualidades pessoais (Idem:19).

Por fim, surge a última componente da autoestima: o elemento de conduta. Este significa “tenção, intenção e decisão de agir, de levar à prática um comportamento conseqüente e coerente” ou seja, é o processo final. É a autoafirmação dirigida para o próprio eu e a esperança de reconhecimento por parte dos outros. É o esforço para conseguir estima e respeito diante dos outros e de nós mesmos (idem:20).

Para Bonet (2002:14), a autoestima “é a percepção avaliativa de si mesmo”.

Segundo o mesmo autor, citando Solignac (s/d:15), este define autoestima como “[...] ser um bom amigo de si mesmo”. Esta demonstra-se extremamente importante pois, diz respeito ao nosso ser, à nossa maneira de ser e ao sentido da nossa valia pessoal. Logo não pode deixar de afetar a nossa maneira de estar e de atuar no mundo e de nos relacionarmos com os outros. Ninguém pode deixar de pensar em si mesmo e de se autoavaliar. Todos construímos uma autoestima suficiente ou insuficiente, positiva ou negativa, alta ou baixa. Importa, por isso, desenvolvê-la da maneira mais realista e positiva (Cfr, Bonet, 2002).

Neste âmbito, a autoestima condiciona a aprendizagem; a superação das dificuldades pessoais; a responsabilidade; a criatividade; a autonomia; as relações sociais; a projeção futura da pessoa e a personalidade. (Cfr, Alcántara, 2000).

Na aprendizagem, as experiências negativas e positivas marcam significativamente a autoestima e a aprendizagem de um indivíduo. As experiências negativas reforçam o autodesprezo, caindo num círculo vicioso destrutivo. As reprovações como por exemplo, as más notas, as críticas dos pais, professores e próprios colegas. Já às experiências positivas, levam a uma maior autoestima, segurança no próprio aluno a querer fazer mais e melhor (Idem).

Segundo o mesmo autor (2000:11), no que concerne à superação das dificuldades pessoais, “qualquer pessoa que goze de autoestima é capaz de enfrentar os fracassos e problemas sobrevivendo”. Por outro lado, aquela pessoa que é desprovida de uma boa autoestima paralisa-se, deprime-se face as adversidades. A educação deve dar à pessoa, bases necessárias para a vida em sociedade, mas também capacitá-la para responder a eventuais danos que a esperam.

No que diz respeito à responsabilidade, apenas conseguem assumi-la as pessoas que demonstrem confiança em si mesmo, que acreditem nas suas aptidões e que encontrem em si, recursos para superar as dificuldades inerentes ao seu comportamento.

Em relação à criatividade é fundamental que a pessoa acredite nas suas capacidades e na sua originalidade. O professor deve fomentar a criatividade nas crianças, por exemplo, apreciar qualquer esforço criativo do aluno; demonstrar que as suas ideias têm sempre valor; inspirar-lhes confiança; animá-los; recompensar trabalhos criativos, etc. (idem, 2002).

A autonomia é um dos principais objetivos da educação. Formar alunos autónomos com espírito crítico. Para isso é necessário desenvolver previamente uma autoestima intensamente positiva. A partir daqui a pessoa torna-se suficientemente autónoma para decidir quais as atividades mais significativas para si. Em contrapartida é penoso, aquele que se considera insignificante mendigando o auxílio do outro. Quem se respeita e tem apreço por si mesmo encontra a plataforma mais adequada de se relacionar bem com o resto das pessoas (Cfr, Alcántara, 2000).

A nível da projeção do futuro, uma pessoa com uma autoestima confortável, projeta-se para o futuro; autoimpõem aspirações e expectativas de realização; sente-se capaz de almejar metas superiores; nasce-lhe a esperança e a força para atingir algo difícil. Se a autoestima é suficiente, a pessoa normalmente é feliz. Quando é baixa, as pessoas desanimam, menosprezam-se, maltratam-se, não costumam ser felizes, pois ninguém pode desinteressar-se ou esquecer-se de si mesmo (Cfr, Alcántara, 2000).

Posto isto é importante referir que qualquer ser humano, por muitas carências e limitações que tenha, precisa de aprender a estimar-se positivamente. Com isto podemos dizer “por pouco que valha, um homem nunca perde o seu maior valor, que é o valor de ser homem” (Bornet, 2002, citando António Machado, (s/d). Autoestima é uma atitude uma vez que, esta é a forma habitual de pensar, amar, sentir e comportar-se consigo próprio. “É a disposição permanente segundo a qual nos confrontamos connosco mesmos” (Alcántara 2002:17). O mesmo autor (2002:17) citando C.R.Rogers (s/d), a atitude “constitui o núcleo básico da personalidade”.

I.IV. O impulsionador da autoestima da criança

O professor deve fazer refletir no aluno um autoconceito elevado (Cfr, Alcántara 2000). Para isso é preciso que o professor seja portador de uma boa autoestima. Estes são os principais responsáveis, dentro de uma sala de aula, de adequarem/criarem estratégias, para fortalecer a autoestima nas crianças.

Um professor da Universidade de Deusto (Bilbao), J.Burón, (s/d) num estudo sobre este tema, concluiu que o *efeito Pigmalião* na sala de aula é um dos dados mais uniformemente confirmados na psicopedagogia atual. É importante uma relação cordial entre professor/aluno e uma convicção por parte do professor, para que o aluno se possa superar.

O *efeito Pigmalião* é um modelo de relações interpessoais segundo o qual as expetativas, positivas ou negativas, de uma pessoa influem realmente noutra pessoa com quem a primeira se relaciona. A chave deste efeito é a autoestima, uma vez que as experiências positivas ou negativas do *Pigmalião* emissor se comunicam ao recetor que as aceita e atribui um reforço positivo ou negativo do seu autoconceito ou autoestima constituindo, assim uma poderosa força no desenvolvimento de uma pessoa (Cfr, Bonet, 2002).

As conclusões que se verificaram após o estudo, do *efeito Pigmalião* dentro da sala de aula foram que as expetativas positivas (e realistas) do professor influenciam positivamente o aluno, já as negativas traduzem-se negativamente no mesmo (*efeito Pigmalião positivo* no primeiro caso, e *efeito Pigmalião negativo* no segundo caso). Outro aspeto que se destacou foi que os alunos tendem a realizar o que os seus *pigmalhões positivos ou negativos* esperam deles, e quanto mais jovens estes são, mais vulneráveis ficam à influência dos seus *pigmalhões*. Também se verificou que as expetativas positivas e realistas do *Pigmalião positivo*, potenciam o que está mais latente no aluno, criando na sala de aula um clima mais conducente ao crescimento e aproveitamento (Cfr, Bonet, 2002).

“O professor, com as suas palavras e o modo e momento de as dizer, com a expressão do seu rosto, com os seus gestos, com o seu contacto visual... em suma, com a sua maneira de considerar e tratar o aluno, comunica-lhe o conceito positivo que lhe merece a pessoa dele, despertando-o para um maior apreço e confiança em si mesmo, isto é, para uma maior auto-estima, que o estimule e o motive a render mais e melhor” (idem:130).

Por último, verificou-se que o *efeito Pigmalião* depende da autoestima de cada pessoa. Ou seja, o melhor *Pigmalião positivo* de si mesmo é o melhor *Pigmalião positivo* dos seus alunos. “O professor que possui uma alta auto-estima costuma ser mais efectivo na hora de inspirar aos seus alunos uma auto-estima elevada” (idem:130).

I.V. O papel da família na autoestima da criança

É fundamental a colaboração da família e da escola no processo da autoestima da criança. Se a participação da família no ensino é necessária, é muito mais necessária na educação de atitudes como a autoestima. A família é a principal modeladora da criança, da sua estrutura comportamental. Esta por si só é incapaz de conseguir uma formação suficiente. Professores preparados, devem complementar as limitações familiares. Os pais que têm pouca autoestima transparecem aos seus filhos. Por isso, diz-se que os pais são os modelos dos filhos. Se for trabalhada coordenadamente a eficácia educativa, ao mesmo tempo, consegue-se que a escola exerça a sua missão dinamizadora da comunidade local em que se insere, promovendo a competência formadora das famílias (Cfr, Alcántara,2000).

Algumas formas de promover o autoconceito nas crianças são: que esta se sinta um membro importante da sua família, pela forma como a escutam; que os membros da família compartilhem vivências e experiências; que a criança sinta orgulho na sua família; que seja respeitada; os pais devem valorizar positivamente as características singulares dos seus filhos; devem também elogiá-los nas boas condutas, ainda que sejam pequenas; devem deixar de ser pais superprotetores; e essencialmente que sejam bons modelos de autoestima para os seus filhos.

Para Magalhães (2007:44), a família é um “[...] contexto que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades [...]”.

O mesmo autor, cita Berger (2001:19), dizendo que “os pais, como primeiros educadores dos filhos, são, como tal, responsáveis pela sobrevivência da criança e por proporcionar um ambiente que facilita o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças”.

Deste modo, “educar a criança pequena é uma tarefa de parceria da escola e da família” (Formosinho, 1996:7).

Existem estudos que provam que as relações entre a instituição e a família trazem muitos benefícios a nível de aprendizagem e não só, pois esta relação

“aumenta a motivação dos alunos pelo estudo; Ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores; Melhora a imagem social da escola; Reforça o prestígio profissional dos professores [...] incentiva os pais a serem melhores pais; Da mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores” (Marques 2001:20).

Por outro lado existem também estudos que demonstram que esses benefícios são mais facilmente percebidos nas famílias de classes médias e altas, explicando o

menor envolvimento das famílias das classes mais desfavorecidas pelo seu distanciamento da cultura escolar (Marques, 2001, Silva 1996 e 2003).

Contudo, Fontao (2000) defende que o envolvimento dos pais no planeamento educativo foi e continua a ser considerado como um critério de qualidade, tal como uma garantia de eficácia da ação educativa. Em várias instituições a Associação de Pais (AP), constitui um dos pilares da participação ativa da escola. A presença dos pais nas reuniões tem, em muitos lugares, uma grande importância social.

Muitas vezes, segundo Marques (2001:31), os pais não participam nas atividades dos filhos porque estão “demasiado ocupados profissionalmente, sem tempo para estarem com os filhos”, ou porque “os pais carregam um historial de relações mal sucedidas com a escola e os professores, que foram maus estudantes e que guardam más recordações”. O professor deve, por isso, criar algumas estratégias de envolvimento dos pais nas atividades escolares, como por exemplo, promover pequenas reuniões entre os pais, em que os adultos possam discutir temas pedagógicos, exercendo assim o exercício da troca e da aprendizagem, uns com os outros (Cfr, Fontao, 2000). No ponto de vista de Marques (2001:43), os professores podem “pedir aos pais apoio nas realizações das festas, festivais e outros eventos culturais e recreativos”.

I.VI. Autoestima em educação: Estratégias

Pelo apresentado anteriormente resta então refletir, sobre como educar a autoestima em educação.

A primeira estratégia que Alcántara (2000:22) define é a estratégia do *reflexo*, que consiste em “refletir as qualidades, capacidades e aptidões que observemos no educando”.

É fundamental que o educador revele os talentos da criança. Normalmente, os familiares, os professores e os colegas, refletem o conhecimento objetivo de uma maneira positiva de uma pessoa próxima. Os familiares são as primeiras pessoas que vão insinuando uma imagem própria daquilo que a criança é. Esta nasce com a imagem que os familiares lhe vão atribuindo ao longo da vida. Os professores são os segundos elementos fulcrais no auto conceito da criança tendo uma influência determinante para o crescimento emocional da criança. Por último, surgem os colegas como elementos determinantes na configuração da imagem da criança. Dentro dos

grupos, as personalidades constroem-se, por vezes boas, por vezes, vítimas de agressões e maus tratos por parte dos colegas. Os grupos de amigos, funcionam como “[...] espelhos que refletem [...] as imagens e as expectativas que se criam” (Alcántara, 2000:25)

A segunda estratégia que Alcántara define é a estratégia da *auto-inspiração*, sendo esta, a elaboração da imaginação e a perceção sobre si mesmo. Esta está dividida em níveis: o primeiro trata-se do *auto-reflexo* em que o próprio educando reflete sobre si mesmo, podendo escrever em diários o “filme da sua vida”. O segundo nível é a *auto-intrusão*, que é quando a pessoa fala consigo própria, analisando o seu valor e as suas atitudes. O terceiro nível, por sua vez, é a *inoculação*, que consiste em que o aluno/pessoa, se defenda de possíveis lacunas, com fortes argumentações a seu favor, ou seja, afirmando a sua autoimagem positiva.

A terceira estratégia que o mesmo autor sustenta é a estratégia da *dramatização*, que diz respeito à atribuição de um papel positivo a cada aluno, que o mesmo terá que representar durante todo o dia.

Posto isto, educar a autoestima nas crianças é motivar as mesmas para novas descobertas. Segundo Boruchovitch (2010:14) o aluno está motivado quando vê “significado ou importância nas atividades descritas”.

Existem então diferentes estratégias que o educador/professor pode aplicar dentro de sala nomeadamente motivar os alunos através dos “interesses pessoais e valores” (idem:15). Outra estratégia a que o educador/professor pode utilizar é a de oferecer às crianças/alunos “tarefas estimulantes e, para tanto precisam ter a característica de desafios. Entende-se por tarefas desafiadoras aquelas que tenham um grau intermédio de dificuldade, isto é, que não sejam nem fáceis e nem difíceis demais” (idem:19). Por outro lado, se o educador/professor tem que ser capaz de utilizar várias estratégias para captar a atenção dos alunos, também tem, caso haja necessidade, de ser capaz de praticar o ensino diferenciado. Segundo *Rapsodie* (grupo de investigação ação sobre os pré-requisitos escolares, 1977, citado por Perrenoud (1978:95), “a pedagogia diferenciada, não é de modo algum uma forma de consagrar as desigualdades: pelo contrário, deverá garantir a igualdade”.

Baseia-se também na ideia de que a

“desigualdade das aquisições escolares não é uma fatalidade, mas resulta de um ensino pouco diferenciado, pouco sensível à diversidade das crianças da mesma idade e que não dispõe dos meios dos métodos que permitam ajustar a ação pedagógica aos interesses, ao ritmo, ao desenvolvimento de cada um” (idem:95).

Uma outra estratégia que o educador/professor deve praticar é envolver a família em atividades da comunidade. Os alunos que têm uma baixa autoestima ficam

mais motivados e empolgados com a presença dos familiares. Pais e professores são os agentes primordiais da ação educativa.

Sendo assim, cabe ao educador/professor, segundo Craveiro (2007:116),

“participar com sugestões na elaboração do plano das crianças, mas é sua função, depois de conhecer os interesses, as necessidades e as experiências anteriores das crianças, possibilitar que a sua sugestão seja completada por outras sugestões dadas pelo [grupo/turma] para que este as organize num plano e projeto”.

Segundo outro autor, Estrela (1994), o educador/professor deverá recorrer constantemente à investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela, os resultados de investigação. Contudo, para ter pleno acesso aos resultados da investigação, o professor/educador tem a de dominar a terminologia e os processos que a investigação utiliza (idem, 1994).

“Todos os educadores, qualquer que seja o grau de ensino em que exerçam, deveriam sentir-se implicados nas investigações que digam respeito ao seu campo de atividade e deveriam poder participar, isto é, pertencer à equipa de investigação. Isto pressupõem uma iniciação prévia em certas formas de investigação para poderem desempenhar corretamente o seu papel no seio da equipa” (ibidem, 1994:26).

I.VII. Modelos pedagógicos

Para enquadrarmos melhor a nossa prática profissionalizante, também é importante mencionar alguns dos modelos pedagógicos que o educador/professor pode recorrer.

No 1ºCEB, normalmente são empregues vários métodos de ensino, sendo eles: expositivo, ativo, interrogativo, demonstrativo. Estes proporcionam aos alunos, aprendizagens significativas. Estes devem atingir finalidades e objetivos pedagógicos estabelecidos entre o professor e os alunos sendo um modo de gestão da situação de aula (Cfr, Gouveia, 2008).

Dependendo da temática, por vezes é preciso recorrer ao método expositivo, em que o aluno se limita “[...] a receber o que lhes é transmitido de uma forma mais ou menos acabada, o que, normalmente, não permite obter mudanças significativas nas atitudes ou opiniões dos participantes” (Gouveia, 2008:26). Neste caso, o professor é o potenciador e transmissor do conhecimento, contudo deve proporcionar aos alunos momentos de partilha de saberes.

Por outro lado, as aulas necessitam de momentos mais ativos, na qual o professor é um mero orientador, e os alunos os investigadores. Pesquisam as suas

dúvidas e trabalham em cooperação para obter uma aprendizagem significativa. Este método, veio contrariar a ideia de que só os professores ensinam. Os professores, também aprendem com os alunos. Permite também ao aluno aprender conteúdos das áreas curriculares disciplinares através de acontecimentos do seu quotidiano (idem, 2008).

Já o método interrogativo, várias vezes utilizado durante a prática docente, acontece quando o professor, utiliza as suas perguntas direcionadas aos alunos, de forma, a que este consiga perceber se estão ou não a compreender os conteúdos trabalhados e, conseqüentemente, se as estratégias têm ou não de ser alteradas (ibidem, 2008).

Por último, o método demonstrativo, por vezes utilizado durante a prática docente, segundo Gouveia (2007:45) consiste

“[...] essencialmente, na transmissão de técnicas visando a repetição do procedimento através da demonstração: explicação - demonstração - aplicação. Daí que seja utilizado sempre que se pretenda uma aprendizagem rápida e eficaz de tarefas. Ou seja, sempre que os objectivos remetam para uma correcta execução de cada uma das operações básicas de uma determinada ocupação e/ou para o uso adequado de um determinado equipamento”.

Segundo o mesmo autor (2007), este método, permite o desenvolvimento de aptidões psicomotoras, que suscita grande participação dos formandos. Geralmente origina elevada adesão por permitir uma aprendizagem individualizada. Numa primeira fase deste método, o formador proporciona uma visão global da operação que o formando deverá aprender, explicando globalmente o conteúdo. Esta demonstração/explicação é feita num ritmo normal. Numa segunda fase, o formador repete o processo, mas de uma forma mais lenta, dando a oportunidade ao formando de observar detalhadamente todas as fases da operação. Durante esta repetição, o formador explica o processo do mais simples para o mais complicado – Fase analítica. Na terceira fase, procede-se a uma recapitulação do processo e o formador fornece todos os pontos-chave da operação – Fase sintética.

Em relação a todo o processo de ensino e aprendizagem vivenciado em contexto de EPE, este também se rege através de alguns modelos.

O modelo *High Scope* foi o aplicado nesta valência uma vez que a sala era disposta de várias áreas de conteúdo de interesses (Hohmann e Weikart, 1997).

Este modelo defende que a criança é livre e autónoma no sentido de explorar e manipular o espaço que a rodeia, de modo a conduzir a uma aprendizagem ativa. O educador assume o papel de orientador e de facilitador de aprendizagem. Segundo Hohmann e Weikart (1997:59) “este modelo pedagógico está fundamentado numa

conceção de aprendizagem pela ação, em que a criança é o centro da atividade pedagógica”.

Relativamente ao contexto saudável de aprendizagem, neste modelo é valorizada a organização do espaço, dividindo-o em áreas de interesse específicas, de modo a promover o interesse das crianças no desenvolvimento de atividades. Promover um espaço livre para a aprendizagem ativa, fará com que as crianças se vejam confrontadas com oportunidades, o que as leva a tomarem decisões e escolhas de forma autónoma (idem,1997).

Neste modelo existe ainda uma rotina diária, que serve de apoio e de orientação para as crianças. Estas sabem o que vão fazer durante todo o dia, desenvolvendo assim a orientação espaço-temporal das mesmas.

A avaliação é feita em conjunto, educador e criança, permitindo assim ao educador planificar e preparar diariamente todas as atividades.

O *Movimento da Escola Moderna-MEM* “assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Formosinho, 2006:142).

Sendo este modelo uma conceção empirística da aprendizagem, foi evoluindo para uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação socio centrada e sociocultural com apoio dos pares e dos adultos (idem, 2006).

Os princípios pedagógicos deste modelo, baseiam-se em que os “[...] educandos devem criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais, para que em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos [...]”, (ibidem, 2006:144).

As crianças com a colaboração do educador fazem descobertas significativas para uma construção e circulação de saberes científicos e culturais.

Em relação aos docentes do MEM, todo o “[...] ato didático cumpre-se com os alunos, num esforço de apropriação de métodos e processos inerentes a cada área do saber, como a estratégia mais adequada, para a criança assimilar os respectivos conteúdos” (Formosinho, 2006:146)

Todo o espaço educativo está organizado através dos interesses e necessidades das crianças, sendo esta “uma área central polivalente para trabalho colectivo” (idem, 2006:150).

Neste modelo, existe um quadro de tarefas, que é elaborado com um “[...] quadro de pregas encabeçado pelos nomes das tarefas de manutenção e apoio às rotinas alinhados horizontalmente”, também contém um mapa mensal de presenças, que serve para a criança “[...] marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadricula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo do mês e da semana” (idem:153).

Este modelo “requer uma forte articulação com as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade [...] fonte de conhecimento para e de formação para o jardim de infância” (idem:159). Formosinho (2006) defende ainda que, este modelo conta também com a participação da família, para a resolução de problemas de organização para que assim o centro escolar cumpra o seu papel de mediador e promotor das expressões culturais das populações.

Já na *metodologia de Projeto*, metodologia que permite mobilizar as preocupações referidas quer pelo modelo High-Scope, esta assenta na ideia de que as crianças aprendem, seguido quatro etapas essenciais, sendo estas, a “Definição do Problema”, ou seja, tudo aquilo que querem investigar/aprender. Depois segue-se a “Planificação e Lançamento do Trabalho” que vai ser trabalhado. Depois surge a “Execução/Construção” de todos os materiais essenciais para esta aprendizagem. Por fim é a fase da “Avaliação/Divulgação” do projeto (Katz e Chard, 1997).

Na primeira fase do projeto, surge a problemática, onde as crianças interrogam-se sobre aquilo que querem aprender, e em primeiro lugar, avaliam aquilo que já sabem e aquilo que querem saber. Nesta fase, começa-se a elaboração da teia (esquema de trabalho).

Na segunda fase do projeto, surge a planificação. As crianças organizam todo o trabalho em grande grupo, com a educadora e distribuem-se tarefas pelo mesmo.

Na terceira fase do projeto, segue-se a construção dos materiais. As crianças vão pesquisar, de variadas formas, aquilo que querem descobrir de novo. Começam por construir os materiais envolvidos no projeto.

Por último, segue-se então à avaliação/divulgação do projeto, onde as crianças fazem uma autoavaliação do mesmo, ou seja, se conseguiram alcançar todos os seus objetivos e que impacto estes tiveram na sua aprendizagem. A divulgação pode ser feita aos pais, escola, salas e toda a comunidade educativa, para demonstrar todo o seu trabalho e partilhar aprendizagens significativas (idem, 1997).

Em EPE e no 1ºCEB cabe ao docente adaptar o método mais eficaz à situação e ao grupo/turma de que é responsável.

Todos estes modelos permitiram na trabalhar a autoestima da criança, uma vez que sustentam a participação ativa da mesma, desenvolvendo a confiança e autonomia desta.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Antes de mais, é importante mencionar o que se entende por investigação, uma vez que este capítulo se refere a todo o processo de investigação, bem como a todo o procedimento de um professor/investigador.

O termo investigação “deriva da palavra latina *investigatio* (*in* + *vestigium*) significado de uma ação de entrar e *vestigium*, correspondendo a vestígio, marca, sinal” (Sousa, 2009:11). Segundo o mesmo autor, investigar é “procurar descobrir” (2009:11).

Todo o processo de investigação consiste “essencialmente no estudo de indícios, de vestígios, levantando várias formulações de hipóteses dos seus possíveis significados, procurando verificar qual destas hipóteses possuirá a explicação mais plausível” (idem, 2009:12).

No caso do presente relatório, o tipo de investigação realiza é qualitativa aplicada. Esta divide-se em três tipos: investigação avaliativa e decisória, investigação-ação e investigação pedagógica (Bogden e Biklen 1994), sendo esta última a utilizada ao longo de todo o processo.

Segundo os mesmos autores (1994:266), trata-se de uma investigação em que o “investigador é um praticante”, ou então

“[...] alguém próximo da prática, que pretende utilizar a abordagem qualitativa para otimizar aquilo que faz. O individuo deseja tornar-se mais eficaz no trabalho pedagógico ou clínico, sendo determinados aspetos da abordagem qualitativa um contributo para a reflexão sobre a eficácia pessoal e sua otimização” (1994:266).

Em termos comparativos, Fernandes (2006:70) cita R. Arends (s/d), dizendo que a “investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula”.

O mesmo autor (2006:71), citando Kemmis e McTaggart, (1988) referido por Matos (2004), acrescenta que,

"a investigação ação constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-ação quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da ação (analisada criticamente) dos membros do grupo".

Por sua vez, a investigação avaliativa, segundo Bogden e Biklen (1994:266), citam (Guba, 1978; Guba & Lincoln 1981; Patton 1980,1987; Fetterman 1984, 1987)

afirmando que “representa a forma mais conhecida de investigação aplicada. O resultado deste tipo de investigação é normalmente um relatório escrito”, em que o “investigador é frequentemente contratado com o objetivo de proceder à descrição e avaliação de um determinado programa de mudança, com o intuito de o melhorar ou eliminar”.

Tendo em conta que este trabalho se baseou numa experiência próxima da realidade educativa, devido à forma como foi organizado, o professor deve, portanto, adotar uma postura de professor/investigador ao longo de toda a prática pedagógica, de modo a adaptar-se à mesma realidade dos alunos. Pacheco (1996:49) refere que, um professor investigador é aquele que “adota uma atitude investigativa para o estudo do seu próprio trabalho, com a ajuda de outros, de maneira a resolver problemas práticos com que se debate”.

Para a compreensão de todo o processo educativo, a observação foi um processo crucial para a construção de novos significados sobre uma determinada realidade que se observa. Este processo fez com que o observador compreendesse o contexto inserido, para assim, poder agir em conformidade, desenvolver atividades significativas, bem como avaliar os resultados obtidos. Segundo Estrela (1986), a observação

“permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados” (1986:128).

Formosinho (2002:165) defende ainda que a observação é “um processo básico da ciência” e sendo assim, na perspetiva de Mouly (1963), citado por Formosinho (2002:165) esta “é indubitavelmente, o primeiro procedimento da ciência, no sentido em que todos os dados científicos têm origem numa experiência ou percepção”.

Neste sentido, optou-se por realizar um estudo de natureza eminentemente qualitativa na qual “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...] que se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994:47e49). Ainda, segundo Bogdan & Biklen, “a investigação qualitativa, em educação, assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” (idem:16), na medida em que visa “[...] compreender os mecanismos, o como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções” (Sousa, 2009:31).

Os mesmos autores afirmam que este método revela-se o mais adequado para a investigação em educação uma vez que manifesta um maior interesse no processo em

vez do produto. Neste método, as entrevistas; as fotografias; etc., contribuem para a recolha de dados.

No que concerne à investigação realizada, começou-se por delinear as amostras de estudo, entre elas distintas. Em EPE, o grupo era constituído por 16 crianças na faixa etária dos 5/6 anos de idade, em que 9 eram do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Como elementos do estudo, participaram ainda a educadora cooperante, a auxiliar e a restante equipa pedagógica. Em 1ºCEB o sujeito era constituído por 25 alunos na faixa etária dos 7/8 anos de idade, em que 19 alunos eram do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Também como elementos do estudo, participaram, direta ou indiretamente, a professora cooperante, o par pedagógico e a restante equipa pedagógica, que foram alvo de observação. Em EPE, as crianças viviam todas em Santo Tirso ou Arredores, à exceção de uma delas, que no início do estudo vivia em V.N. de Famalicão, tendo-se mudado recentemente para Santo Tirso. No 1ºCEB, a maioria das crianças vivia no Porto ou arredores. Podemos constatar estes dados de forma mais pormenorizada no capítulo – Capítulo III – Intervenção.

Inicialmente procedeu-se a uma recolha de dados através da análise documental de importantes documentos pela qual as instituições se regem, para que fosse possível proceder à ação pedagógica – Projeto Educativo (PE), Regulamento Interno (RI), Plano Anual de Atividades (PAA).

A recolha destes dados “constitui a execução do instrumento de observação. Esta operação consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (Quivy e Champenhoudt, 1998:183). Esta recolha foi elaborada através de uma observação indireta, na qual, “o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação. Esta não é recolhida diretamente, sendo, portanto, menos objetiva” (idem, 1998:164).

Ao longo de toda esta ação, o recurso mais utilizado foi a *observação direta*, que segundo os mesmos autores (1995:164) “o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação”. Júlia Formosinho (2002), citando Parente (2000) diz que,

“[...] é um procedimento útil para obter informações sobre todas as áreas de desenvolvimento e para obter elementos que possam ser utilizados na planificação das atividades da classe. As informações obtidas através da observação adequadamente [...] podem fornecer evidências sobre os progressos das crianças, ser utilizadas para planear as atividades curriculares e conhecer estratégias e ações para melhorar áreas específicas do desenvolvimento” (2002:169).

Dentro da observação direta, recorreu-se à *observação participante* que, segundo Estrela (1994:30) “é quando de algum modo o observador participa na vida do grupo por ele estudado” e não participante quando se adotou uma postura de observador externos às atividades que se observou.

Relativamente aos instrumentos de observação, foram realizadas várias listas de verificação de observação direta, que segundo Parente (2002:180) são listas que admitem “recolher dados e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas”. Assim, um dos recursos de observação adotado foi o registo de incidente crítico, que permite ao observador registar uma informação pertinente sobre um determinado acontecimento ou comportamento. Como refere Formosinho (2002:181) “[...] são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado”. É fundamental que o observador perceba o que é realmente crítico e importante de referir daquilo que é insignificante (Anexo 1).

Estes relatos podem, ou não, ser acompanhados por registos fotográficos e ainda conter um discurso direto dos intervenientes (Parente, 2002).

Um outro instrumento adotado foi o registo diário que, segundo o mesmo autor (2002:180), “trata-se de uma forma de observação narrativa que consiste em realizar registos diários que podem variar entre descrições mais ou menos detalhadas e compreensivas”. Essas descrições fornecem importantes contributos para melhor se compreender o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento (Anexo 2).

As amostragens de acontecimentos também foram utilizadas, pois permitem que “[...] o observador focalize a sua atenção num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os exemplos ou acontecimentos que aí se inserem” (idem:185). Este registo pode ser efetuado de várias formas, dependendo do objetivo do observador. Este pode ser meramente descritivo, para detetar causas, ou narrativo se o objetivo é identificar a frequência das ocorrências (Parente 2002), (Anexo 3).

As listas de verificação de controlo, também foram utilizadas, sendo estas “[...] listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica. O observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento enquanto observa ou fá-lo, posteriormente, quando reflete sobre as observações realizadas” (idem, p.187), (Anexo 4).

O último instrumento utilizado pela estagiária foi a fotografia. Este é outro instrumento de observação bastante relevante. O registo fotográfico de

comportamentos e acontecimentos ajuda o educador/professor a captar acontecimentos de uma forma rápida e, ao mesmo tempo, ajuda ao aumento da informação quando anexado e articulado com outros documentos importantes. (Anexo 5). “Nas mãos de um investigador, uma máquina fotográfica pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objetos no local de investigação” (Bogdan 1997:140). Neste trabalho, a fotografia foi utilizada quer em EPE, quer em 1ºCEB para o registo do material, estrutura das salas, etc. As fotografias ajudaram não só no momento de registo de atividades planeadas mas também, no registo de atividades livres e emergentes das crianças. A fotografia contém uma característica especial que a distingue dos outros registos, visto que capta visualmente todos os acontecimentos, podendo assim ser anexada a outras metodologias (idem, 1997).

Para além destes instrumentos foram utilizadas grelhas de avaliação em EPE (Anexo 6) e 1ºCEB (Anexo 7) e fichas de trabalho na valência do 1º CEB que se tornaram úteis para este estudo (Anexo 8). Em complemento com as fichas de trabalho realizadas, foi também elaborado um teste sociométrico, adaptado de Northway e Weld (1999), que continha várias questões direcionadas aos alunos, cujo enfoque era avaliar a autoestima das crianças e as suas relações entre pares da mesma idade. Sendo este o tema fulcral do presente relatório, tornou-se preponderante analisá-lo no grupo de alunos. (Anexo 9). Contudo, apenas 23 alunos realizaram este teste visto que, duas faltaram no dia da sua realização. Após a análise concluiu-se que as crianças gostam de conviver e brincar umas com as outras, e que a sua maioria, revela uma autoestima considerável. A exceção, foram três crianças que apresentaram ter uma baixa autoestima, quando na pergunta: “Gostas de ajudar ou outros?”, responderam, “prefiro que me ajudem a mim”. Na questão “Com quem gostas de brincar no recreio?”, também mostram uma baixa autoestima, ao responderem “Gosto de estar sozinho” e por último, na pergunta “Senteste-te capaz de realizar as tarefas sozinho?” ao responderem “às vezes” (Anexo 10).

No que diz respeito aos interesses e necessidades, todas as conversas em grande e pequeno grupo, quer em EPE, quer em 1ºCEB, permitiram obter importantes informações sobre o grupo.

Na intervenção em EPE realizou-se o projeto de sala, o “espaço” e como forma de o avaliar, recorreu-se a uma grelha de avaliação de projetos lúdicos. Este projeto ajudou as crianças a trabalhar a sua autonomia e o respeito pelos outros na decisão de tarefas. (Anexo 11).

Salienta-se ainda a importância da utilização do portfólio reflexivo, onde todas as semanas de intervenção, quer em EPE (Anexo 12), quer no 1ºCEB (Anexo 13), a estagiária refletia e avaliava a sua intervenção e a aprendizagem das crianças, bem como o portfólio da criança em contexto de EPE, que se revelou uma metodologia de avaliação das aprendizagens (Anexo 14).

Segundo Villas Boas (2006), um portfólio é um dos procedimentos de avaliação condizentes com a avaliação formativa. O mesmo autor (2006:33) cita Barton e Collins (1997) dizendo que um portfólio é “[...] uma criação única porque o aluno selecciona as evidências da aprendizagem e inclui reflexões sobre o processo desenvolvido”. Villas Boas (2006:36) afirma ainda que a construção de um portfólio é fundamental pois, oferece ao aluno a “[...] oportunidade de registar, de modo contínuo, experiências e êxitos significativos para eles”. Para além disso refere, citando Barton e Collins (1997) que estes “permitem ao professor entender o trabalho do aluno de forma contextualizada” (2006:35). Desta forma, a realização destes portfólios beneficia qualquer tipo de aluno, desde o desinibido, ao tímido, do mais ao menos motivado/interessado pelo trabalho escolar e do que gosta de escrever ao que não gosta. O portfólio possibilita “ao aluno acompanhar o desenvolvimento do seu trabalho, de modo a conhecer as suas potencialidades e os aspetos que precisam de ser melhorados” (idem:37).

Em suma, todo este processo de recolha de dados foi imprescindível para que a estagiária planificasse a sua intervenção com intencionalidade, de modo a proporcionar atividades adequadas para assim assegurar todo o desenvolvimento da criança nas diferentes áreas curriculares.

CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO

III.I. Caracterização das instituições

Conhecer as instituições em que intervirmos é fundamental para podermos adequar a prática de acordo com as regras e o funcionamento das mesmas. Respeitar os valores pelos quais as instituições se regem, para poder educar da melhor forma as crianças/alunos que nela se inserem.

Para tal, foram analisados importantes documentos das instituições de ensino onde foram realizados os estágios profissionalizantes, sendo eles: o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), e o Plano Anual de Atividades (PAA).

As instituições onde foram realizados os estágios, situam-se no distrito do Porto, apesar de que em cidades diferentes. São relevantes algumas diferenças/semelhanças entre ambas as instituições. A instituição onde o estágio de EPE foi realizado, era uma IPSS sendo que a classe socioeconómica era média-alta, disponibilizando valências desde a Creche ao Pré-escolar. Por outro lado a instituição onde se realizou o estágio em 1º CEB, era de cariz público, sendo que a classe socioeconómica era média-baixa, disponibilizando valências desde o Pré-escolar e o 1º CEB. Estas informações foram retiradas dos PE das instituições. Este é, segundo Azevedo (2011, citando Costa, 1991), um “documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade da própria escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência da ação educativa”.

Segundo o decreto-lei n.º 75/2008, considera que o PE é “ [...] o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (Azevedo, 2011).

A instituição onde se realizou o estágio em 1ºCEB pertence a um agrupamento, enquanto a de EPE não pertence.

Ambas as intuições têm em comum a forma como as diferentes valências funcionam, de um modo articulado, sendo a sua missão promover a sequencialidade entre os níveis e ciclos de educação no ensino.

As intuições onde decorreram os estágios têm objetivos como o sucesso escolar das crianças/alunos, “melhorar a qualidade das aprendizagens, combater o abandono escolar, bem como, desenvolver nas crianças/alunos comportamentos e atitudes corretas na escola e na comunidade” (PE, 2010-2014:39e40).

Para ajudar no cumprimento desta missão, ambas as instituições encontram-se preparadas com espaços interiores e exteriores para o bom funcionamento da escola. Contudo as mesmas revelam falta de espaços para a realização de certas atividades. Na prática, as sessões de movimento requerem um bom espaço para a sua execução.

As duas instituições promovem atividades extracurriculares, sendo que em EPE as crianças disponham de natação uma vez por semana e em 1º CEB as crianças disponham de ginástica, música e inglês.

As planificações semanais foram uma forma de partilhar diferentes saberes e experiências em ambas as intuições, tendo sempre como seguimento o PAA de cada instituição, sendo este um “documento de planeamento que define os objetivos e as formas de organização do conjunto de atividades orientadas para responder às necessidades e expectativas dos alunos, em articulação com o PE do agrupamento” (Decreto-Lei, art.9º, alínea c) ponto1).

Uma outra semelhança entre as intuições foi o envolvimento parental. Os pais eram bastante participativos nas atividades dos filhos. Em EPE o envolvimento parental foi bastante participativo quer nas atividades da escola quer no projeto de sala – *O espaço* – sendo que as crianças traziam materiais construídos por eles e pelos pais para expor na sala.

Em 1º CEB os pais também eram participativos nos projetos da escola, como foi o caso da horta pedagógica, embora um pouco menos que em EPE.

É pertinente destacar a importância dos materiais e da forma da sala em ambos os estágios. Na instituição onde decorreu o estágio em EPE, encontrava-se uma sala dividida por áreas de conteúdo, facilmente compreendidas – High-Scope - “[...] uma maneira de suavizar o ambiente e trazer para o interior elementos naturais” (Hohmann & Weikart, 1997:164). (Anexo 15)

Esta disposição da sala é vantajosa no sentido de lhes permitir escolher a área onde querem estar, bem como ter fácil acesso a todos os materiais, realizando assim o processo de planear-fazer-rever, importantíssimo neste modelo.

Na sala onde decorreu o estágio em 1ºCEB a sala encontrava-se com uma estrutura diferente, mais formal, disposta em U. (Anexo 16). Esta organização funcionava, pois os alunos podiam-se observar uns aos outros não ficando nenhum de costas. Com exceção de uma criança, que se encontrava inicialmente virado para a parede ao lado do quadro de giz, sendo posteriormente posta de lado para o quadro, para facilitar a observação para o mesmo.

Em ambas as instituições, o acesso era facilitado, pois situam-se no centro e disponham de vários meios de transporte para se localizarem.

Em relação à rotina foram notórias algumas diferenças entre o 1ºCEB e a EPE, sendo que no 1º CEB, os alunos começavam por escrever no caderno, a data, o nome e o abecedário, como rotina. Prosseguia-se à recolha dos cadernos dos trabalhos de casa, caso os tivessem; era feita a seleção dos responsáveis pelas disciplinas e recolha das capas (todas as segundas feiras), dando início às aulas de diferentes disciplinas, durante toda a manhã, tendo um intervalo de trinta minutos a meio. Era efetuada a pausa para o almoço, retomando as aulas na parte de tarde até as quatro horas. Terminadas as aulas, alguns alunos iam para casa e outros para as atividades extracurriculares.

Em EPE, também tinham rotinas para cumprir, sendo ligeiramente diferentes. Havia tempos destinados ao acolhimento, atividades orientadas/livres, almoço e atividades novamente.

Quando às regras da instituição, em ambas existia um RI sendo este um documento escrito que rege os direitos e deveres dos membros de uma organização, instituição. Ambos estão divididos por secções e subsecções que elencam tudo aquilo que a instituição apresenta a nível material e a nível social.

III.II. Caracterização dos grupos

É fundamental que o professor/educador conheça as características cognitivas e sociais da turma/grupo, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, para desta forma adequar a sua prática às necessidades da mesma de forma global e individual. O respeito pelo aluno/criança é a base para o sucesso de um bom ensino/aprendizagem. Entender a criança como ser único e ativo.

Esta caracterização foi possível através do recurso da observação direta, sendo que “o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações,

sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação” (Quivy & Champenhoudt,1995:164).

As crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar (EPE) pertenciam a um contexto social de classe média alta, visto que a instituição era uma IPSS. Em 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), os alunos pertenciam a um contexto social médio baixo, visto que a instituição era de cariz público.

Esta informação é pertinente, visto existirem diferentes níveis socioeconómicos, podendo levar a diferenças muito significativas.

No que diz respeito à caracterização etária e por género, o grupo em EPE era constituído por 16 crianças de cinco e seis anos de idade, sendo que nove eram do sexo feminino e sete do sexo masculino. A maioria das crianças nasceu em 2009, sendo que algumas nasceram em 2008.

No 1º CEB a turma era constituída por 25 alunos de sete e oito anos de idade, em que o sexo masculino predominava, sendo constituído por 19 alunos, e o sexo feminino por 7 alunos. No 1º CEB a maioria dos alunos nasceu no ano 2008 expeto dois, que nasceram no ano 2007 sendo estes repetentes. Um destes alunos foi transferido de outra escola, sendo uma decisão da equipa pedagógica e das entidades paternas. Ficou retido no segundo ano de escolaridade encontrando-se muito atrasado em relação aos outros colegas. Apresentava dificuldades no português a nível da leitura e da escrita e na matemática a nível das operacionalizações. Requeria apoio individualizado, dispondo de duas horas por semana de professora de ensino especial. O outro aluno apresentava, Necessidades Educativas Especiais (NEE) por lhe ter sido diagnosticado hiperatividade. Tomava todos os dias de manhã a medicação só começando a fazer efeito uma hora depois, tornando-o irrequieto toda a manhã. Disponha também de apoio individualizado de uma professora de ensino especial duas horas por semana. Em EPE não existia nenhuma criança com NEE.

Todas as crianças de EPE residiam em Santo Tirso, relativamente perto da instituição, 3 em Burgães, 1 em Santiago da Carreira, 8 em Santo Tirso, 1 Santa Luzia, 1 em Sequeirô, 1 em Santa Cristina, 1 em Foral.

No 1º CEB a maioria dos alunos moravam no Porto, 17 Alunos em Rio Tinto, 1 aluno em Baguim do Monte, 1 aluno em Vermoim, 1 aluno em Aguas Santas e 2 alunos em Valongo.

Em ambos as valências as crianças/alunos praticavam desporto, sendo que a maioria exercia natação. Na instituição as crianças dispunham de atividades

extracurriculares, sendo que em EPE tinham natação uma vez por semana e em 1º CEB tinham ginástica uma vez por semana.

No que diz respeito à *caracterização etária* dos membros parentais, em EPE os pais tinham idades compreendidas entre os 25 e 41 anos, sendo que a maioria, tinha 33 anos. As idades das mães variavam entre os 25 e os 39 anos, sendo que a maioria apresentava 31 anos. No 1º CEB os pais e as mães tinham idades compreendidas entre os 36 e os 52 anos, sendo que a maioria apresentava 37 anos.

As *habilitações* dos pais em EPE encontravam-se entre o 5º ano e a licenciatura, sendo que a maioria eram licenciados. As habilitações das mães encontravam-se entre o 5º ano e a licenciatura, sendo que a maioria tinha o 12º ano ou a licenciatura. No 1º CEB as habilitações dos pais e das mães estava entre o 2º ano de escolaridade e o doutoramento, sendo que a maioria apresentava o 12º ano de escolaridade.

Em EPE nenhuma criança tinha os pais separados, já no 1º CEB existiam sete alunos com pais divorciados, sendo que um deles, demonstrava comportamentos agressivos com os colegas derivado a essa mesma situação.

A nível profissional em EPE, três pais e uma mãe estavam desempregados. No 1º CEB todos os pais exerciam uma profissão em exceção de um pai e seis mães que estavam desempregadas.

O nível socioeconómico em EPE era médio alto, tratando-se de uma instituição de IPSS. No 1º CEB o nível socioeconómico era médio baixo, tratando-se de uma instituição pública.

Em EPE o grupo vinha junto maioritariamente desde os 2 anos de idade. No 1º CEB a maioria dos alunos vinham juntos desde o pré-escolar, expeto nove que se juntaram no 1º ano à turma. Os dois alunos novos adaptaram-se bem ao grupo, não manifestando conflitos com a turma.

Em EPE, o grupo era muito autónomo, trabalhador e curioso. Eram crianças muito bem preparadas para engrenar para o 1ºCEB, sendo muito estimuladas pela educadora. Os pais destas crianças eram muito participativos e disponíveis para ajudar. No 1º CEB a turma era bastante participativa, contudo em contrapartida era um pouco desorganizada e faladora. Todos os alunos manifestavam vontade de intervir nas aulas por vários motivos: esclarecer dúvidas, exprimir opiniões, partilhar experiências pessoais, ou mesmo para dar sugestões sobre a matéria.

Em relação ao desenvolvimento linguístico, ambos os grupos eram bastante autónomos nessa área, visto que tinham um vocabulário enriquecido.

Segundo a teoria de Piaget (1970), durante o estado pré-operatório (dos dois aos sete anos), “as crianças estão mais abertas à aprendizagem da língua, os adultos que falam muito com as crianças, lhes leem e ensinam canções e poemas infantis [...] têm um efeito marcante no seu desenvolvimento linguístico” (Sprinthall & Sprinthall, 1993:106).

No 1ºCEB é importante referir como se encontrava a turma a nível da leitura e da escrita. Na leitura a turma encontrava-se bastante autónoma a nível de pequenos textos, tendo um discurso coerente e já se verificava que a maior parte dos alunos conseguiam ler com entoação adequada. Na caligrafia a maior parte da turma ainda redigia muitos erros ortográficos, contudo a letra era legível. Como forma de motivar os alunos era permitida a escrita nos cadernos a caneta, consoante fossem dando menos erros ortográficos.

Em grande maioria os encarregados de educação demonstravam interesse pela instituição e pela aprendizagem dos seus educandos, sendo a sua participação e envolvimento na instituição bastante significativa.

Quanto ao número de irmãos, tanto em EPE, como em 1ºCEB, a maioria das crianças tinham irmãos, sendo maioritariamente irmãos mais velhos. Segundo Papalia, “os irmãos mais velhos tendem a ser o chefe e é mais frequente ser aquele que ataca, interfere, ignora ou suborna os irmãos” (Papalia,2001:482). Contudo era notório o gosto pelas crianças em terem irmãos mais velhos, pois ajudavam nos trabalhos de casa e nas atividades que fossem necessárias.

Em relação ao uso das tecnologias, todas as crianças tinham computador em casa em EPE, e em 1º CEB, apenas duas crianças não tinham.

Focando agora nos comportamentos e inter-relações das crianças, em EPE, a mesmas eram muito sociáveis na interação criança/criança como na interação criança/adulto. Apenas duas crianças eram bastante tímidas na relação com adultos. Em 1º CEB as crianças eram também bastante sociáveis na interação criança/criança, até com as outras turmas, e na interação adulto/criança, respeitavam quer a professora quer as auxiliares. Contudo, existia um aluno em particular cuja relação professora/aluno era de constante desentendimento entre ambos, em que a professora estava em constante negação com o aluno.

Relativamente às diferentes áreas de desenvolvimento dos dois grupos de crianças, o grupo de EPE, de acordo com a teoria de Piaget (1970), enquadra-se no estágio Pré-Operatório, estando presente a função simbólica onde “o jogo simbólico é uma das principais contribuições para o bom desenvolvimento cognitivo da criança”

(Papalia, cita Piaget, 2001:312). Nesta idade, as crianças aprendem com base no jogo lúdico, no faz de conta, as atividades têm que apelar para este gosto.

Já no grupo de 1ºCEB, segundo o mesmo autor, “as crianças entram no estágio das operações concretas. São menos egocêntricas e são capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos” (Papalia citando Piaget, 2001:439). Com a prática, foi possível comprovar que as crianças nesta idade já são capazes de usar operações mentais e são menos egocêntricas, no entanto, o jogo simbólico ainda resulta bastante nesta idade.

III.III. Intervenção nos contextos

Durante toda a prática pedagógica é importante que o observador conheça o grupo de crianças/alunos para desta forma poder adequar toda a sua prática profissional ao contexto. Assim, todo o processo interventivo define-se em quatro fases fundamentais, sendo elas: observar; planificar; agir e avaliar.

III.III.I. Observar

“As mais belas descobertas ocorrem quando as mesmas coisas são vistas com um novo olhar”, defendia Schneider (s/d) e assim parece fazer sentido. O observador tem o poder de observar o seu grupo de uma outra forma. Ver mais além, para poder trabalhar boas competências nos seus alunos.

Para que todo o processo de ensino-aprendizagem decorra em torno dos interesses e necessidades das crianças, observar é a principal tarefa neste processo. Entende-se assim que, observar é a primeira etapa de todo o processo de aprendizagem. Formosinho (1996:141) cita John Dewey (1933), dizendo que a observação “é a exploração, a inquisição o objetivo da descoberta de qualquer coisa previamente escondida e desconhecida”.

Damas e Ketele (1985:11) citam De Ketele (1963) dizendo que a observação é “um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações”. Os mesmos autores ainda afirmam que observar é um processo cuja primeira função consiste em recolher informações sobre um objeto tomado em consideração, em função do objetivo organizador.

A observação vai determinar toda a ação do educador/professor e promover a sua capacidade para “organiza(r), desenvolve(r) e avalia(r) o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta (...) a diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (MEC-Decreto-Lei nº 240/2001).

Em ambos os estágios, observou-se, através dos comportamentos, as características do grupo e da turma e mais tarde através de uma análise (teste sociométrico), que uma percentagem significativa das crianças apresentava uma autoestima muito baixa, pelo que se sentiu necessidade de começar a trabalhar este fator.

Em EPE, três crianças apresentavam comportamentos tristes diariamente, tinham muito pouca confiança nelas, e nunca se sentiam capazes para realizar as atividades sozinhas. No 1ºCEB, cinco alunos tinham comportamentos muito próprios de quem não acreditava em si mesmo, demonstravam com frequência que também não tinham confiança em si próprios, nem entusiasmo para realizar algumas das tarefas propostas. Isto não teria sido possível constatar, se não se tivesse sido feito previamente uma observação atenta. Através desta, obteve-se informações relevantes. Em EPE, uma das crianças chegava constantemente atrasada, levando a que não participasse no acolhimento, perdendo o fio condutor de toda a organização do dia. Sentia-se perdida, e já não podia escolher a área que queria trabalhar nem as crianças com quem queria brincar, visto que já estava tudo escolhido, por isso tinha que se deslocar para a área em que ainda sobrasse um lugar para ela. Outra criança sofria de alguns “gozos” por parte das outras crianças, por ser mais gorda e por apresentar características de insegurança. A última criança era muito tímida, não conseguia falar em grande grupo, o que a prejudicava, pois as crianças percebiam, e isto comprometia o seu desenvolvimento social.

Em 1ºCEB, o caso mais grave era do aluno L, uma criança muito revoltada com a escola. Apresentava, uma autoestima muito baixa dentro da sala de aula, estando constantemente desmotivado. Era um aluno muito inteligente, contudo, já não acreditava nas suas capacidades. O aluno D era um aluno muito inseguro e com muito baixo rendimento escolar. Não assimilava a matéria dada, pois o seu pensamento extrapolava a sala de aula. Sempre que ia ao quadro resolver algum exercício, quando errava, chorava. O aluno I era portador de Défice de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Era um aluno muito irrequieto e desorganizado. Tinha um grave problema de autoconfiança, pois nunca se sentia capaz de realizar um exercício sozinho. O aluno D

tinha um bom desenvolvimento cognitivo, contudo era um aluno muito apático, sempre triste e desmotivado. Tinha medo de errar e não acreditava muito nas suas competências.

A observação permitiu ainda, perceber que em EPE, não era possível compreender a funcionalidades de algumas áreas de conteúdo, visto que a sua organização não se encontrava bem explícita. Na sala e em 1ºCEB, alguns alunos não estavam devidamente sentados num lugar adequado para o processo ensino/aprendizagem. Isto levou a uma reorganização das salas.

Em EPE, a estagiária sentiu necessidade de transformar a sala, num sítio em que as crianças gostassem de estar – “o espaço”, visto que era um enorme interesse do grupo. Com o nascer do projeto, a sala transformou-se num sistema solar, contudo algumas áreas de conteúdo mantiveram-se iguais, visto que as crianças adoravam a área da casinha e das construções (Anexo 17). A área da biblioteca passou a ser a “biblioteca do espaço”, com livros e materiais alusivos ao sistema solar. Um lugar de pesquisa e aprendizagem (Anexo 18).

No 1ºCEB, a estagiária observou logo desde o início que um aluno estava sentado em frente ao quadro, não conseguindo aprender de forma aquedada. O aluno mais tarde foi para uma mesa no fundo da sala, onde já conseguia ver melhor e apropriar-se daquilo que se estava a lecionar.

Outra mudança significativa no ambiente educativo em 1ºCEB, proporcionada pelo procedimento da observação, eram as constantes mudanças de lugares dos alunos, para que essa mudança fosse promover aprendizagens mais significativas para os mesmos, conforme a organização da sala de aula (Anexo 19).

Entende-se assim que a observação foi um recurso essencial em todo este processo, para que a estagiária conhecesse o grupo e a turma, de forma a adequar toda a sua intervenção ao contexto e para poder responder aos interesses e necessidades das crianças/alunos.

III.III.II. Planear/Planificar

Depois de toda a observação, segue-se o momento da estagiária planificar novas atividades em torno daquilo que observou, comtemplando assim os interesses e as necessidades das crianças.

Zabalza (1992:48), cita Clark e Peterson (s/d) dizendo que planificar é “o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o

futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas ações”.

Todo o educador/professor deve planificar

“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” (Dec. Lei nº241/2001, de 30 de Agosto).

A planificação, sempre que for necessário, deve ser alterada e adequada ao contexto, visto partir sempre dos interesses das crianças/alunos.

Importa agora referir como eram elaboradas as planificações em ambas as valências.

Em EPE, uma vez por semana as estagiárias reuniam-se com as educadoras, de modo a preparar a semana seguinte, tendo em conta as atividades já programadas no PAA; todo o contexto inserido; a sequência das atividades, etc. Depois, seguia-se para a construção da planificação em grelha, contendo as áreas de conteúdo; a descrição das atividades; as estratégias; as intenções pedagógicas e os recursos materiais e humanos (Anexo 20). Os documentos orientadores destas planificações eram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as Metas de Aprendizagem, bem como o Projeto Curricular de Grupo.

A avaliação semanal era feita à parte da planificação, onde a estagiária refletia de como tinha corrido a semana e quais os aspetos que poderia vir a melhorar (Anexo 21).

Também nesta valência, era realizadas todas as semanas, planificações em grelha das sessões de movimento, dadas pela estagiária, contendo: as partes da aula; os conteúdos; a organização didática - metodológico; os objetivos comportamentais; o material e o tempo (Anexo 22).

Salienta-se que as elaborações das planificações semanais, nesta valência, não eram construídas somente pela estagiária, mas também pela educadora e pelas crianças, sendo isto mais evidente em EPE, visto que as mesmas tinham uma participação ativa na construção da planificação, bem como do projeto de sala – “o espaço”. No que diz respeito ao projeto de sala, começou-se por definir a problemática com as crianças, distribuindo-se tarefas pelas mesmas. As mesmas elaboraram a teia, com tudo aquilo que já sabiam e que queriam saber, sendo a esta a primeira planificação do projeto (Anexo 23). “Na segunda-feira, começou-se a elaborar a nossa teia, sobre o sistema solar, na qual foi perguntado às crianças o que já sabiam sobre o sistema solar e o que queriam saber” (Portfólio Reflexivo, dia 7 de abril). Esta encontrava-se afixada no armário da sala, e sempre que alguma criança trouxesse

uma nova pesquisa, explicava ao grupo o que aprendeu, e depois colocaria um visto, naquilo que todos tinham descoberto

No 1ºCEB, todas as segundas feiras, a estagiária que não estava a lecionar, preparava com a professora titular, os objetivos a abordar na próxima semana. Esta ajudava sempre na construção de ideias, de como abordar certas temáticas, etc.

A planificação de 1ºCEB, sendo esta, também com formato em grelha, era realizada de quinze em quinze dias, contendo as disciplinas; conteúdos; os descritores de desempenho; a descrição das atividades; o tempo; os recursos e avaliação (Anexo 24). Os documentos orientadores destas planificações eram o Programa do Ministério da Educação e Ciência e as Metas de Aprendizagem.

Ainda no 1ºCEB, as planificações não se encontravam afixadas como em EPE. Mas em contrapartida, era afixado o tema da semana na sala (anexo 25), para que todos os alunos soubessem que as diferentes disciplinas, durante aquela semana, iriam andar em torno daquele tema.

Ao longo de toda a prática, ouve sempre a preocupação, de planificar os diferentes temas/matérias de uma forma dinâmica e motivadora, de forma a desenvolver a autoestima destas crianças.

Em EPE, foram realizadas várias atividades em torno desta temática, como por exemplo, leituras de histórias com o enfoque na amizade; a insistência na partilha dos brinquedos; o respeito pelo outro; etc.

Em 1ºCEB, muitas das atividades concentraram-se nos valores, como a amizade, a partilha, o valor da família, o respeito pelo colega, etc. A título de exemplo, nesta valência, foi elaborada uma atividade em que os alunos teriam que desenhar o colega que lhes saísse aleatoriamente (Anexo 26), (os nomes dos alunos estavam dentro de um saco e cada um tirava aleatoriamente) e no fim da atividade tinham que atribuir duas qualidades desse colega (Anexo 27). Esta atividade tinha como intencionalidade pedagógica o aumentar a autoestima daquelas crianças, pois ao verem que os colegas lhes tinham atribuído pelo menos duas qualidades, o seu ego seria fortalecido.

Em suma é importante mencionar que a planificação deve ser flexível e por vezes algumas atividades, ficam por fazer, devido a situações imprevistas do currículo emergente. “Neste dia, não foi possível mostrar o vídeo que tinha planeado mostrar, sobre a história “papa, por favor apanha-me a lua”, pois o tempo não chegou” (Portfólio Reflexivo, dia 12 de maio).

III.III.III. Agir/Intervir

A ação da estagiária ao longo do tempo, em ambas as valências, foi sendo sempre flexível perante a observação dos contextos e perante todas as planificações desenvolvidas.

Assim, a intervenção educativa baseou-se no trabalho de desenvolver a autoestima das crianças, visto que com a prática, percebeu-se que sem autoestima as crianças não aprendem. Tudo isto consciente de que era necessário promover “experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que [garantissem], efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME, 2004: 23).

Visto que o primeiro estágio realizado pela estagiária foi em EPE, parece pertinente primeiro abordar esta valência e de seguida realizar uma análise comparativa à valência de 1ºCEB.

Em EPE, a estagiária intervinha todas as semanas, já no 1ºCEB, apenas de 15 em 15 dias, dado que este estágio era realizado em par pedagógico.

Em ambas as valências, a semana começava com o acolhimento. Um momento onde se partilhavam as novidades do fim de semana e/ou ideias importantes com o grupo de crianças/alunos. Este momento era essencial, para as crianças, visto dar oportunidade às mesmas de participarem ativamente na sala, proporcionando assim momentos de aprendizagem ativa, permitindo uma interação criança-criança; adulto-criança, dando voz às mesmas.

Durante o estágio em EPE, toda a intervenção, foi desenvolvida e apoiada no modelo do MEM e *High Scope*, já mencionados no *capítulo I – Enquadramento teórico*. Através destes modelos, foi dada a possibilidade às crianças de construir o seu próprio conhecimento, de explorarem novos materiais, de fazerem diversas pesquisas, de construir novos materiais para a sala, etc., promovendo assim a aprendizagem cooperativa entre as crianças, trabalhando sempre numa perspectiva de consolidar e melhorar a autoestima das mesmas. Segundo a lei-quadro da EPE, “o educador deve de ter em vista o desenvolvimento global de todas as crianças como seres únicos autónomos e solidários, contribuindo para uma igualdade de oportunidades” (MEC-Lei nº. 5/97, de 10 de Fevereiro).

Com esta liberdade de aprendizagem, surgiu a vontade do grupo de elaborarem o projeto de sala - o espaço. Este interesse em conhecer o espaço, surgiu,

de uma atividade elaborada pela estagiária, orientada pela unidade curricular, “oficina de ilustração”, na qual uma carta mistério, chegava a sala dos 5 anos.

“Um menino chamado T2X, perguntava às crianças o que é que existia no mundo deles. Como o T2X, vivia noutra planeta, e este era muito pequeno, os seus pais queriam-se mudar para o planeta Terra. A partir daqui, as crianças teriam que dizer o que existia no planeta Terra, e no fim fazer um desenho para enviar ao T2X” (Portfólio Reflexivo).

A primeira fase do projeto de sala, como foi referido no *capítulo 1 – Enquadramento Teórico*, é designada, como problemática, ou seja, a escolha de um tema. As crianças, em grande grupo, oralmente, foram dizendo tudo o que existia no nosso mundo e a estagiária finalista registava numa grelha tudo que era dito (Anexo 28). Numa outra fase da atividade, foi pedido às crianças que desenhassem todas as coisas que tinham dito oralmente (Anexo 29). Na segunda fase do projeto segue-se a planificação das atividades, ou seja, o que se vai fazer, como se vai fazer e quem vai fazer. A terceira fase é a fase da construção, na qual as crianças constroem os materiais, para aprofundarem os seus conhecimentos. Foi construído o sol, os planetas, a lua e as estrelas, sendo sempre responsável uma ou mais crianças por cada construção (Anexo 30). Esta fase foi muito importante pois, as crianças aprenderam fazendo. Por exemplo, aprenderam as fases da lua porque, ao construir perceberam que tinham que fazer o quarto crescente maior que o quarto minguante, pois este estava a crescer; a lua cheia tinha que ser mais clara que a lua nova. As crianças entenderam que isto acontecia, devido à posição do sol e devido às pesquisas que tinham feito em casa com os pais. Por fim surge a última fase do projeto, a divulgação, ou seja, divulgação de todo o trabalho, a toda a comunidade educativa. Nesta fase optou-se por fazer a divulgação às salas (Anexo 31) e aos pais, (Anexo 32) com o apoio de um pequeno vídeo que nele continha todas as fases deste projeto, acabando com a coreografia feita pelas crianças.

Achou-se importante apresentar o projeto à família pois, segundo as OCPEPE (1997:43) “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”.

O educador é fundamental em todo o processo de aprendizagem, visto que, e segundo a Lei-Quadro de EPE,

“estar pessoalmente implicado no processo educativo; atento e disponível a tudo o que se passa: nomeadamente a sugestões, opiniões, diálogo, participação e elaboração dos projectos/actividades, envolvendo todas as crianças promovendo a interacção social e a aprendizagem” (Lei nº. 5/97, de 10 de Fevereiro).

O modelo utilizado em 1ºCEB foi na maior parte das vezes, o método interrogativo, já referido no *capítulo I – Enquadramento teórico*. A estagiária interrogava constantemente os alunos, ao invés de dar a resposta de imediato. Fazia com que os alunos pensassem e chegassem à resposta. Este processo permite que os mesmos usem a criatividade e que sozinhos cheguem a uma resposta certa. Foi também utilizado o método expositivo, também referido no *capítulo I – Enquadramento teórico*, em alguns momentos da aula, acompanhado sempre com o método interrogativo. Sempre que eram abordados conteúdos novos, a estagiária abordava a matéria através do método expositivo, contudo, questionava sempre os mesmos antes de dar qualquer resposta imediata.

Apesar da estagiária em toda a sua ação, manter uma postura flexível e individualizada sempre que necessário, em 1ºCEB, existia uma criança, com Necessidade Educativas Especiais (NEE), sendo este um problema ao nível “sensorial, físico, intelectual e emocional [...]”, Lopes e Silva (2010:23). Esta criança era portadora de Défice de Atenção e Hiperatividade (TDAH), na qual, sempre que era possível a estagiária adotava uma pedagogia diferenciada, dando um apoio mais individualizado ao aluno em questão. Nos quinze dias em que a estagiária não dava aulas, era possível, prestar um maior apoio individualizado, respeitando assim o seu ritmo de aprendizagem. Esta proximidade com o aluno facilitou o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que foi possível compreender os medos, angústias e problemas do aluno no seu meio familiar. Já em EPE, não existia nenhuma criança com NEE.

Foram construídos alguns instrumentos, para que as crianças em EPE e 1ºCEB trabalhassem a sua autoestima, no sentido de todas terem uma tarefa, de se sentirem úteis. Em EPE, o quadro da distribuição de tarefas foi elaborado na teia do projeto, na qual continha o nome das crianças que iriam realizar as tarefas. As mesmas sentiam-se importantes, pois tinham a responsabilidade de construir um planeta ou estrela e mostrar à sala (Anexo 32). No 1ºCEB, foram construídas as “tiras das novidades”, para que todos os alunos pudessem escrever e partilhar a sua novidade, e no fim, essa mesma novidade ficar exposta na sala de aula. Os alunos ficavam muito orgulhosos de terem a sua novidade afixada no placar da sala. Os “crachás do professor” foi outro instrumento construído nesta valência. Assim sempre que um aluno ia ao quadro resolver um exercício, colocava o seu crachá, assumia o papel de professor e explicava a turma o seu raciocínio, fazendo com que o que o mesmo fosse partilhado com os outros e valorizado (Anexo 33).

As fichas de trabalho eram corrigidas sempre com o intuito de valorizar os esforços dos alunos. Sempre que o aluno continha uma resposta criativa, a estagiária desenhava um *smile* na resposta deste (Anexo 34). Os mesmos ficavam orgulhosos da sua resposta, querendo mostrar aos colegas de turma. Outra estratégia utilizada para aumentar a autoestima das crianças, foi a colocação de uma coroa no calendário dos aniversários, na foto do aluno que fizesse anos (Anexo 35).

Como uma das grandes intencionalidades pedagógicas, rondava em torno da autoestima da criança, o envolvimento parental, era essencial neste processo, uma vez que todas as crianças gostam da participação dos pais na escola, aumentando-lhes assim a autoestima, como já referido no *capítulo I – Enquadramento teórico*. Este envolvimento foi notório em ambos os estágios realizados.

Em EPE, os pais eram muito ativos nas aprendizagens dos filhos, tendo-se verificado mais na elaboração do projeto-sala. Os pais traziam materiais de casa, construíam materiais com os seus filhos, disponibilizavam livros para a área da biblioteca, etc (Anexo 36).

Em 1ºCEB, os pais, também eram muito participativos e preocupados com os seus filhos, nomeadamente sobre as notas nos seus educandos. Como nos foi dada a oportunidade de participar na reunião de notas, foi possível verificar que eram pais muito preocupados com a aprendizagem dos seus filhos. Nesta reunião, foi tratado o assunto urgente, que requeria a participação de um dos pais, na ajuda da horta-pedagógica da escola. Um pai de um aluno disponibilizou-se uma vez por semana, de tratar deste assunto, ajudando assim a escola, mostrando disponibilidade para os assuntos da escola do filho. Também se mostraram disponíveis, quando foi pedido aos alunos para trazerem de casa, receitas de bolos ou alimentos que contivessem castanhas nos ingredientes, na qual se verificou que a maior parte dos alunos trouxe duas ou mais receitas (Anexo 37).

Além do envolvimento parental, em ambas as valências, também se procurou envolver a comunidade e as outras salas.

Em EPE, foram realizadas cinco manhãs recreativas, com a sala dos 2, 3, 4 e 5 anos. Verificou-se ser uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem, pois “nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (ME, 1997:51-52).

A primeira manhã recreativa foi elaborada no âmbito da festividade do Carnaval. Realizou-se um “baile de máscaras”, no salão polivalente da instituição, onde se realizou um pequeno desfile por grupos, para se mostrar a todas as salas, as máscaras e o vestuário trazido pelas crianças, ao som de uma música de carnaval. De seguida foi colocada música divertida para as crianças poderem dançar e interagir umas com as outras. A segunda manhã recreativa foi um “teatro de sombras” chinesas, apresentado no anfiteatro da instituição, na qual as crianças assistiram a um conto, de uma forma diferente, através de sombras chinesas. Foi dramatizada toda a história com as personagens feitas em cartolina e um lençol branco. A terceira manhã recreativa foi a elaboração de um “comboio imaginário”, em que as crianças realizaram um comboio entre elas, misturando idades (2,3,4,5 anos). Em certas partes da instituição existia uma caixa contendo um sentimento dentro dela. As crianças teriam que dizer qual era o sentimento e tentar expressá-lo mimicamente. A quarta manhã recreativa foi a ida ao “cinema”, no anfiteatro da instituição, em que as crianças assistiram ao filme “Frozen”, pedido pelas mesmas, com direito a pipocas e bilhete de entrada. Esta atividade foi realizada em duas sessões, sendo que a primeira sessão foram os grupos de 2 e 3 anos, e a segunda sessão, foram os grupos 4 e 5 anos. A quinta manhã recreativa foram as “experiências malucas”, na qual, cada sala tinha preparado uma experiência para apresentar às outras salas (Anexo 38).

Em 1ºCEB, realizou-se uma manhã recreativa, com todas as salas de todas as estagiárias (1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade), para assistirem a um teatro de fantoches, cuja história, tinha como tema “O Natal nas asas do arco-íris”, uma vez que se encontravam nessa data festiva (anexo 39).

Além das manhãs recreativas, em ambas as valências, foram realizadas atividades, de algumas atividades festivas tradicionais.

Em EPE a participação nas atividades festivas da comunidade foram muito importantes, pois ajudaram a perceber mais uma vez o benefício do envolvimento parental, e conseqüentemente trabalhar a autoestima das crianças. Envolver as mesmas nestas atividades (carnaval, dia do pai, dia da mãe, dia da madrinha, etc.) é dar a oportunidade de se tornarem autónomas e de terem voz ativa (Anexo 40).

No 1ºCEB, foram realizadas atividades alusivas ao Natal, (decoração de pinheiros, estrelas, sinos, músicas de natal, etc.) bem como a participação no almoço partilhado desta época festiva (Anexo 41).

Nesta valência, foi possível, envolver a comunidade, no âmbito da saúde, levando à sala, uma enfermeira, que explicou à turma, todos os cuidados sobre os

primeiros socorros e vacinação, respondendo no fim às questões colocadas pela turma (Anexo 42).

Além destas atividades, houve também a preocupação em explorar diferentes recursos na realização de atividades de expressão plástica em ambas as valências. Em EPE, foram utilizadas várias técnicas de pintura (pintura com tinta de materiais recicláveis, pintura de dedos, etc.), de colagem (colagem de tecido, lã, esferovite), de recorte (recorte de tecidos, papéis, etc.) de costura (de tecidos) e de moldagem, etc.; Em contexto de 1ºCEB, foram também utilizadas algumas técnicas de pintura, colagem, recorte, etc., nos trabalhos de expressões (Anexo 43).

Como forma de aplicar a pedagogia diretiva na transmissão de conhecimentos, através da promoção do trabalho autónomo, a estagiária construiu vários cartazes explicativos, com o apoio da turma, sobre vários temas abordados em aula que eram expostos no placar sala: regras de higiene; árvore genealógica; árvore da família, acentuação, sinais de pontuação; serviços públicos; gráficos de barras e de pontos experiências científicas, etc. (Anexo 44).

De fato os alunos têm que fazer experiências, não só científicas, mas também experimentar coisas novas. “Experiência não significa apenas «experimentar», mas também «passar por», tentar levar a cabo alguma coisa e «em certo sentido, cada experiência devia preparar uma pessoa para experiências posteriores mais profundas e abrangentes. É este o verdadeiro significado do crescimento, da continuidade, da reconstrução, da experiência» (Dewey cit. Vasconcelos 1997:227).

A turma teve ainda a oportunidade de, apoiada na aprendizagem experimental, realizar experiências ao nível dos cinco sentidos, na sala de aula, e também numa visita de estudo ao Instituto de Patologia e Imunologia Molecular da Universidade do Porto – IPATIMUP; uma visita de estudo a Serralves do Porto (Anexo 45) para conhecer melhor a arte contemporânea; de enviar a carta ao pai natal dos correios, recorrendo à interdisciplinaridade (português); de vivenciar atividades motoras – dança, numa escola de dança, uma vez por semana (Anexo 46); de descobrirem os sinais de pontuação através de pequenas adivinhas; trabalhar a escrita criativa, redigindo pequenos textos em conjunto; ter ao seu dispor materiais manipuláveis na aprendizagem da matemática – como o MAB, o ábaco, tendo eles próprios construído 25 ábacos, um para cada aluno (Anexo 47). Esta construção veio facilitar o processo de aprendizagem, pois aquilo que não entendiam pelo processo de subtração na matemática passou a ser facilmente compreendido por todos. Passaram do “não entendo”, para o “que fácil, vou utilizar o ábaco, neste problema!”.

Sabendo que em ambas as valências, os grupos tinham um enorme gosto pela música, a estagiária, trabalhou alguns temas, recorrendo a esse recurso. O projeto de sala em EPE conteve uma música associada ao tema, da Maria Vasconcelos – “O sistema solar”, na qual as crianças criaram uma coreografia e apresentaram aos pais e às salas na fase da divulgação do projeto; as sessões de movimento eram sempre acompanhadas por música. No 1ºCEB, a estagiária abordou o tema da amizade, com a música “gosto de ti” de André Sardett, atendendo também à promoção da autoestima; criava momentos de diversão e partilha, chamando alunos à frente para cantar uma canção, na qual se iam juntando vários, que acompanhavam a canção; também para obter momentos de relaxamento, dentro da sala de aula, a estagiária colocava uma música para todos relaxarem antes de tocar para o recreio.

Procurou-se realizar atividades que abordssem as diferentes áreas de conteúdo, em EPE, e diferentes disciplinas, em 1ºCEB, de maneira a trabalhar todas as áreas curriculares e interdisciplinaridade.

Em EPE ao nível da área da plástica, foram realizadas várias atividades, como o registo das histórias em desenho (Anexo 48), a colagem, o recorte, e a pintura já referido anteriormente. Em relação à expressão motora, todas as quartas feiras eram realizadas sessões de movimento dadas pela estagiária, durante a manhã, tendo como duração 40 minutos. Na área da expressão oral foram lidas várias histórias pedagógicas, atuais, em grande grupo, sendo que no fim eram sempre colocadas algumas questões sobre as mesmas. A área da matemática foi sendo abordada em várias atividades, em conjunto com outras áreas, por exemplo, a cotagem, a seriação, etc. Foi elaborada uma atividade, com as crianças, depois da leitura do livro “O Nadadorzinho” cujo objetivo era as crianças pescarem o maior número de peixes, no aquário construído pelas crianças. O raciocínio lógico estava envolvido neste jogo (Anexo 49).

No 1º CEB, foram trabalhados variados conteúdos nas diferentes disciplinas. Em Português, foram abordados diferentes tipos de texto (narrativos e prosas). Ao nível da gramática foram abordados os sinais de pontuação, a acentuação, as rimas, os sinónimos, os antónimos, as classificações de palavras, etc. A Matemática, foram abordadas as centenas, as dezenas, as unidades, usando várias técnicas, como por exemplo o MAB (Anexo 50) as tabuadas do 2, 3 e 4, a multiplicação, a adição, a subtração, a escrita de números, a decomposição de números, bem como os conjuntos (Anexo 51). A Estudo do meio como temas principais foram abordadas as unidades de tempo, os 5 sentidos (Anexo 52), a saúde do corpo, a higiene oral, a roda

dos alimentos, a higiene do corpo, as regras de convivência social, as profissões, os serviços públicos, etc.

Importa ainda realçar o cuidado em promover a aprendizagem ativa em ambas as valências, acreditando sempre que é importante desenvolver, desde muito cedo, nas crianças o sentido de responsabilidade e autonomia, para desenvolver desde logo, uma autoestima considerável nas mesmas. Para tal, em EPE, as crianças exploraram o projeto de sala em casa com os pais, trouxeram imensas pesquisas, tirando muitas dúvidas ao grupo, naquilo que queriam saber. Foi dada a oportunidade às crianças de dizerem como queriam construir os planetas, a estrela (o sol), e a lua. Foi também dada a oportunidade às crianças, de irem ao planetário do porto (Anexo 53), para consolidarem melhor, tudo o que tinham aprendido com o projeto do espaço. No 1ºCEB, foi dada a oportunidade aos alunos de escolherem alguns dos temas da semana, de criarem os cartazes afixados no placar da sala, etc.

Durante toda a intervenção da estagiária nos dois contextos, houve uma enorme preocupação de desenvolver a autoestima das crianças, trabalhando-as nas diferentes áreas de conteúdo/disciplinas, desenvolvendo aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que contribuíssem para um maior sucesso no desenvolvimento de cada criança/aluno.

Em suma, é pretendido que se construa um ambiente harmonioso, capaz de facilitar a aprendizagem e assegurar resultados escolares mais elevados. Isto implica que o professor respeite o conhecimento dos alunos, reconhecendo sempre como válidas as experiências que estes vivenciam fora do ambiente escolar. Além disso exige que o professor possua características específicas, nomeadamente de escuta ativa, empatia, atenção, e respeito pelos outros (Cfr, Lopes e Silva, 2010).

III.III.IV. Avaliar

Damas e Kelete (1985:13) citam De Kelete (1980), dizendo que avaliar “significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado, para tomar uma decisão”. Os mesmos autores referem que os objetivos da avaliação passam por saber bem o porquê do motivo na qual se avalia e qual o ensinamento que essa avaliação vai trazer ao aluno e ao professor. Definem também, quais os critérios da avaliação. Entre estes critérios é importante distinguir aqueles que são critérios mínimos, daqueles que são

critérios aperfeiçoados. Os primeiros definem o que deve ser estritamente realizado. Os segundos permitem situar as fontes individuais do sujeito (idem,1985).

Já Lopes e Silva (2012:1) citam Stoffelebeam e Webster (1980), dizendo que avaliar é “ajudar a tomar decisões. É um processo contínuo em que se identificam as informações relevantes, se recolhem, analisam e medem os dados e comunicam informações [...] que atendam a critérios de relevância para julgar as decisões possíveis de ensino, orientação dos alunos, etc.”. Os mesmos autores (2012:3) revelam também quais os critérios da avaliação, sendo estes: “avaliação para a aprendizagem; avaliação como aprendizagem; avaliação da aprendizagem”, indo de acordo com autores anteriores mencionados.

Segundo as OCEPE (1997),

“avaliar tem como base a intencionalidade educativa que sustenta a intervenção do educador, a qual implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que este planeie o seu trabalho e avalie os processos e os efeitos no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança”.

O mesmo documento, afirma ainda que avaliar “[...] implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (idem:27).

Após ter realizado a observação dos contextos, a estagiária, sentiu a necessidade de avaliar todas as suas semanas de intervenção, para perceber se as crianças tinham atingido todos os objetivos, e se a mesma estava a conseguir transmitir adequadamente todas as propostas de atividade ao grupo/turma. Estas avaliações resultavam em grelhas de avaliação, com os objetivos de cada área/disciplina a alcançar. Como por exemplo:

“[...] Não estava planeado, fazer este jogo na sessão de movimento, mas as crianças pediram-me para jogar um jogo que tinha sido feito na semana passada [...] Achei por bem realizar o jogo, pois foi sinal que não se esqueceram do mesmo, nem dos seus objetivos. Tinham gostado” (Portfólio Reflexivo, avaliação semanal, dia 28 de maio).

Em EPE, elaborou-se a construção de um portfólio reflexivo, englobando temas relevantes e também a construção de um portfólio de criança onde eram registados os desenvolvimentos das aprendizagens da mesma. “A C é capaz de fazer desenhos para ilustrar acontecimentos” (Portfólio da criança, domínio da expressão plástica).

Ambos os instrumentos, bem como todas as fichas formativas em 1ºCEB, estão dentro de uma avaliação formativa, sendo esta, contínua e sistemática. Segundo o MEC, este tipo de avaliação apresenta

“[...] uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou

entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (Capítulo III, alínea 3 do Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho).

Para Lopes e Silva (2012:13), este tipo de avaliação “visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem”.

Já para Margaret Heritage (2007), citado por Lopes e Silva (2012:13), esta avaliação é “um processo sistemático para reunir consequentemente evidências sobre a aprendizagem”. Noutra perspetiva, Carol Boston (2002), citado por Lopes e Silva (2012:13), defende que esta avaliação é “o uso de diagnóstico de avaliação para fornecer *feedback* aos professores e aos alunos sobre o curso do ensino”.

Os mesmos autores (2012:5) referem que esta avaliação existe para que os alunos “compreendam a forma como aprendem melhor; melhorem a aprendizagem; se autoavaliem e compreendam como efetuaram a aprendizagem”, para que esta proporcione aos alunos um “*feedback* eficaz que os ajude a desenvolver o seu potencial de aprendizagem”.

Segundo a Revista Portuguesa de educação (2006), a avaliação formativa,

“é insistentemente referida como um processo determinante na melhoria dos resultados dos alunos através da utilização de tarefas que expressem as exigências do currículo. Ou seja, nesta perspetiva, parece haver uma relação explícita entre a avaliação formativa e um referencial curricular bem determinado em que os professores assumem claramente o controlo de uma diversidade de incumbências tais como a identificação de domínios do currículo, a selecção de uma variedade de tarefas para propor aos alunos, a selecção de estratégias de avaliação e a planificação do ensino em geral”.

No que diz respeito à avaliação sumativa de 1ºCEB, esta, ficou a cargo do professor titular de turma, visto ser quem elaborava os testes e atribuía uma nota no fim de cada período, sendo que esta “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular” (Despacho normativo nº1/2005). Às estagiárias tiveram a possibilidade de assistir às correções feitas pela professora titular, bem como, a participação no preenchimento das tabelas classificativas dos mesmos, o que demonstrou ser vantajoso no registo de informações relativas a certas dificuldades existentes em cada aluno.

O projeto de sala, em EPE, também foi avaliado, pelas crianças e pela estagiária, através da grelha de avaliação do projeto, que permitiu perceber se os objetivos do projeto tinham sido cumpridos, ajudando as crianças a sistematizar tudo aquilo que tinham descoberto (Anexo 11).

A elaboração do teste sociométrico, em 1ºCEB, permitiu avaliar os alunos desta valência, sobre o desenvolvimento da sua autoestima, cujos resultados já foram descritos no *capítulo II – Metodologia de intervenção educativa* (Anexo 54).

Por fim, foram utilizados alguns instrumentos de avaliação, como as fotografias, as grelhas de avaliação semanais, etc., também já referidas no *capítulo II – Metodologias de intervenção educativa*.

Em ambas as valências, o *feedback*, foi um instrumento de avaliação muito utilizado quer pela educadora/professora, como também pela estagiária. “Este é um elemento a considerar sem que, no entanto, ocupe o lugar de destaque no desenvolvimento das aprendizagens” (*In*, Revista Portuguesa de educação, 2006), sendo este, “uma informação fornecida por um agente, sobre aspectos do desempenho ou da compreensão” (Lopes e Silva, 2010:47). Os mesmos autores, citam Winne e Butler (1994), acrescentando ainda que este é uma

“informação com a qual um aluno pode confirmar, adicionar, reescrever, afinar ou reestruturar informações existentes na memória, mesmo que a informação seja do domínio do conhecimento, do conhecimento metacognitivo, de crenças sobre si mesmo e sobre as tarefas e estratégias cognitivas” (idem:47).

Conclui-se assim que a avaliação é uma etapa muito importante no processo de ensino aprendizagem. Contudo, a autoavaliação das crianças é fundamental. Perrenoud (1998) refere que os alunos, utilizando adequadamente a autoavaliação, são capazes de regular as suas aprendizagens e só pontual e esporadicamente precisam da colaboração dos professores (idem:2006).

Em suma, tudo isto contribuiu para a construção da autoestima das crianças. Através das avaliações semanais, em EPE e 1ºCEB, conseguimos perceber se quer a estagiária quer as crianças tinham atingido os objectivos propostos; a construção do portfólio da criança em EPE foi uma mais-valia, pois conseguiu-se trabalhar a autonomia e a responsabilidade da criança, sendo que no fim da sua elaboração a mesma ficou bastante satisfeita, pois deparou-se com toda a sua evolução e todos os seus trabalhos ao longo do ano; o portfólio reflexivo, em EPE e 1ºCEB, permitiu à estagiária refletir várias vezes como trabalhar no sentido de aumentar a autoestima das crianças em diversas situações; o *feedback* ajudou a estagiária a transmitir segurança e tranquilizar as crianças, em situações de mais responsabilidade; por último, a avaliação do projeto em EPE, permitiu às crianças perceber tudo aquilo que tinham conseguido alcançar e tudo aquilo que tinham aprendido, aumentando assim o seu ego.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Os seres humanos nascem inconclusos, inacabados [...] vamos nos tornando seres humanos ou nos desumanizando no decorrer da nossa vida, de acordo com as experiências que tivemos, com as condições que construímos para a nossa vida pessoal e a vida da coletividade. Por isso, devemos nos educar ao longo da vida” Souza citando (2004) Paulo Freire (1987).

Todo o percurso acadêmico e a realização da intervenção nestes estágios permitiram crescer enquanto pessoa e profissional. Esta profissão dá a oportunidade de irmos educando a nós próprios e educar os outros, ao longo da vida, como tal como defende Souza (2004).

Assumir o papel de profissional de educação, requer isto mesmo, que se estabeleça uma formação ao longo da vida e que o educador/professor seja ativo e constantemente atualizado. Não se pretende que este tome uma atitude passiva, pois nesta profissão a personalidade da pessoa, dá alento ao profissional que é, influenciando-o durante toda a sua ação.

Como futura profissional de dupla habilitação, é necessário, ensinar e motivar os alunos com ambientes favoráveis à aprendizagem, fornecendo às crianças experiências significativas e abrangentes, tendo em conta todas as áreas do conhecimento, respeitando as orientações e os programas curriculares, sempre com o objetivo de as preparar para a sociedade atual, fazendo deles cidadãos criativos e com espírito crítico.

Apesar da EPE, não ser um ensino obrigatório, percebeu-se que é essencial, pois esta é “[...] a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Devendo assim “incutir na criança “[...] comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas [...]” (Silva, 2002: 324) despertando a curiosidade e o pensamento crítico.

Envolver as crianças em aprendizagens ativas, faz com que estas desenvolvam a autonomia e responsabilidade, pois a mesma “só *desabrocha* se encontrar estimulantes no meio onde cresce” (Rocha, 1988, citando Decroly, 1960), pois “o educador [professor] tem por missão fundamental despoletar e incentivar o desenvolvimento do *embrião* humano e estimular as crianças [...] a educarem-se a si próprias. O educador é um mero modelo” (Rocha, 1988, citando Montessori, 1971: 82 e 83). Para tal, é preciso que o professor seja “[...] permanentemente um investigador e um praticante de ensino que experimenta e aplica princípios pedagógicos” (Ribeiro, 1989: 126). Além de investigador, este, deve ainda assumir-se, como reflexivo. Segundo Schon (2000), qualquer profissional que se assuma como *prático reflexivo*,

deve refletir sobre três fases na sua ação, sendo elas: *reflexão para ação*, sendo este um investigador constante; *reflexão na ação*, em que este reflete numa ação momentânea, permitindo-lhe agir numa situação inesperada (currículo emergente) e a *reflexão sobre a ação*, onde este avalia toda a sua intervenção ao longo do tempo, no sentido de a vir a melhorar ao longo do tempo e nas próximas intervenções. Esta prática, reflete-se num processo contínuo, pensando sempre no bem-estar do aluno e no seu desenvolvimento integral.

Após a realização do estágio nas duas valências, e sendo este um mestrado que integra a dupla profissionalização, importa refletir sobre a importância de um educador/professor em ambas as realidades.

A EPE revela-se uma etapa muito importante, uma vez que é nesta valência que as crianças começam a socializar umas com as outras pela primeira vez; ganham valores e regras de convívio social; aprendem a partilhar e a respeitar o outro. Tudo isto prepara a criança para engrenar mais tarde para o 1ºCEB, sendo este, um ensino obrigatório.

Além de um profissional de dupla habilitação poder acompanhar o mesmo grupo de crianças até ao fim do 1ºCEB, implica saber, enquanto educador, quais os conteúdos trabalhados no ciclo seguinte para assim agir em conformidade, e, enquanto professor, saber quais os aspetos que foram trabalhados anteriormente, para desta forma poder conhecer cada criança, como ser único, sempre com o intuito de a ajudar e compreender quais são as suas maiores facilidades e dificuldades.

Em suma, o papel do professor generalista é fundamental, pois os professores do 1ºCEB, “devem ter em conta os conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar, compreendendo as diferenças do modelo curricular entre os dois níveis educativos”, e educadores de infância devem “conhecer o nível seguinte, o seu modelo e as exigências importadas pela avaliação formal no final de cada ciclo”, (Serra, 2004:34) tal como foi dito anteriormente. É preciso preparar os docentes no sentido de um processo escolarização com continuidade. É necessário as experiências passadas e preparar para o que vem a seguir.

No que diz respeito à ação da estagiária ao longo destes estágios, a experiência foi muito significativa, única e inesquecível. Toda a ação centrou-se essencialmente numa prática pensada, respeitando a pedagogia diferenciada, sendo que esta “reside, na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno” (Cadima,1997:14) tendo como base a criança enquanto ser ativo e autónomo no processo educativo,

acreditando que antes de tudo, importa criar um ambiente favorável no bom desenvolvimento da autoestima da criança.

O envolvimento parental, também se mostrou ser fundamental em ambas as valências, sendo que o educador/professor deve fomentar momentos de interação entre pais, crianças e professores, contribuindo para um processo educativo enriquecedor. Segundo alguns autores, quando “os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento” (Davies, Marques e Silva, 1993:24).

Antes de mais, conhecer cada criança é a base de todo o trabalho, visto que toda a ação implica conhecer os interesses, bem como o meio familiar de cada criança. Para que isto fosse possível, em ambas as valências, foram analisadas todas as fichas individuais de cada criança, para poder compreender todo o contexto e só depois partir para a intervenção, assim como se procedeu a uma observação contínua e refletida.

No que diz respeito à planificação-ação-avaliação, percebeu-se que planificar as atividades e as aulas é fundamental, para conseguir interligar todo o contexto, bem como os interesses das crianças. A mesma pode ser feita em grupo, com as crianças e com os alunos, para que estes sintam que fazem parte do meio escolar, que têm voz ativa, privilegiando mais uma vez a participação ativa da criança.

No que diz respeito aos modelos e metodologias educativas, em EPE, destacaram-se o High Scope e a metodologia de projeto.

Relativamente ao modelo High-Scope, já mencionado no capítulo I – *enquadramento teórico*, este permite dar a oportunidade às crianças de escolherem a área que querem trabalhar tendo todos os materiais a seu nível de fácil acesso. Tudo isto desenvolve nas crianças a autonomia e a responsabilidade.

Neste seguimento, a metodologia de projeto, também foi utilizada, ao iniciar o projeto da sala dos 5 anos – o espaço, originado pelo interesse do grupo.

Em 1ºCEB, o modelo ativo e interrogativo, foi o mais abordado pela estagiária, também pelo fato de dar voz ativa aos alunos de desenvolver o pensamento crítico e imaginativo.

A estagiária elencou aspetos fundamentais a não perder, durante toda a sua vida profissional. O respeito pelos alunos e o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem. Todas as crianças, com ou sem NEE, precisam do seu tempo, e o educador/professor precisa de respeitar esse tempo, e de estar disponível para ajudar a criança a chegar onde todos os outros alunos já chegaram. Todas as crianças são

capazes de chegar à “meta”. Tudo depende de como o professor incentiva e encoraja as mesmas durante o percurso.

Um professor pode fazer a diferença na vida de um aluno. Desistir foi tudo aquilo que durante estes estágios deu para ter a certeza de que nunca o devemos fazer. Desistir é fraquejar. Um aluno não precisa que o professor desista dele, mas sim que o motive e que todos os dias o desafie para que este crie e desenvolva novas estratégias de aprendizagem.

Em ambas as valências, as brincadeiras, o trabalho intenso, as relações afetivas, os reforços positivos e negativos, fizeram com que valesse a pena todo o trabalhado intenso.

As preocupações em torno do desenvolvimento da autoestima dos grupos foi uma constante, em toda a intervenção da estagiária, para poder trabalhar em prol de aprendizagens significativas. As conquistas foram benéficas quer para a estagiária, quer para as crianças, uma vez que se conseguiu um bom ambiente educativo, crianças felizes e curiosas, com vontade de aprender/descobrir.

Aprendeu-se claramente que as crianças, antes de tudo, precisam de ser felizes e de se valorizar. Se isto for alcançado, tudo o resto se torna mais fácil. As crianças começam a respeitar os colegas, a ajudar os outros e a valorizar todas as aprendizagens.

Algumas das estratégias potenciadoras de uma boa autoestima das crianças, foram palavras de incentivo, tais como, “eu acredito em ti”, “tu és capaz”, “parabéns conseguiste”, etc, bem como, ajudar a criança, até esta conseguir atingir os objetivos, sem nunca desistir. Mostra-lhe que com ajuda e dedicação todos conseguimos.

Com este poema de Fernando Pessoa (Ricardo Reis), resumo toda a minha prática pedagógica durante estes meses, bem como o lema a cumprir em toda vida profissional.

“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive”.

BIBLIOGRAFIA

- ALCÁNTARA, J. (2000). *Como educar a auto-estima: Métodos. Estratégias. Atividades. Directrizes adequadas. Programação de planos de actuação*, Lisboa: Editora Plátano, 3ª edição.
- ALLAL, L., CARDINET, J., PERRENOUD, P. (1978). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ANTUNES, C. (2008). *Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2ª Edição;
- BODGA, R. e BILKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BODGA, R. e BILKEN, S. (1997) *Investigação qualitativa em educação*. Porto. Porto editora.
- BONET, J. (2002). *Sê amigo de ti mesmo: Manual de autoestima*. Cantabria: Editora Sal Terrae, 2ª edição.
- BORUCHOVITCH, E., BZUNECK, J., GUIMARÃES, S. (2010). *Motivação para aprender*. Editora vozes Ltda.
- CADIMA, A., GREGÓRIO, C., PIRES, T., ORTEGA, C., HORTA, N. (1997). *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CRAVEIRO, M. (2007), *Formação em Contexto: Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância. Tese de Doutoramento*. Braga: Instituto de Educação da Criança da Universidade do Minho.
- DAMAS, M. e KELETE, J-M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Editora: Livraria Almedina.
- DAVIES, D., MARQUES, R., SILVA, P. (1993). *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e práticas de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto editora. 4 Edição.
- ESTRELA, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FONTAO, M. (2000). *Modalidades de trabalho com pais na pré-escola*. In: CORREIA, Luís de Miranda e SERRANO, Ana Maria (Orgs.). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J. Org. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto editora;
- FORMOSINHO, J. Org. (2006). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto editora. 4ª Edição.
- FORMOSINHO, J. O (2002), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- FREIRE, P. (1974). *Uma Educação Para a Liberdade*. Porto: Textos Marginais.
- GOUVEIA, J. (Org.) (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos – Recurso Didático para Formadores*. Braga: Expoente.
- GOUVEIA, J. (Org.) (2008). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos – Recurso Didático para Formadores*. Braga: Expoente.

- HOHMANN, M. e WEIKART, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L. e CHARD, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LOPES, J. e SILVA, H. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Porto: Editora Lidel - Edições técnicas.
- LOPES, J. e SILVA H. (2010). *O Professor faz a diferença*. Porto: Editora Lidel – Edições técnicas.
- MAGALHÃES, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- MARQUES, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença. 1ª edição.
- MARQUES, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial presença, 1ª edição.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto, Porto editora.
- RIBEIRO, A. (1989). *Formar Professores: Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- ROBINSON, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- ROCHA, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora
- SAINT, A. (2001). *O príncipezinho*. Porto: Editorial presença.
- SANVISENS, A. (1984). *Introducción a la pedagogia*. Barcelona: Editorial Barcelona.
- SERRA, C. (2004) *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, P. (1996). *Pais Professores: Uma Relação em que Uns São Mais Iguais que Outros?* In: Educação Sociedade & Culturas, Campinas.
- SILVA, M. (2002). *Ser professor do 1º ano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar?*; Porto: Revista Aprender nº 28.
- SILVA, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- SHON, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo*. Lisboa: Artmed.
- SPRINTHAL, N. e SPRINTHAL, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- SOUSA, A (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Editora Livros Horizonte. 2ª Edição.
- SOUZA, J. (2004). *E a educação: Quê?*. Brasil: Editora Bagaco.
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- VILLAS BOAS, B. (2006). *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições Asa.
- QUIVY, R. e CHAMPENHOUDT, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.
- ZABALZA, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Legislação

Perfil específico de desempenho do educador de infância (2001);
Decreto-Lei nº 240/2001 30 de agosto;
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto;
Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho;
Lei nº. 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro do Pré-escolar.

Websites

Unicef, A convenção sobre os Direitos da Criança, 10/12/2014, disponível em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Fernandes, Arménio (2006). Projeto Ser Mais, 01/12/2014, disponível em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/tese_completa.pdf

Fernandes, Domingos (2006), 12/01/2015, Para uma teoria de avaliação, disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>

Documentos das Instituições

Plano Anual de Atividades da Instituição de EPE (2013-2014);
Processos Individuais das Crianças da Instituição de EPE (2011-2014);
Processos Individuais dos Alunos da Instituição do 1º CEB (2013-2015);
Projeto Curricular de Grupo da Instituição de EPE (2013-2014);
Projeto Curricular de Turma da Instituição do 1º CEB (2013-2015);
Projeto Educativo da Instituição do 1º CEB (2010-2014);
Projeto Pedagógico da Instituição de EPE (2013-2014);
Regulamento Interno da Instituição de EPE (2012-2015);
Regulamento Interno da Instituição do 1º CEB (2013-2017).