



Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

A transversalidade dos saberes para uma nova forma de estar em educação:

Ser Educadora de Infância e

Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico

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

Mestranda:

Filipa de Sousa Moreira

Orientadora valência Educação Pré-Escolar:

Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo Costa

Orientadora valência Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico:

Mestre Ana Maria Ambrósio Serapicos de Borda Cardoso

Fevereiro de 2012

RESUMO

O presente trabalho é o relato, com reflexão pessoal, do culminar das experiências de estágio, no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico em articulação com o contexto da Educação Pré-Escolar, que tiveram por base a construção da profissionalização da discente Filipa Moreira.

Com a experiência que se desenvolveu com o grupo de crianças da sala dos cinco anos da instituição **P** e com a experiência que se levou a cabo com os alunos da turma A do 3º ano da instituição **M** tornou-se possível articular as perspetivas teóricas, abordadas ao longo da formação académica, com as práticas pedagógicas nestas valências, tendo por base um processo que se incrementou e que se apresenta com contornos de Estudo de Caso. Procurou-se, assim, responder às questões:

- no Estágio I, como agir, com o grupo de crianças da sala dos cinco anos, em conformidade com o nível em que cada uma se encontra e, claro, com a instituição **P**?

- no Estágio II, como intervir, com os alunos da turma A do 3º ano, em conformidade com o nível em que cada um se encontra e, claro, com a instituição **M**?

Enquanto a discente o fez, como futura Profissional de Perfil Misto, ela estava a conhecer-se e a responder às questões: “*como educo?*” e “*porque educo desta forma?*”

Conceitos-chave: Educação Pré-Escolar, Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Profissional de Perfil Misto, Intervenção Educativa.

ABSTRACT

The present report combines personal reflections with the work developed through out two internships developed along one year. This work was subjected to the theme of the Primary School Educational level articulated with the context of the Pre-School education. These internships were the foundation of the professionalization of the student Filipa Moreira.

Through the work developed with the five years old children group of the Institution **P** and the class A from the three years group of the Institution **M**, was possible to articulate the theoretical work, developed over the year through the academic studies, with pedagogic practice adapted to the case studies. With such methodologies we tried to answer the following questions:

-on the first internship, how to work with five years old`s class room taking in consideration the level of each individual as well as the objetives of the institution **P**?

-on the second internship, how to interact with the students of the class A of the third year in conformity with their education level and the institution **M**?

Such work was very helpful for this future professional, once she kept growing and answering such questions as: “*how do I educate?*” and “*why do I educate this way?*”

Key concepts: Pre-School Education, Primary School Educational level, Professional Profile Joint, Educational Intervention.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste sonho só foi possível com a partilha de experiências e de saberes com colegas e professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Sozinha não seria a pessoa que sou hoje nem teria a motivação de continuar a ser uma *“Estudante do Ensino”*.

Assim sendo, agradeço, em primeiro lugar, à Mestre Irene Cortesão Costa, supervisora da valência da Educação Pré-Escolar, pelo saber e pela criatividade que partilhou assim como pela disponibilidade e pelo incentivo que sempre demonstrou e exteriorizou. Em segundo lugar, à Mestre Ana Maria Serapicos, supervisora da valência do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo saber que partilhou assim como pela atenção e pelo carinho que sempre revelou.

Agradeço às diretoras Dulce Machado e Marina Pinto das respetivas instituições que me receberam e acolheram bem como aos demais elementos das Comunidades Educativas. Destacando a educadora Ana Sofia Silva e o professor Nuno Resende por me fazerem acreditar que há docentes que fazem de cada dia um dia único e especial e, desta forma, me ensinarem a ser *“boa educadora”* e *“boa professora”*, respetivamente. Aprendi que para ser *“boa educadora”* e *“boa professora”* é preciso, segundo os *“patinhos”*, ter *“boas crianças”* e *“bons alunos”* por isso aos *“aventureiros”* da sala das *Aventuras dos Cinco* e aos *“patinhos”* da sala *Mágica do Donald* um especial obrigada por desempenharem o vosso papel tão bem e por acreditarem que vou passar no teste de *“ser educadora/professora”*. Agradeço aos respetivos pais, irmãos e avós pelos mimos, mensagens e chamadas de incentivo.

Obrigada a todas as minhas amigas e amigos bem como a toda a minha família que, com muita paciência, respeitaram as minhas decisões, motivaram-me e, muito importante, acreditaram em mim. Realço o meu pai, a minha mãe, a minha irmã, a Abigail, o Celso e, claro, os meus avós, a minha tia e uma pessoa que desde sempre se orgulhou da minha opção profissional mas, por motivos de força maior, não conseguiu presenciar este momento.

A todos que não mencionei e que me acompanharam, direta ou indiretamente, ao longo deste caminho para a concretização do sonho *“ser educadora/professora”*,

MUITO OBRIGADA!

ÍNDICE

| | |
|--|---------------|
| Capítulo I. Introdução | pág.7 |
| Capítulo II. Enquadramento Teórico | pág.9 |
| Capítulo III. Procedimentos Metodológicos | pág.19 |
| Capítulo IV. Contexto Organizacional | |
| IV.I. Caracterização dos Contextos | pág.24 |
| IV.II. Intervenção Educativa | pág.35 |
| IV.III. Avaliação das Aprendizagens | pág.47 |
| Capítulo V. Reflexão sobre a Construção da Profissionalização | pág.51 |
| Capítulo VI. Considerações Finais | pág.57 |
| Capítulo VII. Bibliografia | pág.60 |
| Anexos | |

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo1** apresentação da instituição **M**
- Anexo2** apresentação da instituição **P**
- Anexo3** caracterização do grupo
- Anexo4** caracterização da turma
- Anexo5** reflexão “*O valor da amizade*”
- Anexo6** registo da aluna **A** sensibilizada a um projeto de solidariedade
- Anexo7** reflexão “*O desenvolvimento da criatividade*”
- Anexo8** desenho da criança **MS**
- Anexo9** registo avaliações
- Anexo10** registo de incidente crítico da criança **HC**
- Anexo11** registo de incidente crítico da aluna **ML**
- Anexo12** registo de observação contínua da criança **DP**
- Anexo13** registo de observação contínua do aluno **RD**
- Anexo14** registo de interesses das crianças
- Anexo15** registo de interesses dos alunos
- Anexo16** grelha dinâmica sala de aula
- Anexo17** reflexão “*Projeto o Sistema Solar*”
- Anexo18** reflexão “*A dislexia*”
- Anexo19** reflexão “*O profissional reflexivo*”
- Anexo20** diário de bordo - 26 de setembro
- Anexo21** inquérito por questionário à professora da instituição **P**
- Anexo22** inquérito por questionário à educadora da instituição **M**
- Anexo23** reflexão “*A relação entre o brincar e a aprendizagem*”
- Anexo24** caracterização dos espaços e materiais
- Anexo25** registo áudio das crianças nas áreas
- Anexo26** fotografia de criança a aprender brincando
- Anexo27** Organização Curricular do Ensino Básico
- Anexo28** competências gerais do aluno à saída do Ensino Básico
- Anexo29** fotografia da sala do aluno
- Anexo30** desenho da aluna **A**
- Anexo31** bolachas elaboradas por alunos
- Anexo32** fotografia da atividade “*caçadinhas*” da multiplicação
- Anexo33** análise da 5ª semana Estágio II
- Anexo34** análise da 8ª semana Estágio II
- Anexo35** reflexão “*Continuidade educativa*”
- Anexo36** registo de incidente crítico do aluno **RL**
- Anexo37** reflexão “*Dias festivos*”
- Anexo38** caracterização do tempo
- Anexo39** horário dos alunos
- Anexo40** estagiárias no teatro *Ladrão da Alegria*
- Anexo41** registo da receita culinária
- Anexo42** ficha resolvida por uma criança
- Anexo43** registo áudio das crianças a elaborar uma história
- Anexo44** planificação fonologia
- Anexo45** fotografia jogo do 24
- Anexo46** área dos jogos na sala de aula
- Anexo47** diário gráfico do aluno **RL**
- Anexo48** planificação frações
- Anexo49** fotografia da atividade das frações
- Anexo50** reflexão “*Trabalho de grupo*”
- Anexo51** registo no caderno de um aluno (reflexão)
- Anexo52** composição (parte)
- Anexo53** trabalho ilegível do aluno **VM**
- Anexo54** registo de incidente crítico da aluna **C**
- Anexo55** reflexão “*Leitura*”

Anexo56 artigo *“Ingressar no 1ºCiclo do Ensino Básico sabendo ler”* (conclusão)
Anexo57 vídeo *“Meninos de todas as cores”*
Anexo58 dinâmica da caderneta
Anexo59 apresentação do Desafio em Família II
Anexo60 aluno **B** com a guitarra da estagiária
Anexo61 fotografias dos alunos nas atividades letivas
Anexo62 reflexão *“Intencionalidade”*
Anexo63 reflexão *“Intervenção”*
Anexo64 registo de observação de um momento de coplanificação
Anexo65 mapa conceptual
Anexo66 planificação manta mágica
Anexo67 fotografia da tenda
Anexo68 disposição da sala
Anexo69 dinâmica das regras de sala de aula
Anexo70 planificação multiplicação por 6
Anexo71 fotografia de canteiros
Anexo72 problema
Anexo73 registo no caderno
Anexo74 música da multiplicação por 6
Anexo75 planificação *Bee Bot*
Anexo76 reflexão *“O envolvimento dos parceiros educativos”*
Anexo77 atividade Língua Gestual
Anexo78 puzzle mapa de Portugal
Anexo79 planificação exercícios de matemática e música
Anexo80 alunas **MM** e **A** na área dos jogos
Anexo81 fotografias *Bee Bot*
Anexo82 maquete Desafio em Família I
Anexo83 registo da atividade
Anexo84 registo de avaliação realizada pelas crianças
Anexo85 reflexão da avaliação das crianças
Anexo86 grelha de observação-avaliação10ªsemana
Anexo87 crítica no *blog*
Anexo88 gráfico *“número de alunos que errou cada exercício do C.E.L.”*
Anexo89 atividade mistério
Anexo90 registo áudio visual do aluno **R**
Anexo91 comentário da uma mãe no *blog*
Anexo92 reflexão e avaliação semanal
Anexo93 reflexão e avaliação semanal/análise
Anexo94 pesquisa realizada com a família
Anexo95 representação do Sistema Solar
Anexo96 representação do foguetão
Anexo97 material no âmbito da exploração mineral
Anexo98 certificado Workshop
Anexo99 reflexão *“Relação Pedagógica”*
Anexo100 registo texto narrativo
Anexo101 formação Protecção Civil
Anexo102 registo da aluna **A** à guitarra
Anexo103 interesse pelo material da discente
Anexo104 auto avaliação Estágio I
Anexo105 auto avaliação Estágio II
Anexo106 análise SWOT 1
Anexo107 análise SWOT 2
Anexo108 grelha par pedagógico **T**
Anexo109 quadro diferenças entre valências
Anexo 110 mensagens dos alunos no momento da despedida

I. INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular semestral Estágio II em 1º Ciclo do Ensino Básico, inserida no currículo do 2º ano, do Mestrado na área de Formação de Professores – Especialização em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, realizou-se uma experiência de estágio, no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, que teve por base a construção da profissionalização.

Com esta experiência, que teve início no dia 26 de setembro e fim no dia 11 de janeiro de 2012 (perfazendo um total de, aproximadamente, 264 horas), visava-se:

- caracterizar o estabelecimento de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, mais propriamente a instituição cooperante que situa na Maia (**consultar anexo1**), através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão para, atuando em conformidade, respeitar os valores da instituição e colaborar, de forma efetiva, na dinâmica institucional (em iniciativas no contexto local e comunitário);

- aplicar, de forma integrada, os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, numa perspetiva curricular, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo, de acordo com os princípios da aprendizagem ativa e participativa, com estratégias pedagógicas conducentes ao sucesso escolar;

- dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo experiências pedagógicas, promovendo aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras garantindo, assim, o direito ao sucesso escolar de cada aluno;

- planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa. Planificar de forma integrada e flexível, agindo com intencionalidade e refletindo de forma a adequar e reformular a ação educativa;

- recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas, utilizando técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Refletir e expressar sobre as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional, implicadas na referida análise;

- reconhecer a necessidade da continuidade pedagógica entre Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, identificando as especificidades da organização do ambiente educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico e descrevendo as especificidades do processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico;

-comparar o contexto organizacional da Educação Pré-Escolar e o contexto organizacional do 1º Ciclo do Ensino Básico, refletindo sobre as semelhanças e as diferenças de uma intervenção adequada, relacionando as práticas educacionais com as teorias que as enformam e problematizando as implicações e os desafios que se colocam ao Profissional de Perfil Misto – Docente Generalista.

Estes objetivos encontram-se desenvolvidos no presente relatório que contempla a experiência de estágio da discente Filipa de Sousa Moreira com o par pedagógico **I**, na instituição cooperante **M** mais propriamente na sala da turma A do 3º ano, do professor titular **N** e assistente operacional **L**. De extrema relevância é referir que neste mesmo relatório se articula a experiência, de Estágio II, no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico com a já realizada, de Estágio I, no contexto da Educação Pré-Escolar. Esta última, realizou-se, no semestre passado, no âmbito da unidade curricular Estágio I em Educação Pré-Escolar, na instituição cooperante **P** (**consultar anexo2**) mais propriamente na sala do grupo de crianças com cinco anos, da educadora **AS** e auxiliar de ação educativa **MS**.

Remete-se, assim, para a transversalidade dos saberes numa nova forma de estar em educação: *ser Educadora de Infância e Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico*. O presente trabalho destina-se ao professor cooperante, **N**, à educadora cooperante, **AS**, às orientadoras Mestre Ana Maria Serapicos e Mestre Irene Cortesão Costa e, ainda, aos demais elementos da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Este trabalho encontra-se dividido em oito partes: a primeira diz respeito à introdução onde se apresentam as instituições bem como todo o trabalho desenvolvido; a segunda parte, o enquadramento teórico, diz respeito às perspetivas teóricas sobre os contextos da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; na terceira parte, procedimentos metodológicos, remete-se para o tipo de estudo, amostras, instrumentos e procedimentos; na quarta parte, contexto organizacional, caracteriza-se os contextos em que decorreram as experiências, nomeadamente ao nível da intervenção educativa e da avaliação das aprendizagens; na quinta parte reflete-se sobre a construção da profissionalização explicitando o vínculo entre a teoria e a prática. As considerações finais encontram-se na sexta parte e a bibliografia encontra-se na sétima parte. Os anexos, que contêm documentos que se consideraram relevantes para a realização do relatório, são aprestados num outro volume.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“A educação é algo de admirável, mas é bom que nos lembremos, de vez em quando, que nada do que é realmente importante saber pode ser ensinado.”

(Oscar Wilde cit. por Sim-Sim, 1998:19)

Reconhece-se que é “*estranho*” que num trabalho sobre a construção da profissionalização, na valência da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, se tenha selecionado uma citação em que a primazia é atribuída ao não ensinável. A razão está no valor da prática, mais propriamente na essência das vivências de estágio. Esta conceção resulta do contacto, a nível teórico, que se estabeleceu, ao longo do percurso académico, quer em Portugal quer em Espanha (em ERASMUS) com variados autores e que adquiriu maior significado à luz da prática, no âmbito da **EDUCAÇÃO**.

O conceito de educação é, segundo Cabanas (2002), polissémico. No entanto, *“[...]ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI.”* (Delors et al., 1998:18)

São vários os desafios que se colocam ao ser humano uma vez que:

“[...] a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social [...] não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” dum mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico [...]” (Delors et al.,1998:11)

A resposta aos desafios passa pela busca de sentido que faz parte da aventura de ser humano, pela delimitação das aprendizagens fundamentais de ser humano e pela aprendizagem do sentido da vida, de acordo com Carneiro (2003). Sobre as aprendizagens, estas, fluem das viagens interiores enquanto a educação, como conquista comunitária, flui das viagens exteriores que, por sua vez, são sobreposições sistemáticas e intersubjetivas de viagens interiores. Na sua essência *“a educação é entendida como um autodesenvolvimento interior.”* (Cabanas,2002:118)

Bolivar (2003) defende que é nas **ESCOLAS** que é proporcionado um *“valor acrescentado”* à educação. *“As escolas, sistemas educativos, mais não são do que embarcações onde navegantes pelo mundo dos saberes –alunos e educadores– buscam sentido e significação para as suas aprendizagens.”* (Carneiro, 2003:110) A estas embarcações, que navegam na contemporaneidade, colocam-se desafios. Sobre o assunto, Pereira e Vieira (2006) remetem para as palavras de António Nóvoa que assinala, em primeiro lugar, a necessidade de construir um outro modelo de escolas que não esteja fechado ao modelo inventado no final do século XIX e que já não serve para enfrentar desafios atuais e, em segundo lugar, a importância de não

renunciar ao conhecimento e à cultura. Como acertadamente chama a atenção, António Nóvoa, quando fala em “*educação permanente*” ou “*educação ao longo da vida*” há tendência para valorizar competências técnicas ou instrumentais em detrimento do conhecimento, da ciência e da cultura. Face a isto, questiona-se: qual a vantagem de saber utilizar um computador se não conheço nenhum autor para pesquisar? Remete-se, assim, para a necessidade das escolas eficazes. Nas escolas eficazes “[...] os alunos [...] *progridem mais rapidamente do que seria de esperar, ou poderia prever-se, com base nas suas condições à partida.*” (Bolivar, 2003:29-30) Assim, as escolas, como unidades base de mudança, devem fazer a diferença tendo por base as características e condições internas das escolas eficazes que são, de acordo com Bolivar (2003), a liderança instrutiva, a pressão e expectativa sobre alunos, a implicação e colaboração de pais, o controlo e organização dos alunos, a coerência e articulação curricular e instrutiva, o controlo sistemático do progresso e objetivos alcançados pelos alunos, a colaboração e relação colegial entre professores, o desenvolvimento contínuo do pessoal docente e a autonomia e gestão local.

Ao tomar uma decisão, tendo por base o Decreto Lei nº75/2008 de 22 de abril da autonomia e da capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas, para reforçar a eficácia da execução das medidas da política educativa e da prestação do serviço de educação deve-se atentar, entre outros aspetos, nas valências bem como no contexto onde se inserem. Desta forma, “[...] *provocam diferenças na aprendizagem dos alunos.*” (Bolivar, 2003:29) “*Uma escola de qualidade é aquela que promove o progresso dos seus alunos numa ampla gama de objectivos intelectuais, sociais, morais e afectivos, alcançados, tendo em conta o seu nível socioeconómico, o seu meio familiar e a sua aprendizagem prévia[...]*” Mortimore (1991 cit. por Bolivar, 2003:30)

Ao longo do percurso académico, teve-se oportunidade de realizar uma experiência de estágio, na valência do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa **INSTITUIÇÃO PÚBLICA** e nesta mesma valência realizou-se a experiência de Estágio II, numa **INSTITUIÇÃO PARTICULAR**. Trata-se da mesma valência, no entanto a intervenção com vista à eficácia foi, claramente, diferente. A diferença deveu-se, entre outros aspetos, ao facto de uma ser pública e a outra ser particular com contextos, nomeadamente socioeconómicos e familiares, distintos. Claramente, o mesmo se passa na valência da Educação Pré-Escolar, em instituições públicas e particulares. Considera-se oportuno referenciar a **TEORIA ECOLÓGICA**. Esta contempla a criança como um organismo integrado e influenciado pelo meio. Postman (1981 cit. por

Zabalza,1994) entende que entre a escola e o meio produz-se um intercâmbio de tensões contrapostas de tal forma que a educação escolar joga sempre um papel de compensação relativamente às pressões homogeneizantes exercidas pelo meio social e pelos outros agentes de socialização. Baseia-se na homeostasia, no equilíbrio.

De acordo com o consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo -Decreto Lei nº49/2005 de 30 de agosto- a autonomia, a administração e a gestão das escolas ressalva a sua integração nas comunidades que as servem e estabelece a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais, culturais e científicas. “[...] em última análise, o cruzamento de factores sociais, políticos e a prática educativa se joga nesses espaços institucionais de mediação que são as escolas.” (Bolivar, 2003:17) Remete-se, desta forma, para a particularidade de cada meio, de cada instituição, de cada valência, de cada intenção bem como de cada intervenção que, conseqüentemente, se refletem na educação de cada criança. Isto representa um desafio para os profissionais da educação, nomeadamente para o **PROFISSIONAL DE PERFIL MISTO** “[...] docente generalista [...] habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico [...]” (Decreto Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro) A este profissional reconhece-se:

“[...]Ja necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais.” (Decreto Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro)

Sendo, o Sistema Educativo “[...] o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Decreto Lei nº49/2005 de 30 de agosto, capítulo I, artigo1º, al. 2), compreende, entre outras valências, a **EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR** e o **ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**. No que concerne à Educação Pré-Escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e/ou supletivo da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação. A frequência nesta valência, por crianças dos 3 anos até à idade de ingresso no 1ºCiclo do Ensino Básico, é facultativa. No que concerne ao Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, este, integra áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não disciplinares e inclui atividades de ocupação de tempos livres. Contrariamente à Educação Pré-Escolar, o 1º Ciclo do Ensino Básico é universal, obrigatório e tem a duração de quatro anos. Quer na Educação Pré-Escolar quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, os respetivos profissionais adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores

organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino. Ressalva-se que educar e ensinar são conceitos distintos. Segundo Foulquié (1971), educar vem da raiz latina *dux, ducis* (guia, chefe), *ducere* (conduzir, comandar) e os compostos *educere* (conduzir para fora de) e *educare* (criar, formar, instruir). A etimologia sugere que educar consiste em fazer com que a criança saia do seu estado primitivo. Ensinar derivado do latim *insignare* (dar a conhecer) remete para comunicar um certo saber a outrem. Transmitir-lhe um conhecimento teórico ou prático.

De acordo com o plasmado no Decreto Lei nº240/2001 de 30 de agosto, o regime de qualificação para a docência na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo e legislação complementar. Esta apresenta os princípios orientadores da organização e gestão do currículo. Por **CURRÍCULO** entende-se *“um conjunto de disciplinas ou como um grupo de conteúdos que reforça o que deve ser ensinado nas escolas [...] um conjunto de materiais, de resultados de aprendizagem, de objectivos de aprendizagem [...]”* (Pacheco,1999:15) Ainda sobre o currículo, Zabalza (1994) diz que é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. Há uma grande diferença entre o professor que atua na aula sabendo por que razão o faz, sabendo qual é o seu contributo para o desenvolvimento global da criança face ao seu progresso no conjunto das matérias e aquele outro professor que, pura e simplesmente cumpre o programa. Assim, currículo distingue-se de programa que é:

“o documento oficial de carácter nacional[...]em que é indicado o conjunto de conteúdos, objectivos, etc. a considerar em um determinado nível[...]o programa é o conjunto de prescrições oficiais, relativamente ao ensino, emanado do Poder Central. Por outro lado, falamos de programação para nos referirmos ao projecto educativo - didáctico específico desenvolvido pelos professores para um grupo de alunos concreto, numa situação concreta e para uma ou várias disciplinas.”
(Zabalza,1994:12)

O currículo é comum à prática do educador (atente-se que o elemento auxiliar deste profissional são as orientações **curriculares** para a Educação Pré-Escolar) e do professor (atente-se que o elemento auxiliar deste profissional é a organização **curricular** e programas do Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico). No entanto, o currículo do profissional de cada uma das valências apresenta características específicas que os distinguem mas que partem do mesmo denominador: produto previamente planificado. Segundo análise do Decreto Lei nº241/2001 de 30 de agosto, na Educação Pré-Escolar, o educador concebe e desenvolve o respetivo currículo,

através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. Desta forma, o educador mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo. No 1ºCiclo do Ensino Básico, o professor desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos. O Professor promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de políticas educativas presentes nas várias dimensões do currículo integrado ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Inerente à ação do educador, a partir das orientações curriculares para a Educação Pré-escolar, e do professor, a partir dos programas (nomeadamente de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio), e, muito importante, inerente à ação de ambos os profissionais com as metas de aprendizagem “*o projecto metas de aprendizagem insere-se na estratégia global de desenvolvimento do currículo nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos*” (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/> data 25 de janeiro de 2012) está a **INTERVENÇÃO EDUCATIVA**. Incidindo-se sobre a intervenção educativa, ao nível da Educação Pré-Escolar, esta, tem por base o observar, o planear, o agir e o avaliar no sentido do binómio desenvolvimento-aprendizagem e ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, esta, tem por base o preparar, o planificar, o intervir e o avaliar no sentido do binómio ensino-aprendizagem. Remetendo para a prática, em ambas as valências, procurou-se agir/intervir respeitando os princípios das instituições bem como respondendo ao nível de cada criança. Desta forma, a observação, que “[...] *é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientada por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações*” De Ketele (1980 cit. por Santos e Ketele,1985:11), revelou-se uma excelente aliada.

Durante o estágio profissionalizante, com base no que se observou, registou-se, sabendo que os registos são imprescindíveis para orientar a preparação das aulas. Importa referir que se observou e registou que os alunos se revelaram curiosos face aos conteúdos lecionados. Neste sentido, ao preparar as aulas não só se efetuaram pesquisas tendo em atenção os conteúdos em causa, como tudo o que envolvia estes, e a preparação não só se limitou a pesquisas como, também, preparação de materiais

correspondendo, estes, a elementos referenciados no momento de planificar, procurando sempre a correção científico-pedagógica e didática. No âmbito da Educação Pré-Escolar, planeou-se

“[...]o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social[...]condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidade [...]” (Ministério da Educação,1997:26)

No âmbito do 1ºCiclo do Ensino Básico, planificou-se convertendo “[...]uma ideia ou um propósito num curso de acção.” (Zabalza,1994:47) porque planificar é:

“[...]estabelecer a forma de seleccionar, ordenar e modificar o currículo dentro do sistema educativo, clarificando o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, desse modo, na distribuição do conhecimento no âmbito do aparelho escolar e incidindo na política educativa[...]” Gimeno (1988 cit. por Vilar, 1998:12)

Todos os cuidados supra apresentados revelaram-se fundamentais para “reduzir a ansiedade e a incerteza [...] definir [...] confiança, segurança, etc.” (Zabalza, 1994:48) no momento de agir/intervir.

Ao agir/intervir teve-se por base as **PEDAGOGIAS** estudadas ao longo do percurso académico, destacando-se a Pedagogia Diretiva, a Pedagogia Não-Diretiva e a Pedagogia Relacional.

No que diz respeito à Pedagogia Diretiva, segundo Becker (<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/2011/09/becker-epistemologias.pdf> data 23 janeiro 2012), o educador/professor autoritário, que acredita que o conhecimento pode ser transmitido para a criança, tem a palavra como seu monopólio. O educador/professor fala e a criança escuta. O educador/professor decide o que fazer e a criança faz. Entende-se, assim, a razão de Paulo Freire ao designar este tipo de Pedagogia como a Pedagogia do Oprimido (<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/2011/09/becker-epistemologias.pdf> data 23 janeiro 2012). A criança é tida como uma tábua rasa não só quando nasce mas perante novos conteúdos. Esta pedagogia é legitimada pelo Empirismo. O produto é um indivíduo que renúncia ao direito de pensar. Sobre esta pedagogia, Gouveia et al. (2007) designa por modalidade pedagógica centrada no “eu” e define-a em duas palavras: inculcar e impor. A inculcação e imposição a que se refere não se limita à transmissão de conhecimentos mas ao próprio modo como se organizam os conhecimentos, se sistematizam as perceções, se apreciam e preparam as ações. No que diz respeito à Pedagogia Não-Diretiva, segundo Becker (<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/2011/09/becker-epistemologias.pdf> data 23 janeiro 2012), o educador/professor é um auxiliar da

criança. Entenda-se, assim, a razão de Carl Roger ao designar o educador/professor como facilitador (<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/2011/09/becker-epistemologias.pdf> data 23 janeiro 2012). O educador/professor deve interferir o mínimo possível. A ação que a criança decide é, *a priori*, boa porque a criança possui conhecimentos. O educador/professor acredita que a criança aprende por si. Esta pedagogia é legitimada pelo Apriorismo. O produto é um indivíduo que não renúncia ao pensar. Sobre esta pedagogia, Gouveia et al. (2007) designa por modalidade pedagógica centrada no “tu” e define-a em dois verbos: educando-se e formando-se. Tudo o que faz surgir ou torna as crianças sujeitos da sua própria formação importa para a estruturação da ação pedagógica que é o processo. É através deste que o sujeito se apropria dos conhecimentos. No que diz respeito à Pedagogia Relacional, segundo Becker (<http://www.marcelo.sabbatini.com/wpcontent/uploads/downloads/2011/09/becker-epistemologias.pdf> data 23 janeiro 2012), o educador/professor acredita que a criança aprende se ela agir e problematizar a sua ação (aprendizagem pela ação). Educador/professor proporciona os meios necessários para a criança chegar até ao conhecimento. Inerente a este processo está a reflexão a partir das questões levantadas pela própria criança. O educador/professor acredita que tudo o que a criança construir hoje é patamar para amanhã. Esta pedagogia é legitimada pelo Construtivismo. O produto é um indivíduo curioso. Sobre a pedagogia, Gouveia et al. (2007) designa por modalidade pedagógica centrada no “nós”, nos indivíduos em formação que são suportes e agentes das relações sociais.

Não se utilizou uma pedagogia pura ao longo das experiências de estágio. No entanto, valorizou-se, em ambas, a pedagogia relacional/modalidade pedagógica centrada no “nós”. Como se referiu, é legitimada pelo Construtivismo que remete para Piaget, o qual “[...] coloca no centro de seu modelo a interação do sujeito com o seu meio: a criança age no meio e reage aos estímulos deste. Sem (re)ação da criança não haverá desenvolvimento.” (Roegiers e De Ketele,2001:26) Jean Piaget “[...] insistiria em uma concepção do ensino que se resume essencialmente não em transmitir conhecimentos, mas em facilitar o processo de construção desses conhecimentos que apenas cada criança, individualmente, pode fazer, graças à sua ação sobre os objetos e às suas interações com o meio.” (Roegiers e De Ketele,2001:26) Assim, ensinar é escolher material adequado para colocar à disposição das crianças num ambiente determinado em função do nível de desenvolvimento. “Para Piaget, o objectivo principal do ensino é permitir à criança que

se tornou adolescente construir conhecimentos formais “exatos”, isto é, conceitos precisos isto implica igualmente [...] que os professores tenham um conhecimento científico aprofundado da matéria e uma formação epistemológica.” (Roegiers e De Ketele,2001:26) Contudo, “[...]o modelo de Vygotsky reabilita o papel do adulto no desenvolvimento e na aprendizagem. Segundo ele, os processos internos de desenvolvimento do sujeito não estão, em certos momentos, acessíveis à criança a não ser no âmbito de uma comunicação com o adulto ou com os pares.” (Roegiers e De Ketele,2001:27)

Especificando-se, na Educação Pré-Escolar as práticas tiveram, na sua essência, a implementação e o desenvolvimento da metodologia de Projeto (influência de Dewey). Um Projeto, segundo Katz e Chard (1997), é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Este poderá durar dias, semanas ou um ano escolar, dependendo da idade e dos interesses da criança. Ao educador, compete, apenas, apoiar a criança ao nível das questões cognitivas, sociais e disponibilizar todos os recursos materiais necessários pois é a criança que assume a liderança do Projeto, que poderá ser em grupo ou individual. No 1º Ciclo do Ensino Básico, as dinâmicas da instituição **M** refletem a influência de Freinet no âmbito da democratização da escola, como elucida Trindade (2002). O aluno sujeito com direitos, desejos, interesses e necessidades próprias relaciona-se com o professor a partir de uma relação que se caracteriza pelo diálogo, sendo essencial o clima de liberdade de expressão, autodisciplina e confiança, num espaço de troca, respeito mútuo e cooperação, como refere Antunes (2001) sobre as práticas de Célestin Freinet. Uma vez que ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho. Nós libertamo-nos em comunhão como afirma Paulo Freire (1974). Assim, a escola é uma instituição social que existe para construir a identidade nacional, pessoal e social, para educar cidadãos livres, solidários, autónomos e responsáveis, e para desenvolver valores e capacidades. Completando-se com as ideologias de Dewey o empenhamento, a abertura de espírito e a responsabilidade constituem conceitos-chave na ação de cada um, como refere Antunes(2001) sobre as práticas de John Dewey. Os alunos aprendem conteúdos culturais socialmente aceites com a ajuda e aprovação de outras pessoas, revelando-se o trabalho colaborativo um elemento chave desta aprendizagem. Realce-se o trabalho colaborativo entre professores, entre alunos e, muito importante, entre professores e alunos. O “[...]ambiente colaborativo será certamente fundamental para a formação e sustentação de um conjunto de crenças e atitudes[...].” (Freitas e Freitas,2003:117) centrando-se “[...]no professor que

quer adoptar a aprendizagem cooperativa, a qual só se pode obter pela compreensão da sua utilidade e benefício e isso é o que a prática, mais do que a teoria, pode dar.” (Freitas e Freitas,2003:117)

Abordando os **MÉTODOS**, considera-se importante referir, antes de mais, que se privilegiou o método ativo. *“O método activo permite que o formando seja o agente voluntário, activo e consciente da sua própria educação.”* (Gouveia et al.,2007:47) *“[...]consiste, precisamente, em suscitar a acção consciente e voluntária do formando, criando situações retiradas da realidade profissional, com vista à descoberta das aprendizagens.”* (Gouveia et al.,2007:48) Não se menosprezaram outros métodos como o expositivo que *“consiste na transmissão oral de um determinado saber, informações ou conteúdos[...]a participação dos formandos é, contudo, diminuta: limitam-se a receber o que lhes é transmitido[...]”* (Gouveia et al.,2007:26), o interrogativo *“[...]o desejo sincero do formador de envolver o grupo numa discussão e reflexão conjuntas com sentido[...]”* (Gouveia et al., 2007:34) e o demonstrativo que *“[...]consiste, essencialmente, na transmissão de técnicas visando a repetição do procedimento através da demonstração[...]”* (Gouveia et al.,2007:45) A grande vantagem do método ativo é que em função das necessidades diagnosticadas, o educador/professor usa várias técnicas pedagógicas como expositivas para a introdução de temas, interrogativas para a descoberta de conceitos e demonstrativas para a explicação de um procedimento ou técnica.

Após agir/intervir, avaliou-se. *“A avaliação é algo muito mais vasto, de âmbito educacional, consistindo numa actuação que visa diagnosticar as necessidades desenvolvimentais da criança; e o modo como estas estão a ser satisfeitas, através da implementação do que foi programado.”* (Sousa,1997:23) Só assim é possível melhorar.

“O papel da avaliação num sistema de organização programática está forçosamente ligado às finalidades e aos pressupostos teóricos desse sistema. Cada corrente pedagógica possui os seus postulados, as suas perspectivas de encarar o processo educativo e, por isso, os seus processos de avaliação serão decorrentes dessas asserções e necessariamente tão diferenciados quanto aqueles.” (Sousa,1997:27)

Aliada à avaliação das aprendizagens de crianças, esteve a sistemática reflexão sobre as estratégias que se utilizou. Só, assim, foi possível melhorar e inovar. Percecionou-se que, quer na Educação Pré-Escolar quer no 1ºCiclo do Ensino Básico, o uso da música no decorrer de uma atividade teve um bom resultado. *“Poder-se-á dizer que a música dá prazer, que modifica os estados emocionais, que permite a expressão dos sentimentos[...]”*(Sousa,2003:15) Face a esta percepção procurou-se aprofundar conhecimentos (nomeadamente iniciou-se aulas de guitarra).

A valorização da reflexão remete para o **PROFISSIONAL REFLEXIVO**.

“O conceito de profissional reflexivo na perspectiva de Schon[...]considera que os profissionais constroem e reconstróem o seu conhecimento no campo da acção que é a sua prática profissional, caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e decisões altamente contextualizadas, num diálogo permanente com as situações e os actores que nelas actuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência enquadradores. Esta abordagem, de natureza construtivista, trouxe à luz do dia a riqueza da epistemologia da prática”. (Oliveira-Formosinho,2002:219).

Em vários momentos, sentiu-se necessidade de “*experimental*” qual a melhor estratégia para o grupo e qual a melhor estratégia para a turma tendo em atenção, em relação a esta última, a presença de um elemento com Necessidades Educativas Especiais que apresenta dificuldades no processo de aprendizagem e participação, no contexto educacional/escola, de grau acentuado ao nível do funcionamento do aluno. Assim, quer no grupo quer na turma, ao longo do processo colocaram-se hipóteses e utilizou-se a “*experimentação*”. Esta capacidade remete para o **PROFISSIONAL INVESTIGADOR**. De acordo com Stenhouse (1975 cit. por Alarcão,2001) os professores, na sua prática, levantam hipóteses que testam ao investigarem as situações em que trabalham. Stenhouse (1975 cit. por Alarcão,2001) afirma que a melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento, explicando que, em primeiro lugar, esta melhoria consegue-se pelo aperfeiçoamento, bem refletido, da competência de ensinar e esta atinge-se, normalmente, pela eliminação gradual dos aspetos negativos através do estudo sistemático da própria atividade docente. Curiosamente Freitas e Freitas defendem que:

“no sentido próprio do termo, o professor não é um investigador, porque conduzir uma investigação implica padrões metodológicos que de uma maneira geral não são compatíveis nem com a preparação científica nem com a situação de um docente responsável por uma turma. Contudo, é inquestionável que um professor não pode deixar de no seu trabalho aproveitar uma oportunidade para análise de comportamentos e de resultados de aprendizagem, no que existem algumas semelhanças com a investigação: ele é antes de tudo um observador e obtém numerosos dados, de caráter objetivo e subjetivo, que deve interpretar. Com base nesta realidade tem sido construída a ideia de um professor investigador (Stenhouse, 1985), que se for entendida com limitações, é aceitável e pode ser aplicada na implementação de atividades de aprendizagem cooperativa.” (2003:118)

Cortesão (2000:50) realça, igualmente, a necessidade de desencadear nos docentes em formação “*uma permanente atitude indagadora, reflexiva e crítica da sua própria actuação, bem como das propostas educativas em que se movimenta.*” Neste sentido, destacam-se as sábias palavras de Dewey (1959, cit. por Alarcão,2001) que, tendo por base a constante reflexão e necessidade de investigação dos Profissionais da Educação para aprofundar conhecimentos de situações que surgem no dia a dia, corretamente, os considera **ESTUDANTES DO ENSINO**.

III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao longo das experiências, quer de Estágio I quer de Estágio II, a reflexão, sobre a prática pedagógica, revelou-se essencial. Consideram-se, por isso, oportunas as palavras da docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Mestre Paula Pequito, na apresentação da unidade curricular Estágio I em Educação Pré-Escolar. De acordo com a docente, a prática ilumina enquanto a teoria ajuda à reflexão. A docência apresenta-se, assim, como um processo com cariz de investigação.

Realça-se que, ao longo dos estágios, desenvolveu-se uma investigação com características próprias de uma investigação em educação. *“A investigação [...] segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura. Pelo contrário, o sucesso[...]depende do procedimento seguido.”* (Quivy e Van Campenhoudt, 1998:15) Justificando, numa fase inicial, colocaram-se questões, nomeadamente:

- no Estágio I, como agir, com o grupo de crianças da sala dos cinco anos, em conformidade com o nível em que cada uma se encontra e, claro, com a instituição **P**?

- no Estágio II, como intervir, com os alunos da turma A do 3º ano, em conformidade com o nível em que cada um se encontra e, claro, com a instituição **M**?

O caminho que se percorreu, quer no Estágio I quer no Estágio II, procurava responder às questões colocadas. Desta forma, tornou-se necessário conhecer e caracterizar as instituições onde decorreram as experiências de estágio -a instituição **P** e a instituição **M**- bem como as crianças da sala dos cinco anos e os alunos da turma A do 3º ano. Correspondendo estes -crianças e alunos- ao universo do processo que se incrementou e que se apresenta, com contornos de Estudo de Caso. Um dos obstáculos à utilização deste tipo de estudo foi o fator tempo. O período de cada estágio -sensivelmente 1 semestre- mostrou-se demasiado curto para se desenvolver um Estudo de Caso com toda a sua essência. De acordo com Albarello et al. (1997) um Estudo de Caso permite uma análise intensiva, tanto em amplitude como em profundidade, utilizando todas as técnicas disponíveis, face a uma amostra particular, selecionada de acordo com um determinado objetivo, ordenando os dados resultantes de forma a preservar o carácter unitário da amostra. Este estudo, que exige tempo, permite obter uma compreensão profunda do fenómeno ou de uma determinada situação social, baseada na compreensão íntima da realidade e no sentido que os sujeitos dão a essa mesma realidade. Esta metodologia é adequada para ter acesso ao mundo da vida das pessoas. Clarifica-se, assim, que “[...]é muito difícil, mesmo

para um investigador profissional e com experiência, produzir conhecimento verdadeiramente novo que faça progredir a sua disciplina.” (Quivy e Van Campenhoudt,1998:19)

Em ambas as experiências, começou-se, então, por conhecer e por caracterizar as instituições. Realizou-se, para tal, uma análise documental, nomeadamente dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão de cada uma das instituições. Documentos, estes, que se consideraram relevantes. “A escolha das leituras deve ser realizada com muito cuidado. Qualquer que seja o tipo e a amplitude do trabalho, um investigador dispõe sempre de um tempo de leitura limitado.” (Quivy e Van Campenhoudt,1998:51) Ao analisar-se os documentos das instituições, desde logo, se encontraram diferenças. Diferenças essas, que, de certa forma, caracterizam a singularidade de cada uma das instituições como, por exemplo, a organização de cada uma, o que cada uma valoriza, entre outros pormenores. Nos documentos que se elaboraram, que visam a apresentação da instituição **P** e da instituição **M**, transparecem essas diferenças (**consultar anexo2 e anexo1**).

No Estágio I sentiu-se necessidade de efetuar uma entrevista exploratória à Diretora da instituição, **DM**, assim como à educadora **AS**. “As entrevistas exploratórias têm, portanto, como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo [...]” (Quivy e Van Campenhoudt,1998:69) A partir destas entrevistas conheceu-se melhor a dinâmica institucional. No Estágio II, não se sentiu necessidade de efetuar uma entrevista exploratória à Diretora **MP**. Realizou-se, apenas, ao professor **N**.

Em ambos os estágios, observou-se e elaborou-se notas de campo. Construiu-se, com base na informação recolhida, um documento que apresenta a instituição **P** (**consultar anexo2**) e um documento que apresenta a instituição **M** (**consultar anexo1**). Após conhecer-se as instituições, procedeu-se à recolha de dados/informações bem como à elaboração da caracterização do grupo (**consultar anexo3**) e da turma (**consultar anexo4**). Realizou-se uma entrevista exploratória à educadora **AS**, no Estágio I, e ao professor **N**, no Estágio II. Nestas entrevistas, conheceu-se e compreendeu-se as repercussões da singularidade de cada uma das instituições nas crianças. Um exemplo claro, na instituição **P**, a sua singularidade, faz-se sentir, nas crianças, ao nível da valorização da amizade (**consultar anexo5**); enquanto na instituição **M**, a sua singularidade, faz-se sentir, nos alunos, ao nível da solidariedade (**consultar anexo6**). Curiosamente, quer na instituição **P** quer na

instituição **M**, faz-se sentir, em ambas, mas de forma diferente, ao nível do desenvolvimento da criatividade (**consultar anexo7**).

No Estágio I, a partir da observação indireta em que “[...] a informação procurada[...] não é recolhida directamente.” (Quivy e Van Campenhoudt, 1998:164) procedeu-se à revisão bibliográfica e análise documental, nomeadamente das fichas de anamnese e dos trabalhos realizados pelas crianças (**consultar anexo8**) que enriqueceram o processo e foram fulcrais para se saber quem é o grupo e em que nível se encontra. Estes conhecimentos foram o ponto de partida para se refletir sobre o que era necessário estimular/proporcionar a estas crianças, em conformidade com a instituição, e de que forma se devia proceder, no momento de agir. No Estágio II também se procedeu à revisão bibliográfica e análise documental, nomeadamente do Projeto Curricular de Turma do 2º ano e das avaliações das fichas realizadas pelos alunos (**consultar anexo9**) que enriqueceram o processo e foram fulcrais para se saber quem é a turma e em que nível se encontra. Estes conhecimentos foram o ponto de partida para se refletir sobre o que era necessário estimular/proporcionar a estes alunos, em conformidade com a instituição, e de que forma se devia proceder, no momento de intervir. Note-se que para se saber como proceder, em ambos os estágios, fez-se de forma diferente. A razão deve-se às instituições serem diferentes e, consequentemente, as formas de organização também diferirem -fichas de Anamnese (inexistência de Projeto Curricular de Sala com caracterização do grupo)/Projeto Curricular de Turma do 2º ano, bem como as valências serem diferentes -trabalhos realizados pelas crianças/avaliações das fichas dos alunos. Inevitavelmente, nos documentos que se elaboraram, que visam a apresentação e caracterização do grupo da instituição **P** e da turma da instituição **M**, transparecem, essas, diferenças (**consultar anexo3 e anexo4**).

Sobre a observação direta “[...] em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação.” (Quivy e Van Campenhoudt, 1998:164) destacam-se os registos que se iam elaborando fruto do que se ia vivenciando, designadamente o registo de incidente crítico das crianças (**consultar anexo10**) e dos alunos (**consultar anexo11**), o registo de observação contínua do comportamento de uma criança (**consultar anexo12**) e do comportamento de um aluno (**consultar anexo13**) e os registos de interesses individuais, pequenos e grande grupo (**consultar anexo14**) bem como os registos de interesses individuais, parte e toda a turma (**consultar anexo15**). Preencheu-se,

ainda, grelhas, nomeadamente grelhas de dinâmica de sala de aula para o 1º ciclo **(consultar anexo16)**.

Importa referir que o registo fotográfico revelou-se um excelente aliado desta investigação com características próprias de uma investigação em educação.

Triangular todos os dados obtidos, quer qualitativos quer quantitativos, foi fundamental para se responder às questões que se colocaram numa fase inicial, assim como para, no que concerne à Educação Pré-Escolar, concretizar a intervenção educativa, planear, agir e avaliar ao longo de um processo contínuo e que “se *avaliava*” cada vez melhor **(consultar Contexto Organizacional do presente trabalho)**. Sobre o assunto, realça-se o Projeto que se implementou e se desenvolveu, tendo por base o interesse do grupo de crianças, sobre *O Sistema Solar* **(consultar anexo17)**. No que concerne ao 1º Ciclo do Ensino Básico, concretizar a intervenção educativa, preparar, planificar, intervir e avaliar ao longo de um processo contínuo e que “se *avaliava*” cada vez melhor **(consultar Contexto Organizacional do presente trabalho)** foi uma preocupação constante. Sobre o assunto, importa fazer referência ao aluno que se encontrou com Dislexia, o **VM**. Face a esta situação, sentiu-se necessidade de saber mais sobre o tema. Analisou-se o Decreto Lei nº3/2008 de 7 de janeiro. Contactou-se com a psicóloga **S** da instituição **M** bem como com a docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, a Doutora Helena Serra, a fim de se ser apoiada e orientada na intervenção Teve-se, ainda, oportunidade de analisar o Programa Educativo Individual (P.E.I.) e refletiu-se sobre toda a informação recolhida em redor deste “*tema*” **(consultar anexo18)**. Realça-se que a presença da psicóloga **S**, na sala de aula, foi uma mais-valia ao longo de toda a experiência de estágio. Tinha-se o cuidado de, no momento de planificar para a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, apresentar as atividades e respetiva resolução à psicóloga que acompanhava o aluno, ao seu ritmo, no momento da intervenção.

A discente estava a socorrer-se das metodologias de cariz de investigação em educação para compreender e analisar as práticas educativas e estava, simultaneamente, a conhecer-se como futura Profissional da Educação. Considera-se, assim, oportuno fazer referência à figura de profissional reflexivo **(consultar anexo19)**. Esta imagem de educador/professor revela um profissional capaz de refletir e identificar problemas da sua própria prática bem como de escolher estratégias e metodologias apropriadas para atuar em cada situação, de acordo com as leituras realizadas. Sobre o assunto, o Diário de Bordo, documento em que educadores e

professores anotam as suas impressões sobre o que vai acontecendo nas suas práticas segundo Zabalza (2004), que se elaborou, ao longo do Estágio I e do Estágio II, espelha esta característica reflexiva (**consultar anexo20**). Este revelou-se um elemento fundamental, quer de pesquisa quer de desenvolvimento pessoal. Sobre este elemento fundamental, Zabalza (2004) remete para duas variáveis básicas, a riqueza informativa que o diário apresenta e a sistematicidade das observações recolhidas. Reportando-nos para a prática, no Estágio I sentiu-se, numa fase inicial, uma dificuldade ao nível do domínio de grupo. Face a esta dificuldade, refletiu-se. Devido à articulação entre as experiências, com o Estágio II teve-se oportunidade de continuar a refletir e de verificar como “*se enfrentou*” esta questão que foi tida como uma dificuldade no início do Estágio I. No seguimento da imagem de educador/professor capaz de refletir, elaborou-se um portfólio reflexivo que constitui uma estratégia que procura responder à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação desenvolvimento-aprendizagem e ensino-aprendizagem de modo a assegurar uma melhor compreensão e melhores índices de qualidade (Sá-Chaves, 2000).

Tendo por base as implicações e os desafios de uma futura Profissional de Perfil Misto, realizou-se um inquérito por questionário à atual professora das crianças do Estágio I (**consultar anexo21**) e à educadora dos alunos do Estágio II (**consultar anexo22**). Este “*consiste em colocar[...]uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais[...]*” (Quivy e Van Campenhoudt,1998:188).

A partir destes procedimentos metodológicos, consolidou-se saberes transversais imprescindíveis para uma nova forma de estar em educação: ser educadora de infância e professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, por outras palavras ser Profissional de Perfil Misto.

IV. CONTEXTO ORGANIZACIONAL

“O programa de uma escola não se reduz às “disciplinas escolares” que ensina. A disciplina principal de uma escola, vista sob o ângulo cultural, é a própria escola. É assim que a maior parte dos alunos a vive, e é isso que determina o sentido que ela tem para eles.” (Bruner, 1996:45)

IV.I. Caracterização dos Contextos

O “palco”, das experiências de Estágio I e de Estágio II, caracterizou-se por:

→ Educação Pré-Escolar.

*“Ajudar a formar pessoas dotadas de pensamento crítico, excelência intelectual, emocionalmente saudáveis e capazes de agir conscientemente na sociedade.” (Projeto Educativo da instituição **P**, 2009:8)*

Esta é a missão do estabelecimento, que situa em Gondomar, onde decorreu a experiência de Estágio I na valência da Educação Pré-Escolar. Neste local, recebe-se alunos desde a creche até ao 12º ano. No entanto, é cada vez mais reconhecida a importância das competências adquiridas na fase da Educação Pré-Escolar e, de acordo com a informação recolhida na entrevista exploratória à diretora **DM** e na leitura do Regulamento Interno, os cuidados na dinâmica da instituição refletem-se na realização de observações diretas e periódicas a cada criança. Com base nessas observações efetuam-se planificações e avaliações, pelas educadoras, segundo os objetivos do Ministério da Educação. Estes dados são fornecidos aos Encarregados de Educação, no final de janeiro e de junho.

Note-se que o presente estabelecimento que se rege a partir de um Modelo Formal, de acordo com a análise da informação recolhida (**consultar anexo2**), revela-se singular. A sua singularidade faz-se sentir, nomeadamente:

-no brincar (**consultar anexo23**) que é uma especificidade da Educação Pré-Escolar. No início da licenciatura, ao nível dos conhecimentos teóricos adquiridos, sentia-se uma maior propensão em associar o brincar ao espaço interior mais propriamente às áreas da sala. Sobre este assunto Zabalza (1998) define o espaço interior como uma estrutura de oportunidades e um contexto de aprendizagens e defende a brincadeira nas áreas como algo natural e como o ponto de partida para a aprendizagem no jardim de infância. Todavia, na instituição **P**, observou-se que, aqui, o brincar no espaço exterior é valorizado em detrimento do brincar no espaço interior.

De acordo com Hohmann e Weikart (2007), o brincar no exterior dá acesso a um conjunto de atividades e brincadeiras que habitualmente as crianças não fazem no interior. As crianças podem experimentar os sons e as imagens do ar livre, usar o material e o equipamento do recreio e brincar vigorosamente ou sossegadamente, se assim o preferirem. Assim, considera-se importante o brincar no espaço interior e exterior pelas competências que, ambos, desenvolvem. Na instituição **P**, no que concerne às características dos espaços e dos materiais do interior, estes, são simples. Apresentam, apenas, o essencial. Contrariamente às características dos espaços e dos materiais exteriores. Estes são ricos e estimulantes (**consultar anexo24**). Uma consequência das crianças pouco brincarem no espaço interior reflete-se no seu comportamento quando o frequentam. As crianças fazem muito barulho (**consultar anexo25**). Sentiu-se, por essa razão, necessidade de trabalhar, a partir do registo áudio, competências ao nível de saber estar nas áreas.

Ainda refletindo sobre o brincar, na instituição **P**, sentiu-se, numa fase inicial, que este era desvalorizado em detrimento do trabalho académico. Trabalho académico característico do que, tradicionalmente, se vivência ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. Porém, com o passar do tempo, interveio-se com a intencionalidade de fazer uma “*ponte*” entre o que o grupo estava habituado e o que a discente aprendeu ao longo do percurso académico. A intervenção conduziu à mudança. Cada vez mais as crianças foram sujeitas ao processo de aprender brincando – construtivismo (**consultar anexo26**). Havendo, cada vez mais, uma preocupação em se promover a construção do conhecimento pelas crianças despertando o seu interesse, tal como defende DeVries et al. (1994 cit. por DeVries et al.,2004).

→ Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

“Qualidade no sucesso, que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor.” (Projeto Educativo da instituição **M**,2009:1)

Esta é a missão do estabelecimento, situado na Maia, onde decorreu a experiência de Estágio II na valência do 1º Ciclo do Ensino Básico. Aqui, recebe-se alunos desde a creche até ao 10º ano. No entanto, é cada vez mais reconhecida a importância do vínculo entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, na passagem da criança que brinca aprendendo para a criança que aprende brincando, tendo por base a articulação das diretrizes do Ministério da Educação com o Projeto Educativo, o Projeto Curricular do Colégio e o Plano Anual de Atividades. Desenvolve-se, assim, competências curriculares privilegiando-se as aprendizagens

significativas, globalizadoras e funcionais o que se reflete, de acordo com a informação do Projeto Educativo e do Regulamento Interno, na dinâmica da instituição. A planificação, assentou num modelo integrado com conteúdos das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e das áreas de enriquecimento curricular, de uma forma transversal e globalizadora. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade apresentaram-se como pressupostos obrigatórios na planificação de cada docente, de cada par pedagógico e de toda a equipa. Denota-se que, neste estabelecimento, o trabalho em equipa é um elemento chave e que *“a evolução da escola caminha para a cooperação profissional.”* (Perrenoud,2000:79) Usando-se as palavras do professor **N** não faz sentido um professor *“ser bom”* e não partilhar o seu saber com os colegas. Se todos partilharmos o que sabemos, juntos saberemos muito mais. A avaliação teve por base critérios que respeitaram as orientações do Ministério da Educação, com carácter aberto e flexível, constituindo-se como um elemento integrante e regulador das práticas educativas, no âmbito formativo. Visou-se a melhoria das aprendizagens e de todo o *“Ser em Uso”*. Os resultados das aprendizagens realizadas pelos alunos em cada unidade didática são dados a conhecer aos encarregados de educação, através de registos de avaliação qualitativos.

Note-se que a presente instituição que se rege a partir de um Modelo Colegial Formal, de acordo com a análise da informação recolhida (**consultar anexo1**), revela-se peculiar. A sua peculiaridade faz-se sentir, nomeadamente:

-no enriquecimento curricular que é um elemento facultativo na organização curricular do Ensino Básico (**consultar anexo27**). De acordo com o plasmado no artigo 9º do Decreto Lei nº6/2001 de 18 de janeiro, as escolas, no desenvolvimento do seu Projeto Educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico. O Despacho nº12 591/2006 (2ª série), de 16 de junho, enriquece esta medida, acrescentando que os tempos destinados a estas atividades são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas. Por outras palavras, trata-se de um tempo ampliado, dedicado à educação escolar, estruturado e institucionalizado de acordo com Coelho e Cavalieri (2002 cit. por Pires, 2007).

Com as experiências proporcionadas pela unidade curricular Iniciação à Prática Profissional, sentia-se que as atividades das áreas curriculares disciplinares se encontravam num patamar superior às atividades de enriquecimento curricular. Porém,

nesta instituição observou-se que todas as vertentes de ensino-aprendizagem são valorizadas de igual forma, estando no mesmo patamar. Assim, consideram-se importantes as atividades de enriquecimento curricular para o desenvolvimento de competências complementares às desenvolvidas nas várias disciplinas curriculares. De acordo com a análise do Despacho nº19 575/2006, na instituição **M**, parte-se do ensino integrador, globalizador e adequado à sociedade contemporânea e proporciona-se uma oferta curricular enriquecida através da integração de diferentes áreas do saber que são articuladas com o Currículo Nacional, onde se encontram as aprendizagens preconizadas para o Ensino Básico. O Currículo Nacional do Ensino Básico rege-se por princípios e valores orientadores de acordo com os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo e define as competências gerais do aluno à saída do Ensino Básico (**consultar anexo28**). Apesar da monodocência, característica desta valência, alunos contam, ainda, com profissionais que apresentam formação profissional/especializada adequada ao desenvolvimento de atividades em salas devidamente equipadas, onde os alunos participam nas atividades de enriquecimento curricular como a Música, a Informática, a Multimédia, a Língua Inglesa, a Expressão Dramática, a Educação Física, o Apoio ao Estudo, a Oficina das Ciências e os Clubes Temáticos (**consultar anexo29**), sendo “ [...] *filosofia educativa do Colégio, propiciar aos Alunos actividades de enriquecimento curricular, de carácter obrigatório, que de alguma forma possam contribuir para uma valorização das suas competências nas mais diversas áreas do desenvolvimento global do indivíduo.*” (Regulamento Interno da instituição **M**,2009:5) Destaca-se o inglês com uma carga horária semanal de três horas. Importa referir que o Despacho nº14 753/2005 (2.ª série), de 5 de julho, introduz o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 3º e 4º anos do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tudo isto se reflete no comportamento dos alunos que, nomeadamente, falam inglês, dançam, desenham e pintam (**consultar anexo30**), com agrado e, muito importante, com naturalidade e muita criatividade (**consultar anexo31**) Desta forma, sentiu-se necessidade de intervir com o intuito de dar continuidade à valorização das atividades de enriquecimento curricular (**consultar anexo32**).

Refletindo-se sobre estas duas instituições **-P** e **M-** de carácter particular e frequentadas por elementos de um nível socioeconómico e cultural médio e médio-alto, desde logo se fazem sentir diferenças plasmadas no Decreto Lei nº75/2008, de 22 de abril, no qual se considerou possível, dentro do quadro legal existente, reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para

reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço de educação. Desta forma, à direção de cada instituição, incluindo de carisma particular, cabe:

-a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola expressas no Regulamento Interno que “[...]define o regime de funcionamento[...]da escola[...], de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.” (Decreto Lei nº75/2008, de 22 de abril, artigo 9º, al. b). Este regulamento define as normas que regem o funcionamento harmonioso da comunidade educativa e tem como referência os pressupostos teóricos contemplados no Projeto Educativo da Instituição. Regulamentar pressupõe instituir regras de funcionamento, para que todos possam agir em conformidade dentro desta instituição sendo necessário que este documento seja construído com rigor e clareza para que, aquando da sua leitura e interpretação, não surjam quaisquer ambiguidades. Neste sentido, todos os artigos estabelecidos no Regulamento Interno possuem um tronco comum com o Projeto Educativo.

-as decisões estratégicas e de planeamento contempladas no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades. No que diz respeito ao Projeto Educativo, este, “[...]consagra a orientação educativa[...]da escola[...], elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão[...]no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais[...]se propõe cumprir a sua função educativa.” (Decreto Lei nº75/2008, de 22 de abril, artigo 9º, al. a),O Projeto Educativo representa, assim, o código genético da instituição ao responder a questões como “em que meio estamos inseridos?”, “quem somos?”, “o que pretendemos?”, “de que meios dispomos?”, “como faremos?”, “com quem faremos?” e “como avaliaremos?” Segundo Darder e Lopez, (1980 cit. por Diogo, 1994), a escola, como organização, caracteriza-se por uma tarefa educativa orientada em algum sentido. No que diz respeito ao Plano Anual de Atividades, este documento de planeamento define, em função do Projeto Educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução nos termos do disposto no Decreto Lei nº 75/2008, de 22 de abril, artigo 9º, al.c)

Tudo isto justifica a particularidade de cada estabelecimento.

Analisando-se a missão da instituição **P**, fundada em 1964, verifica-se que a sua “preocupação” recai na promoção de competências, no aluno, que transpareçam

na sua ação singular na sociedade. Analisando-se a missão da instituição **M** fundada em 2001, verifica-se que a sua “preocupação” recai no sucesso, na promoção de potencialidades que tenham consequências não de forma singular mas, sim, de forma conjunta na sociedade, destacando-se o valor da cooperação. Ao longo da experiência de Estágio II, preparou-se e planejou-se com a intencionalidade de dar continuidade ao trabalho cooperativo, no entanto no momento da intervenção percebeu-se que era necessário desenvolver competências, nos elementos da turma, para saberem trabalhar em grupo (**consultar anexo33**). Refletiu-se com o intuito de reformular e adequar a ação educativa e, assim, solucionar esta “problemática” (**consultar anexo34**).

Em ambas as instituições fez-se sentir a preocupação pela continuidade educativa (**consultar anexo35**). No entanto, reflete-se de forma diferente. Na instituição **P** há uma preocupação em preparar as crianças para a transição da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Usando as palavras da educadora **AS** “*trabalhamos tendo em atenção o que vem a seguir*”. Esta preocupação prende-se, essencialmente, com comportamentos/postura, nomeadamente saber - estar, saber - ouvir e saber - intervir em detrimento de conteúdos. Isto reflete-se nas crianças que se distinguem por saber estar sentadas nas mesas de trabalho, saber organizar o seu material para autonomamente iniciarem uma atividade; porém, ainda não sabem ler (**consultar anexo10**). A preocupação recai em desenvolver já na Educação Pré-Escolar competências da valência seguinte. Na instituição **M**, valoriza-se a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico e perspectiva-se um desenvolvimento ao longo da vida no sentido de se formar adultos aprendentes com base nos três grandes princípios estruturantes, a liberdade, a responsabilidade e a solidariedade, segundo a informação do prospeto da instituição **M**. Além destas características, reflete-se, ainda, nos alunos a curiosidade (**consultar anexo36**) e a capacidade de criticar (**consultar anexo11**). A preocupação recai em incrementar na Educação Pré-Escolar competências que permitam desenvolver saberes na valência seguinte (**consultar anexo22**).

Ambas as instituições enfatizam a comemoração dos dias considerados festivos (**consultar anexo37**). A ênfase atribuída está expressa no Plano Anual de Atividades das instituições e, na instituição **P** está, ainda, no Projeto Curricular de Sala. No Estágio I, revelou-se inquietante a necessidade de interromper rotinas para a construção de prendas e para a decoração da instituição no dia da mãe e do pai (**consultar anexo38**). Uma possível solução é proporcionar às crianças um momento

com a mãe, o pai ou outro elemento (caso os pais não possam comparecer) para juntos construir a prenda alusiva à data festiva, como acontece na instituição **M**, ao nível da Educação Pré-Escolar, de acordo com a informação que se recolheu dos elementos da Comunidade Educativa. No Estágio II incluiu-se, no Plano Anual de Atividades, a última semana da 2ª Unidade Didática como “*semana aberta*”, havendo oportunidade e tempo para ensaiar - por professores especializados da área do teatro e música destacando-se canto - a festa de Natal sem interromper o horário escolar (**consultar anexo39**). Foi um grande espetáculo que teve lugar no Europarque. Ainda sobre a festividade do Natal, na “*semana aberta*”, as estagiárias, em cooperação, prepararam um teatro para os alunos do 1ºCiclo do Ensino Básico intitulado de “*Ladrão da Alegria*” (**consultar anexo40**). Realça-se que o tempo é um bem precioso em ambas as valências, mas no 1ºCiclo do Ensino Básico esse tempo tem que ser gerido, respeitando a informação plasmada no Despacho nº 19 575/2006, de forma a cumprir o programa emanado pelo Ministério da Educação.

De acordo com Hohmann e Weikart (2007), as rotinas/horários ajudam as crianças a responder a questões como “*o que é que se passa agora?*”, “*o que é que fazemos a seguir?*”, “*quando é que temos tempo para...?*” e “*quando é que vamos para o recreio?*” porque lhes oferece uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender. “*Neste sentido, os elementos de uma rotina diária são como marcas de pegadas num caminho.*” (Hohmann e Weikart, 2007:224)

Face à informação supra apresentada, considera-se oportuno referenciar a Teoria Ecológica. Esta vê a criança como um organismo integrado influenciado pelo ambiente. Bronfenbrenner (1917 cit. por Spodek e Saracho, 1994) concebe a ecologia do desenvolvimento humano como uma forma de entender como o ser humano ativo, em evolução, se relaciona com o ambiente. Tenta-se, assim, entender a relação entre as circunstâncias imediatas nas quais as crianças se desenvolvem e o contexto mais amplo em que se inserem, a partir das interpretações que as crianças fazem delas.

A postura da discente foi a de respeitar, sempre, o Decreto Lei nº30/2002 de 20 de dezembro referente ao estatuto do aluno do ensino não superior bem como o Decreto Lei nº240/2001 e Decreto Lei nº241/2001, de 30 de agosto. No entanto, soube diferenciar, quer a instituição **P** quer a instituição **M**, devido às valências serem diferentes e, como se referiu, as dinâmicas institucionais serem, conseqüentemente, diferentes. A particularidade das instituições, unidades bases de mudança, faz-se sentir nas crianças que as frequentam. A singularidade da instituição **P** reflete-se no grupo das 22 crianças -seis elementos do género feminino e dezasseis elementos do

género masculino- da sala dos cinco anos que se caracteriza por ser homogéneo no que diz respeito à idade biológica. Todavia, heterogéneo no que diz respeito às características de cada elemento (**consultar anexo3**).

Ao nível do Desenvolvimento Cognitivo, as crianças encontram-se, segundo Jean Piaget (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4925/7/ANEXOS%20-%20PIAGET.pdf> data 30 dezembro 2011), no estágio Pré-Operatório. Revelam, nomeadamente:

-função simbólica- capacidade de representação mental e de símbolos: as crianças recorrem à simbologia do número para simplificar e representar quantidades (**consultar anexo41**).

-egocentrismo intelectual- as crianças acham que o mundo foi criado para elas e não são capazes de perceber o ponto de vista dos outros. Acredita-se que o egocentrismo intelectual se aplique, apenas, a uma minoria das crianças, nomeadamente à **S** e ao **R** que têm dificuldade em aceitar uma ideia contrária à sua.

-animismo- o egocentrismo estende-se aos objetos e outros seres vivos, aos quais as crianças atribuem intenções, pensamentos, emoções e comportamentos próprios do ser humano. Não se verificou este comportamento no grupo porque atribuir vida a um objeto é, na opinião destas crianças, um disparate.

-pensamento pré-operatório- as crianças não conseguem efetuar operações mentais. Neste grupo, verificou-se que as crianças são capazes de realizar operações mentais. Aliás, elas são estimuladas pelos adultos, nesse sentido, e fazem-no com facilidade e agrado (**consultar anexo42**).

Segundo Rigolet (2006), as crianças desta idade já empregam plurais e constroem frases, já começam a entender abstrações elementares, afirmando que as crianças de 5-6 anos conseguem falar com uma certa precisão linguística não atingida anteriormente (**consultar anexo43**). Há realmente crianças que o conseguem fazer; no entanto, há, ainda, crianças como o **C**, e a **S** que revelam dificuldades a este nível. Por esse motivo, eram acompanhadas por um Terapeuta da Fala. Segundo Sim-Sim (1998) a produção lexical de crianças nesta faixa etária é de cerca de 2600 palavras. Concorda-se, ainda, quando a autora Rigolet (2006) defende que as crianças levantam hipóteses e procuram informação detalhada sobre um tema do seu interesse. Esta característica verificou-se, por exemplo, ao nível da procura de informação sobre *O Sistema Solar* (**consultar anexo17**). Quanto à linguagem escrita, é um tema do seu interesse (**consultar anexo10**). Gostam e por isso procuram saber mais. Interveio-se

nesse sentido (**consultar anexo44**). Reconhecem o seu nome e sabem distingui-lo do nome dos colegas, pelas letras.

Ao nível do desenvolvimento psicossocial, as crianças encontram-se, segundo Erikson (<http://teoriaspersonalidade.no.sapo.pt/indice1.htm> data 30 de dezembro 2011), no 3º estágio iniciativa vs culpa. Segundo os princípios que defende, as crianças revelam-se mais maduras e organizadas tanto a nível físico como mental. É a capacidade de planejar as suas tarefas e as metas a atingir que a define como autónoma e, por consequência, a introduz nessa etapa. Acrescenta-se, ainda, que as crianças são estimuladas, pelos adultos, neste sentido. As crianças encontram-se num estado de ansiedade porque querem aprender bem e a partir daqui ampliam o seu sentido de obrigação e desempenho. É nitidamente o caso do **E**, quando esteve doente, a criança não pôde ir à instituição e isso deixou-o preocupado, de acordo com a informação da sua mãe. Esta atitude corresponde à esperada nas crianças da instituição. Curiosamente, consegue-se, ainda, identificar características no grupo do 4º estágio capacidade vs inferioridade, nomeadamente o prazer de brincar, o interesse pelos seus brinquedos são gradualmente desviados para interesses por algo mais produtivo utilizando outro tipo de instrumentos para os seus trabalhos que não são os seus brinquedos.

O grupo de crianças tem um professor especializado para as atividades no âmbito da expressão musical assim como para as atividades no âmbito da expressão motora. Ao nível musical, as crianças já tiveram oportunidade de estudar vários músicos. Além de conhecer as suas obras, conhecem a sua biografia. Ainda sobre esta expressão, Gesell diz que as crianças reconhecem e apreciam um extenso repertório de canções (Gesell, 1946 cit. por Sousa, 2003).

A nível motor, gostam imenso deste tipo de atividades e apresentam, regra geral, facilidade, quer ao nível do esquema corporal, quer ao nível da lateralidade, quer ao nível da estrutura espacial, quer ao nível da orientação temporal.

A peculiaridade da instituição **M** reflete-se na turma dos 27 alunos –treze elementos do género feminino e catorze do género masculino- do 3º ano, caracterizando-se por ser heterogénea no que diz respeito à idade biológica (entre 8 e 10 anos), uma vez que apresenta um elemento com uma retenção no 2º ano e que apresenta dislexia (**consultar anexo18**), bem como às características de cada elemento (**consultar anexo4**).

Ao nível do Desenvolvimento Cognitivo, os alunos encontram-se, segundo Jean Piaget (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/49257/ANEXOS%20->

%20PIAGET.pdf data 30 de dezembro 2011), no estágio das Operações Concretas. Revelam, nomeadamente:

-pensamento lógico- capacidade para realizar operações mentais.

Um dos conteúdos a trabalhar, de acordo com o Programa de Matemática, Ponte et al.(2007), são as operações com números naturais, nomeadamente usando o cálculo mental. Estes alunos realizam com facilidade cálculo mental e um exemplo disso é a resolução do Jogo do 24 (**consultar anexo45**). O entusiasmo é tanto que se criou a área dos jogos (**consultar anexo46**) onde alunos podem, nos intervalos, usufruir dos jogos lúdicos usados nas atividades letivas. Na área curricular disciplinar de Matemática, destaca-se o aluno **RL** que é aficionado por cálculos (**consultar anexo47**).

-a existência de conceitos- compreende a relação parte-todo, fazem classificações, seriações e percebem a conservação do número.

Numa atividade que, tendo por base as características dos elementos da sala, remetia para o simbolismo das frações parte-todo (**consultar anexo48**), os alunos revelaram compreender o conceito (**consultar anexo49**). Continuando-se com a abordagem piagetiana, segundo Papalia et al. (2001), os alunos, neste estágio, estão ainda limitados a um pensamento sobre as situações reais, no aqui e agora. A capacidade para pensar de modo abstrato só se desenvolverá na adolescência. Face à problemática do trabalho de grupo (**consultar anexo50**), teve-se oportunidade de conversar com a turma sobre o assunto. Os elementos da turma falaram com facilidade. Refletiram sobre o que vivenciaram (**consultar anexo51**), não se sentindo que estivessem limitados a um pensamento sobre situações no aqui e agora. Reconhece-se, porém, que a turma apresentou, numa primeira abordagem, dificuldade em entender o conceito de sogro(a), genro e nora ao explorar relações de parentesco (**consultar33**).

Curiosamente, distinguem com facilidade a fantasia da realidade tal como o grupo de crianças da sala dos cinco anos.

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, este, progride a um ritmo notável nos primeiros anos e continua a desenvolver-se ao longo do período escolar. De acordo com Papalia et al. (2001), a partir dos 7 anos, os alunos usam uma gramática complexa e têm um vocabulário constituído por milhares de palavras. Este facilmente se identifica no seu discurso oral e escrito (**consultar anexo52**). Os alunos conseguem compreender e interpretar a comunicação oral e escrita. Um exemplo claro, alunos colocam questões a colegas para estes responderem e, regra geral, não

têm dificuldade. A única dificuldade que revelam é em “interpretar” as questões/respostas escritas do aluno **VM** que apresenta dislexia (**consultar anexo53**). O facto de alunos serem curiosos, ao ouvirem uma palavra nova, têm autonomia a procurar o seu significado no dicionário (**consultar anexo54**). Segundo Sim-Sim (1998) a produção lexical de crianças nesta faixa etária é superior a 2600 palavras. Alunos expressam-se a partir de frases compostas e complexas num discurso que se classifica como completo. Até aos 9 anos e possivelmente ainda depois, os alunos desenvolvem uma compreensão cada vez mais sofisticada da sintaxe. Infere-se que seja consequência dos estímulos, nomeadamente ao nível de hábitos de leitura (**consultar anexo55**). Estes alunos gostam de ler e conhecer novas obras. Interveio-se com o intuito de os continuar a estimular pela competência da leitura que é um tema que também a discente procura refletir e investigar para saber mais (**consultar anexo56**).

Ao nível do desenvolvimento psicossocial, os alunos encontram-se, segundo Erikson (<http://teoriaspersonalidade.no.sapo.pt/indice1.htm> data 30 de dezembro de 2011) no 4º estágio capacidade vs inferioridade. Nesta fase, os alunos necessitam de controlar a sua imaginação exuberante e dedicar a sua atenção à educação formal (**consultar anexo57**). Não só desenvolvem um senso de aplicação como aprendem as recompensas da perseverança e da diligência. É algo que o professor **N** está constantemente a incentivar, nomeadamente a partir da caderneta de cromos (**consultar anexo58**). O prazer de brincar, o interesse pelos seus brinquedos são gradualmente desviados para interesses por algo mais produtivo utilizando outro tipo de instrumentos para os seus trabalhos. Privilegiam o diário gráfico (**consultar anexo47**). Neste estágio existe um perigo do sentimento de inferioridade pela incapacidade de dominância das tarefas. Exemplificando, o aluno **B** ingressou este ano letivo na instituição **M**. A dinâmica da sala de aula do 3ºA foi uma novidade para ele que nem sempre apresentava comportamentos apropriados e por isso era reprimido, no entanto no final da 2ª Unidade Didática, perante os resultados notáveis (Bom a Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio e Excelente a Inglês) o aluno mostrou-se surpreso e orgulhoso.

Nesta fase, alunos sentem-se prontos para conhecer e utilizar os instrumentos e métodos para desempenhar o trabalho adulto, trabalho esse que implica responsabilidades. Um exemplo nítido é a preparação de *power point`s* bem como os cuidados no momento da sua apresentação aos colegas (**consultar anexo59**).

A turma tem um professor especializado para as aulas de expressão musical assim como para as aulas de expressão físico motora. A nível musical, os alunos gostam de tocar em duo, de fazer criações musicais e de ter “assistência”,(Gesell ,1946 cit. por Sousa, 2003). Os alunos desta faixa etária, marcada por uma grande mobilidade da atividade perceptiva, revelam mais precisão na exploração polifónica. As variações de tempo são acessíveis à maioria dos alunos desta faixa etária. Revelam boa percepção melódica (Zenatti, 1969 cit. por Sousa, 2003). Comparando-se os objetivos dos programas de educação musical usados no sistema escolar com os dados científicos proporcionados pelas investigações sobre o desenvolvimento musical da criança, verifica-se que esta possui muito mais capacidades musicais do que aquelas que são consideradas pelos programas. Por outro lado, considerando-se que estas capacidades derivam do sistema nervoso e que está concluído por volta dos 7-8 anos, a utilização da música como modo de ajudar o desenvolvimento dos diferentes fatores desenvolvimentais deverá incidir sobretudo nestes primeiros anos de vida da criança (Sousa,2003). Begley afirma que se pode “[...] dizer que nunca é tarde, mas parece que há algo de muito especial durante estes primeiros anos.” (Begley, 1996 cit. por Sousa, 2003:67)

Privilegia-se o uso da música, nomeadamente no decorrer das atividades letivas o que repercute-se, de forma positiva, nos alunos que se envolvem nas atividades e se deixam influenciar (**consultar anexo60**).

Ao nível motor, estes alunos gostam imenso deste tipo de atividades e apresentam, regra geral, facilidade, como se constatou no âmbito da ginástica.

Assim, esta turma heterogénea e com ritmos distintos “a diferença individual entre os alunos[...]explica-se[...]pelo nível educogénico”(Pacheco,1999:90), caracteriza-se, de um modo geral, como empenhada, aplicada, atenta, criativa e cada vez mais cooperativa (**consultar anexo61**).

IV.II. Intervenção Educativa

A intencionalidade do educador/professor (**consultar anexo62**) espelha-se na sua intervenção (**consultar anexo63**), centrando-se o educador na articulação entre o observar, o planear, o agir e o avaliar e o professor na articulação entre o preparar, o planificar, o intervir e o avaliar.

Remetendo para a prática, no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, destaca-se a presença de um elemento com Necessidades Educativas Especiais (**consultar**

anexo18). Respeitando o Decreto Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, a presença da psicóloga **S** na sala de aula, foi uma mais-valia ao longo de toda a experiência de estágio. Tinha-se o cuidado de, no momento de planificar para a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, apresentar as atividades e respetiva resolução à psicóloga que acompanhava o aluno, ao seu ritmo, no momento da intervenção. Nas outras áreas curriculares disciplinares, acompanhava-se o aluno tentando, sempre que possível, promover o trabalho autónomo do mesmo.

Quer no “palco” da Educação Pré-Escolar quer no “palco” do 1º Ciclo do Ensino Básico, procurou-se “atuar” respeitando os valores de cada uma das instituições, de acordo com as suas particularidades elencadas no Projeto Educativo, e colaborando, de forma efetiva, na dinâmica institucional, elencada no Regulamento Interno, tendo sempre, como intencionalidade, a influência das palavras de Cury (2006), para quem os bons estudantes se preparam para receber um diploma, enquanto as crianças fascinantes se preparam para a vida.

Desta forma, não se procurou desempenhar o papel de professor meritocrático e transmitir/partilhar conhecimentos para responder, apenas, às orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar ou ao currículo nacional do ensino básico espelhado em competências essenciais, organização curricular e programas que têm como grande finalidade as metas de aprendizagem. Procurou-se, sim, envolver crianças para que, fascinadas pelo mundo do conhecimento, desempenhassem um papel ativo e participativo no processo de desenvolvimento-aprendizagem e ensino-aprendizagem, respetivamente para a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. *Quem se esqueceu de um conteúdo que desde sempre o envolveu e fascinou? E quem se recorda, com agrado, de um conteúdo que nunca percebeu a razão da sua essência?*

Seguiu-se, assim, o estipulado nos normativos legais, nomeadamente Decreto Lei nº240/2001 e Decreto Lei nº241/2001, de 30 de agosto, enquanto se posicionava no papel de criança que, tendo em atenção as características explícitas no Projeto Curricular de Sala e Projeto Curricular de Turma que se foi elaborando, merece aprender de forma diferenciada e significativa.

Em ambas as valências, a essência da intervenção, segundo Santos e Ketele (1985), teve por base um processo orientado por um objetivo organizador, a **observação**. A observação é uma componente inseparável de todo o conhecimento. Assim, é, incontestavelmente, o primeiro procedimento da ciência, no sentido em que todos os dados científicos têm origem numa observação, experiência ou percepção.

(Mouly,1963 cit. por Oliveira-Formosinho, 2002). No dizer de Santos e Ketele (1985:11) *“até a observação dita livre comporta um objectivo: familiarizar-se com uma situação, observar um fenómeno sob o máximo de aspectos possíveis, ... Quanto mais este objectivo é claro e explícito, mais este acto de selecção se encontrara facilitado, mais circunscrito se tornará o objecto sobre o qual a atenção é dirigida.”*

Tal como se experienciou ao longo dos estágios, nos primeiros dias, quer na Educação Pré-Escolar quer no 1ºCiclo do Ensino Básico, tudo o que se via e ouvia correspondia a novidades. Como tal, sentiu-se necessidade de registar. Assim, foi-se observando e registando –a partir de notas de campo- com o cuidado de conhecer cada elemento do grupo e, claro, o grupo (**consultar anexo14**) assim como cada elemento da turma e, claro, a turma (**consultar anexo15**). Sentiu-se necessidade de, após analisar, articular os registos de observação que se realizava sobre uma mesma criança com o fim de a conhecer e compreender melhor. Um exemplo foram os registos de observação da criança **DP** (**consultar anexo12**) e do aluno **RD** (**consultar anexo13**). No que concerne à criança **DP**, serviram os primeiros registos de base para planear e agir enquanto os últimos registos serviram para avaliar o seu comportamento. *“A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.”* (Ministério da Educação, 1997:25). No que concerne ao aluno **RD**, serviram os registos de base para saber como intervir com vista à diferenciação. *“Diferenciar é romper com a pedagogia frontal –a mesma lição, os mesmo exercícios para todos[...].”* (Perrenoud, 2000:55) Além dos registos que tiveram por base as notas de campo, realizaram-se registos que tiveram por base os incidentes críticos que, segundo Oliveira-Formosinho (2002), têm algumas características específicas. Estes devem ser descrições objetivas e precisas sem quaisquer interpretações. Razão, essa, para os outros comentários estarem separados da descrição dos incidentes. O observador deve ter o cuidado de registar quer incidentes positivos quer incidentes negativos. Realizou-se registos de incidentes críticos de crianças (**consultar anexo10**), (**consultar anexo11**). O registo de incidente crítico foi o instrumento que, claramente, se privilegiou. A razão deve-se à relativa facilidade de realização uma vez que se trata de um registo claro e objetivo. As experiências de estágio contaram com momentos tão diversos e todos tão ricos. Porém, realça-se que se registaram, essencialmente, as observações que remetem quer para comportamentos quer para acontecimentos considerados relevantes.

Importa realçar que uma vez que havia uma articulação entre as experiências de estágio e com o intuito de melhorar, no âmbito do Estágio II, na primeira semana,

registou-se num diário de bordo (**consultar anexo20**) tudo o que se observou, conseqüentemente este apresenta características, além de reflexivas, um pouco descritivas. Na segunda semana, observou-se tendo por base uma grelha de observação (**consultar anexo16**). Pretendia-se, assim, restringir, quando comparado com a primeira semana, os campos a observar. Na terceira semana, preparou-se, planificou-se e interveio-se tendo em atenção os registos de observação realizados nas semanas anteriores. Desta forma, se evidência que os registos se revelaram imprescindíveis para orientar a **preparação** e organização das atividades letivas. Observou-se que os alunos tinham diferentes ritmos de realização das atividades preparando-se outras atividades complementares como forma de solucionar este problema. Um outro exemplo claro, ao observar verificou-se que os alunos mostraram-se curiosidade face aos conteúdos lecionados nas aulas e queriam sempre saber mais (**consultar anexo36**). Assim, ao preparar as aulas, não só se efetuaram pesquisas tendo em atenção os conteúdos em causa como tudo o que envolvia o trabalho a realizar com a sua concretização. A preparação não só se limitou a pesquisas como, também a preparação de materiais correspondendo, estes, a elementos referenciados no momento do planificar. Remete-se, assim, para o planear/planificar.

No que concerne ao **planear**, cabe ao educador fazê-lo proporcionando *“situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima.”* (Ministério da Educação,1997:26) A partir da observação o educador adquire conhecimento da criança que é o ponto de partida para planear e para seguir um fio condutor na sua intervenção

Ao longo da experiência de estágio I realizou-se a reunião de planificação com a educadora **AS** de quinze em quinze dias havendo, contudo, retificações sempre que necessário. A planificação era em formato de grelha e o modo como se elaborou foi sofrendo alterações. Estas alterações refletem a necessidade de a tornar cada vez mais prática. Na elaboração da primeira planificação teve-se o cuidado de ser minuciosa. Todavia, nas planificações que se realizaram no final do Estágio I (**consultar anexo44**) o mesmo não aconteceu. Apesar de se consultar, não se fez referência às competências nem às metas de aprendizagem. Referenciou-se, apenas, os objetivos definidos pela instituição **P** para o grupo de crianças da sala dos cinco anos. Realça-se que o educador pode planear a atividade, providenciar os materiais e

o tempo e, determinar o seu conteúdo. Face ao supra mencionado, considera-se relevante mencionar que ao organizar o processo educativo o educador deve ser flexível. Entenda-se por flexível como a capacidade de responder, no momento apropriado, aos interesses das crianças – currículo emergente. O currículo emergente de acordo com Rinaldi (1999 cit. por Craveiro, 2007) consiste numa abordagem educacional que busca continuamente romper com a tradição didática e, por isso, se baseia numa imagem de criança que é competente para expressar os seus desejos, intenções, numa diversidade de linguagens. Sobre o planear, a criança pode e deve intervir. No contexto de Educação de Pré-Escolar, vivenciou-se um momento de coplanificação com as crianças (**consultar anexo64**). As crianças tiveram voz ativa como defende Oliveira-Formosinho (2008). Todavia, não se trata de uma prática comum na instituição tendo sido um momento esporádico.

No que concerne ao **planificar**, a atividade formativa, para ter êxito e ser eficaz, necessita de ser planificada isto é, previamente pensada, ordenada e articulada. Omitir ou desvalorizar este requisito é limitar-se a “*navegar à vista*”, de acordo com Lopes (2010). Cabe ao professor procurar corresponder a indicadores comportamentais uma vez que “*de la planificación no depende solo el êxito o fracaso de las actuaciones emprendidas, también la propia estructuración de las tareas, el equilibrio de unas actuaciones respecto a otras, en definitiva, toda la organización interna, así como su proyección hacia el exterior[...]*.” (Bris,2002:21) Importa, assim, para uma eficaz planificação 1.) a correção e atualização científico-pedagógica e didática da planificação das atividades letivas; 2.) a adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos; 3.) a adaptação da planificação e das estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das atividades letivas; 4.) a diversidade, adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e recursos utilizados.

Só é possível responder, de forma proveitosa, aos indicadores comportamentais seguindo-se um fio condutor, o que implica recolher informação de cada aluno, nomeadamente a partir da observação, para se preparar e planificar adequadamente. Um exemplo da correção e atualização científico-pedagógica e didática da planificação das atividades letivas (1) no âmbito do programa de Língua Portuguesa, um dos conteúdos do Conhecimento Explícito da Língua são os Nomes. Para este conteúdo e esta atividade construiu-se, numa cartolina, um mapa conceptual. Um mapa conceptual é, de acordo com Gouveia et al.(2007) um recurso esquemático

para organizar e representar o conhecimento, através do estabelecimento de relações significativas entre conceitos sob a forma de proposições. Posteriormente, entregou-se a cada aluno uma representação para guardar no caderno diário (**consultar anexo65**). Considerou-se importante o uso deste instrumento com o intuito de proporcionar uma aprendizagem significativa *“em oposição à de aprendizagem mecanizada”* (Pacheco, 1999:70). Um exemplo da adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos (2), no âmbito de uma atividade interdisciplinar, pressuposto da instituição **M**, (**consultar anexo66**), representou-se uma tenda mágica, na sala, onde se encontrava uma manta de retalhos. Alunos sentaram-se em seu redor e, ao som da guitarra, ouviram a história, *“A Manta”* escrita por Isabel Minhós Martins e ilustrada por Yara Kono. No final, cada aluno elegeu o retalho preferido da manta, tendo sido esta eleição o ponto de partida para consolidar o conteúdo de estatística (**consultar anexo67**). Um exemplo da adaptação da planificação e das estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das atividades letivas (3), uma vez que a instituição **M** prima pela valorização da cooperação, sentiu-se necessidade de trabalhar neste sentido. Porém, a atividade não correu como esperado, identificou-se uma *“problemática”* (**consultar anexo33**) que serviu de ponto de partida para a reflexão que conduziu à adequação e reformulação, nomeadamente à alteração da disposição da sala (**consultar anexo68**), à implementação de regras com base nas já existentes (**consultar anexo69**) e à planificação com a intencionalidade de desenvolver competências no âmbito do trabalho de grupo (**consultar anexo34**). Teve-se por base a necessidade de analisar, integrar, colocar hipóteses, selecionar, organizar e decidir, de acordo com Roldão (2009). Um exemplo claro da diversidade, adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e recursos utilizados (4), no âmbito da Matemática, ao trabalhar a multiplicação por 6 (**consultar anexo70**) apresentou-se um problema a partir de um *power point* *“No Colégio **M** existem três canteiros, o canteiro A tem três flores, o canteiro B tem quatro flores e o canteiro C tem cinco flores. Cada flor tem seis pétalas. Quantas pétalas existem em cada um dos canteiros?”* Fez-se a representação deste problema na sala (**consultar anexo71**). Entregou-se o mesmo problema a cada aluno para colar no caderno e resolver (**consultar anexo72**). Considerou-se sempre importante, além de projetar apresentar o mesmo conteúdo aos alunos para guardarem e registarem no seu caderno, valorizando, assim, a memória visual quando estudam com recurso ao caderno. Depois de alunos escreverem, tal como faziam no 2º ano (considerou-se relevante saber como alunos tinham abordado/registado no ano

anterior), a tabuada da multiplicação no seu caderno (**consultar anexo73**) sugeriu-se que confirmassem os resultados ao som da música da multiplicação por 6 (**consultar anexo74**). Ainda no âmbito da multiplicação, propiciou-se, dias depois, aos alunos uma atividade no recreio exterior designada de “*caçadinhas*” da multiplicação (**consultar anexo32**), onde fatores “*caçavam*” o respetivo produto. Importa referir que consequência do entusiasmo e empenho dos alunos, valorizou-se o trabalho no exterior, nomeadamente no recreio da instituição.

Ao longo da experiência de estágio, realizou-se a reunião de planificação com o professor **N** e a estagiária **I** semanalmente. Nesta reunião definia-se os conteúdos a trabalhar ao longo da semana seguinte para as turmas do 3º ano da instituição. Inicialmente, planificou-se com o par pedagógico; posteriormente, cada estagiária planificava para a “*sua*” semana de intervenção. Excecionalmente, na 11º e 12º semana planificou-se com o par pedagógico. Estes conteúdos tinham por base a planificação da Unidade Didática que, por sua vez, tinha por base a planificação integrada da instituição **M** para o 3º ano. Privilegiou-se a planificação em formato de grelha e, tal como na Educação Pré-Escolar, o modo como se elaborou foi sofrendo alterações. Alterações que refletem a necessidade de tornar este instrumento cada vez mais simples; no entanto, sempre feita de um modo rigoroso. Na elaboração da primeira planificação (**consultar anexo75**) teve-se o cuidado de ser minuciosa. Todavia, nas planificações que se realizaram no final do Estágio II (**consultar anexo70**) o mesmo não aconteceu. Em vez de se contemplar os tópicos, os objetivos específicos, as competências, a intencionalidade tendo por base a planificação integrada da instituição, a atividade/estratégia, o tempo, os recursos materiais e humanos e a avaliação, além da identificação da instituição, da turma e da estagiária, bem como data e unidade didática passou-se a contemplar a data e unidade didática, além da identificação da instituição, da turma e da estagiária, a área de conteúdo, o conteúdo, os objetivos específicos, as atividade/estratégia, a duração, os recursos materiais e humanos e a avaliação. Esta alteração resultou de um acordo entre elementos da equipa pedagógica e, de realçar, do incentivo do professor **N** em melhorar. Assim, convencionou-se que a planificação seria por objetivos seguindo a taxonomia de Bloom. Os objetivos correspondem àquilo que se pretende que o aluno atinja. Entende-se que constitui o ponto de partida e o ponto de chegada da situação da aprendizagem, centrando-se o processo ensino-aprendizagem numa planificação e numa avaliação rigorosa, com objetivos claros e instrumentos de avaliação precisos, orientando-se as tarefas, tendo em conta os objetivos definidos. “*Educar é, então,*

compreendido como conduzir para um determinado objectivo. O objectivo, isto é, aquilo que se pretende que o aluno aprenda, constitui o ponto de partida e o ponto de chegada da situação de aprendizagem” (Barreira e Moreira,2004:12) tendo sempre presente que o “[...]Objectivo específico expressa a intenção que se tem de fazer com que o aluno exerça uma capacidade em determinado conteúdo.” (Roegiers e De Ketele, 2001:44) O desenvolvimento de competências esteve sempre subjacente ao trabalho realizado. Uma competência é, segundo Philippe Jonnaert, (2002 cit. por Barreira e Moreira, 2004), uma tarefa executada por uma pessoa ou por um grupo de pessoas, que integra saberes, saberes-estar, saberes-fazer ou saberes-tornar-se numa situação dada. Uma competência é sempre contextualizada numa situação precisa e está sempre dependente da representação que a pessoa faz dessa situação.

Houve momentos em que se sentiu necessidade de trabalhar com as crianças tendo em conta competências como, no Estágio I, saber-estar nas áreas da sala e, no Estágio II, saber-ser elemento de um grupo. Realce-se que se trata de competências porque pretende-se mobilizar diferentes capacidades e conteúdos diversos. Segundo Roegiers e De Ketele “*O conceito de competência dá, portanto, um importante passo complementar em relação ao conceito de objectivo[...]é um conceito integrador, no sentido de que considera ao mesmo tempo os conteúdos, as actividades a serem exercidas e situações nas quais se exercem as actividades.*” (Roegiers e De Ketele, 2001:45) Uma vez que a educação define-se com a intenção de formar para um amanhã, ou seja, formar para a vida, de acordo com Zabala e Arnau (2010).

Apesar das alterações que, por vezes, se fizeram teve-se sempre em atenção, tal como defende Vasconcelos (1991), o que se pretendia realizar, o que se ia fazer, como se ia fazer o quê e como se ia analisar a situação. Sendo estes elementos fundamentais, compete a cada educador/professor encontrar o seu modelo procurando tornar coerente o seu modo de pensar e de agir/intervir, os seus valores em articulação com aquilo que o conhecimento diz sobre as crianças e o modo como aprendem. No entanto, o educador/professor deve ser flexível devendo esta, também, ser uma característica das escolas que, como refere Bris “*necessitamos sistemas educativos y organizaciones más flexibles*” (Bris, 2002:14)

Como evidência do melhorar das planificações feitas, foram as palavras do professor **N** e que aqui se transcrevem “*Antes de mais.... PARABÉNS! Sente-se um salto enorme em qualidade nestas planificações, quer em imaginação, criatividade, como no rigor da planificação e do entendimento geral do que são objetivos, conteúdos e actividades...*”

Relativamente ao **agir**, mais propriamente, concretizar na ação as intenções educativas, o educador deve procurar adaptar-se às propostas das crianças tirando partido das situações e oportunidades imprevistas. É, também, importante a participação de outros adultos, salientando-se que todos são coeducadores (Gonçalves, 2008), (**consultar anexo76**) na realização de oportunidades educativas, sendo uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo (**consultar anexo77**). Note-se que a relevância do educador trabalhar com os demais elementos da equipa pedagógica, encontra-se expressa pelo Ministério da Educação (1997) assim como no Decreto Lei nº5/1997 de 10 de fevereiro.

Ao **intervir** teve-se em atenção os princípios orientadores da ação pedagógica. De acordo com a análise da organização curricular e programas do Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, as aprendizagens deverão ser ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Como já se referiu e exemplificou, ao nível do planificar não se menosprezou os indicadores comportamentais nem os princípios e, muito importante, teve-se por base metodologias ativas. De acordo com Gouveia et al.(2007) o método ativo é, precisamente, aquele que permite, através da interação, que se aprenda mais e melhor do que nos cursos magistrais. Tendo em atenção o horário da turma (**consultar anexo39**), as atividades letivas que se lecionaram foram, essencialmente, da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Em todas estas áreas procurou-se que os alunos desempenhassem um papel ativo perante o processo de ensino-aprendizagem como forma de dar continuidade ao trabalho iniciado pelo professor **N** que respeita, claro, os princípios da instituição. Um exemplo claro, de acordo com o programa de Estudo do Meio (Ministério da Educação,2004) abordou-se a gastronomia, o artesanato e as festividades do nosso país. Ao preparar a atividade, a estagiária imprimiu mapas de Portugal de tamanho A0, pintou, plastificou e recortou por regiões. Assim, fez-se um puzzle do mapa de Portugal. Planificou-se tendo por base a aprendizagem ativa de todos os elementos da turma (**consultar anexo78**). Como a turma se encontrava disposta em seis grupos de quatro elementos e um grupo de três elementos, atribuiu-se a cada grupo peças do puzzle e toda a turma construiu o mapa de Portugal. Cada elemento do grupo participou ativamente no seu processo de aprendizagem e, com base no seu conhecimento, cooperou para a aprendizagem dos restantes elementos da turma, na montagem do puzzle. De seguida, apresentaram as receitas que, em casa, pesquisaram das respetivas regiões de Portugal. Assim, valorizou-se o trabalho ativo e em grupo. Um outro elemento que se valorizou nas atividades foi a música.

Curiosamente, o grupo estava habituado a ouvir o professor a tocar guitarra. Deu-se continuidade a este trabalho uma vez que se iniciou, no estágio anterior, aulas de guitarra. Realça-se uma atividade de Língua Portuguesa que se introduziu tocando o Jardim Celeste. A partir daqui, trabalhamos a família de palavras de jardim. A música tornou-se uma boa companhia dos exercícios, nomeadamente de matemática (**consultar anexo79**). Desta forma, procurou-se estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem. Neste ambiente de relação pedagógica do “nós”, os alunos também tiveram oportunidade de apresentar aos adultos e colegas o que sabiam (**consultar anexo60**). Como os alunos se mostraram participativos e empenhados nas atividades letivas, criou-se a área dos jogos, na sala, onde se guardavam os materiais lúdicos utilizados em tempo letivo (**consultar anexo46**). Alunos frequentavam este espaço por iniciativa própria (**consultar anexo80**).

Todo o trabalho desenvolvido em aula era acompanhado pelos pais, familiares e amigos dos elementos da turma, num *blog*. Desta forma, obtinha-se o *feedback* da família e comunidade face ao trabalho desenvolvido em aula. Servia de avaliação de desempenho da discente.

Importa referir que se teve oportunidade de repetir atividades quer na Educação Pré-Escolar quer no 1ºCiclo do Ensino Básico como a atividade da *Bee Bot* para trabalhar a posição e localização em ambas as valências (**consultar anexo81**). No Estágio I consolidou-se a lateralidade e no Estágio II consolidou-se a orientação espacial enquanto se apresentava um trabalho, a maquete, idêntico ao que alunos estavam a construir com as suas famílias no âmbito do Desafio em Família I (**consultar anexo82**). Refletindo-se sobre esta intervenção nas diferentes valência, o que se alterou? Houve necessidade de “*adaptar*” objetivos e estratégias que partiam do mesmo pressuposto “*o que educa os alunos é aquilo que eles mesmos realizam e não o que recebem: os alunos modificam-se unicamente através da sua própria iniciativa.*” Vygotsky (1926, Trindade, 2002:58) Desta forma, procurou-se desenvolver experiências pedagógicas conducentes a aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantissem o sucesso escolar de cada criança procurando-se utilizar recursos inovadores.

No que concerne a **avaliar** o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo/turma e à sua evolução de acordo com Ministério da Educação (1997). A avaliação serve para regular/melhorar a aprendizagem. Ao planear/planificar teve-se o cuidado de definir a forma como se pretendia avaliar cada atividade bem como os

instrumentos a utilizar. Explicitando, na Educação Pré-Escolar, numa experiência no âmbito da área do conhecimento do mundo utilizou-se o registo dos conhecimentos da criança quer num momento prévio (avaliação diagnóstico) quer num momento posterior à atividade para a criança ser agente avaliador das suas aprendizagens **(consultar anexo83)**. Numa atividade que visava a auto avaliação do comportamento das crianças nas áreas da sala utilizou-se o registo áudio e áudio-visual, a partir de um gravador e máquina de filmar, como forma de permitir às crianças, num primeiro momento, ouvirem o seu barulho e, num segundo momento, observarem o seu comportamento e refletirem no trabalho feito **(consultar anexo25)**. Nesta atividade, todas as crianças tiveram oportunidade de, após percecionarem o barulho e observarem o seu comportamento, refletir sobre a postura no grupo. *“A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento”* (Ministério da Educação, 1997: 27) Realça-se que a avaliação, ao envolver quer o educador quer a criança, tem um grande valor e é de grande importância para ambos. Remetendo para a experiência de estágio, utilizou-se a avaliação diagnóstico das crianças, enquanto se caracterizava o grupo, além desta, vivenciou-se um momento de avaliação com as crianças, mais propriamente um momento de coavaliação **(consultar anexo84)**. Foi deveras importante porque exigiu, claramente, reflexão de todos e de cada um **(consultar anexo85)**. Semanalmente as crianças realizam a auto e hetero avaliação do comportamento. Explicitando, no 1ºCiclo do Ensino Básico importa, desde já, referir que com a alteração da planificação se sentiu necessidade de melhorar os cuidados na elaboração dos parâmetros a contemplar na grelha de observação-avaliação, instrumento, claramente, privilegiado na ação pedagógica **(consultar anexo86)**. No entanto, valorizou-se, tal como na Educação Pré-Escolar, a reflexão e avaliação das crianças quanto ao seu próprio processo. Tão importante como o professor refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, é o próprio aluno fazê-lo. Realce-se as características destes alunos que são bastante críticos quanto ao seu trabalho bem como quanto ao trabalho dos seus colegas **(consultar anexo87)**. Os alunos revelaram gostar de corrigir trabalhos dos colegas e tendo em atenção estas características, na semana de revisões -10ªsemana- apresentou-se, aos alunos, um gráfico que representava o número de alunos que errou cada exercício de uma ficha de Língua Portuguesa, realizada na 8ªsemana **(consultar anexo88)**. Importa referir

que todos os exercícios correspondiam aos lecionados, até a data, na Unidade Didática e por essa razão iam constar na ficha de avaliação. A partir da leitura e interpretação do gráfico, que alunos estavam a aprender em Matemática (estatística), eles puderam diagnosticar o seu nível de preparação para a ficha de avaliação de Língua Portuguesa na 11ª semana. Refletiu-se e, respeitando a disposição da sala em pequenos grupos, os elementos de cada grupo, em folhas A4, explicaram cada conteúdo com o intuito de ajudar amigos a prepararem-se para a ficha de avaliação e, assim, melhorarem. Uma vez que tiveram acesso à sua ficha, eles puderam verificar onde cada um errou e com a atividade dos mistérios, num outro dia, puderam confirmar o seu nível de preparação (**consultar anexo89**). No âmbito da Matemática, entregou-se a cada aluno um envelope com vários exercícios e respetiva pontuação. Em pares e, excepcionalmente, 1 trio (onde se encontrava o aluno **VM**) os alunos tinham de resolver os exercícios e, no final, de forma individual, refletiam sobre o seu desempenho, onde sentiram mais facilidade e mais dificuldade e quantos pontos esperavam ter. Note-se que alunos trabalhavam bem em pares. Verificou-se que a maioria dos alunos avaliou o seu desempenho de forma excelente; no entanto, apenas 1 par (dos 12 pares e 1 trio) teve todos os exercícios corretos. Os outros não tiveram, infere-se, que por motivos de distração. Serviu este momento para chamar atenção aos alunos da importância da atenção e concentração. Ao ter acesso à resolução dos seus exercícios, no dia seguinte, alunos perceberam onde erraram.

Mais importante do que uma chamada de atenção, é os alunos identificarem e perceberem, perante o concreto, onde devem melhorar. Infere-se, pelos resultados obtidos, que na semana das avaliações os alunos valorizaram o trabalho desenvolvido em aula (**consultar anexo9**). Remete-se para o contacto com o erro explícita na recomendação nº5/2011, de 20 de outubro, que visa o lado positivo do erro. A base para aprender. De acordo com o plasmado na recomendação nº5, reconhece-se o erro e o fracasso como algo normal e como parte inerente ao processo de aprendizagem. Usando as palavras de Estanqueiro (1992), perante insucessos, o melhor é converter os erros em experiência.

Assim se conclui que não há uma forma única de avaliar nem há um instrumento único a usar na avaliação. Utilizam-se vários de acordo com a adequação à atividade e tenta-se, de certa forma, articular os vários resultados. Assim, como as atividades que se realizaram se encontravam articuladas entre si, os resultados das avaliações também estavam articulados, respondendo, desta forma, à avaliação formativa tão essencial à aprendizagem consistente da criança. A par desta,

reconhece-se a importância da avaliação sumativa no Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico (**consultar anexo9**) que permite um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens e das competências definidas para cada disciplina e área curricular, segundo salvaguarda o Despacho Normativo nº 1/2005.

IV.III. Avaliação das Aprendizagens

Sempre que se ensina há, explícita ou implicitamente, a necessidade de se fazer um juízo de valor sobre os efeitos dessa ação. “[...]a avaliação é a “peça-chave” do sistema instrutivo. Sem ela, os professores não poderiam manter a ordem na aula, nem apreciar os resultados dos processos instrutivos [...]” (Zabalza,1994:219)

A avaliação das aprendizagens compreende duas funções, a formativa e classificativa. “A função formativa é prosseguida através de uma avaliação sistemática e contínua e consiste na recolha e tratamento das informações relativas aos vários domínios de aprendizagem, que revelem os conhecimentos, as habilidades, as capacidades e as atitudes desenvolvidas pelos alunos.” (Decreto Lei nº43/2003 de 27 de outubro, artigo 5º, 1) “A função classificativa da avaliação consiste em hierarquizar e classificar o aluno, medindo as competências individuais acumuladas ao longo do processo de aprendizagem.” (Decreto Lei nº43/2003 de 27 de outubro, artigo 6º, 1) A avaliação tem como modalidades:

A avaliação diagnóstica que conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o Projeto Curricular de Sala/Turma facilitando a integração escolar da criança. Muito importante, pode ocorrer, quer na Educação Pré-Escolar (**consultar anexo83**) quer no 1º Ciclo do Ensino Básico (**consultar anexo88**), em qualquer momento do ano letivo, quando articulada com a avaliação formativa, de acordo com o plasmado no Despacho Normativo nº 1/2005.

A avaliação formativa que é a principal modalidade de avaliação, assume caráter contínuo e sistemático e visa a regulação do desenvolvimento, do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação/formação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem, segundo informação do Despacho Normativo nº 1/2005. Na Educação Pré-Escolar privilegiou-se, como instrumento, o trabalho realizado pelas crianças (**consultar anexo8**) e no 1º Ciclo do Ensino Básico privilegiou-se, como

instrumento, as ficha de avaliação que os alunos iam realizando no decorrer de cada Unidade Didática.

A avaliação sumativa, mais usual no 1º Ciclo do Ensino Básico, consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada área curricular, segundo salvaguarda o Despacho Normativo nº 1/2005. No Estágio II, mais propriamente no final do 1º período, realizou-se a avaliação sumativa (**consultar anexo Anexo9**). Esta teve em consideração a avaliação diagnóstica assim como a avaliação formativa do aluno.

De um modo geral, na avaliação das aprendizagens na valência da Educação Pré-Escolar, mais importante do que a aquisição de conteúdos é a aquisição de competências (**consultar Intervenção Educativa do presente trabalho**). Competências trabalhadas, geralmente, de forma individualizada, ao longo das atividades que permitem o conhecimento claro do nível de desenvolvimento de cada uma. Nesta valência, mais importante do que os resultados finais, são os processos uma vez que não existe programa a cumprir tal como acontece no 1ºCiclo do Ensino Básico. É esta uma das grandes diferenças entre estas duas valências que, claramente, se reflete no papel interventivo do educador/professor bem como nos cuidados na avaliação. O educador tem “*liberdade*” de se organizar da forma mais apropriada a cada elemento do seu grupo e, claro, ao seu grupo no sentido de respeitar características e ritmos; enquanto o professor deve, também, fazê-lo mas sobre a “*pressão*” de cumprir o programa podendo repercutir-se na não sistemática coplanificação. O 1º Ciclo do Ensino Básico tem definido as suas áreas curriculares, os objetivos, os conteúdos e as experiências educativas expressas no Programa Nacional do 1º Ciclo, emanado pelo Ministério da Educação.

As principais orientações normativas relativas à avaliação na Educação Pré-Escolar estão consagradas no Despacho nº5 220/07, de 4 de agosto (orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar) e no Ofício Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de outubro da DGIDC (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar). As orientações neles contidas articularam-se com o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto.

Seguindo uma perspetiva construtivista, no 1ºCiclo do Ensino Básico, deu-se ênfase aos conhecimentos prévios dos alunos marcados pelas experiências de vida diversificadas, refletindo-se essa preocupação na planificação das atividades que pressupõem a criação de ambientes estimulantes. Valorizaram-se as estratégias que permitiam aos alunos tomar consciência dos seus próprios conhecimentos. “*Trata-se*

para o aluno, de desenvolver a capacidade de tomar consciência e de explicitação do seu próprio funcionamento e de conhecer as estratégias cognitivas e metacognitivas eficazes para poder aplicá-las.” (Altet, 1999:50) A avaliação no 1ºCiclo do Ensino Básico, tal como acontece em todas as outras valências, é decisiva na vida dos alunos, não só ao certificar o fracasso ou ao promover o sucesso, mas também pela regulação que exerce em todo o processo de ensino-aprendizagem. A legislação existente em Portugal evidencia a importância dada à avaliação dos alunos, como forma de combater o insucesso escolar, nomeadamente o Despacho Normativo nº 98-A/92, Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, o Despacho Normativo nº39/2010, de 2 de setembro, e o Despacho Normativo nº 1/2005. No 1º Ciclo do Ensino Básico, está contemplada a necessidade de uma autoavaliação no 3º e 4º anos de escolaridade (Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de julho, alterado Despacho Normativo nº39/2010, de 2 de setembro) **(consultar anexo89)**. O aluno, no entanto, não pode agir por si próprio **(consultar anexo90)** sendo o papel do professor fundamental para a construção de um conjunto de contextos diversificados e facilitadores, com mecanismos e estratégias diferenciadas, para o desenvolvimento da autonomia do aluno e da sua capacidade de autoavaliação. Contudo, o seu êxito depende de três pólos fundamentais, ligados entre si: a diferenciação, a adequação e a flexibilização. No Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro a avaliação das aprendizagens assume uma certa relevância, dado que é entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos no Ensino Básico, bem como no desenvolvimento do Currículo Nacional.

Tendo em atenção o supra apresentado, o *portfólio* de criança, por exemplo, é um excelente instrumento de avaliação de regulação das aprendizagens em ambas as valências; porém, o conceito de *portfólio* utilizado na instituição **P**¹ distingue-se do conceito abordado na formação “*Portfólios de crianças: documentar, avaliar e regular aprendizagens*” com a docente Doutora Brigitte Silva. Ao nível do 1ºCiclo do Ensino Básico, apesar de ser possível, não se utilizou *portfólio*. Existe uma capa onde se arquivam trabalhos realizados pelos alunos. No entanto, a maioria dos trabalhos são publicados no *blog* que serve de janela aberta para a comunidade educativa que acaba por avaliar e, de certa forma, contribuir para melhorar as aprendizagens dos alunos **(consultar anexo91)**.

¹ Existe uma capa onde se arquivam, mensalmente, os trabalhos realizados pelas crianças e entrega-se ao encarregado de educação, juntamente, com uma informação do desempenho da criança ao longo do mês.

Aliado ao supra apresentado, realizou-se a avaliação/reflexão semanal que serviu de instrumento imprescindível para se analisar a intervenção e as suas repercussões no grupo/na turma e, assim, se pensar sobre a melhor forma de dar continuidade ao processo educativo até mesmo reformulando a ação, quer na Educação Pré-Escolar (**consultar anexo92**) quer no 1º Ciclo do Ensino Básico (**consultar anexo93**). Tendo sempre como preocupação que crianças e alunos não são tábuas rasas, agiu-se/interveio-se com intencionalidade e refletiu-se de forma a adequar e reformular a ação educativa. Se na Educação Pré-Escolar houve uma preocupação em preparar as crianças para o 1ºCiclo do Ensino Básico e isso se repercutiu nas crianças segundo informação da atual professora (**consultar anexo21**), no 1ºCiclo do Ensino Básico fizeram-se sentir as repercussões de uma educadora que se preocupou em preparar estes alunos, nomeadamente a partir do trabalho Projeto, para o 1ºCiclo do Ensino Básico (**consultar anexo22**).

Ao nível da Educação Pré-Escolar, concretizou-se um projeto a partir de um processo de avaliação e, claro, reflexão e investigação. Implementou-se e desenvolveu-se um projeto sobre *O Sistema Solar*. Este projeto partiu de uma atividade sobre astros em que as crianças revelaram o seu entusiasmo e conduziu, após a coavaliação, ao estudo do sistema solar a partir de pesquisas, nomeadamente com a família (**consultar anexo94**) e de uma visita à comunidade. Desta forma, construiu-se uma representação do *Sistema Solar* (**consultar anexo95**) e de um foguetão (**consultar anexo96**), na sala. Ao nível do 1ºCiclo do Ensino Básico, as repercussões da utilização de Projeto na Educação Pré-escolar fizeram-se sentir, nomeadamente na curiosidade dos alunos, na necessidade de saberem mais sobre tudo o que os rodeia. Realce-se que a maioria dos elementos frequentou a Educação Pré-Escolar nesta mesma instituição e os poucos que não frequentaram deixaram-se influenciar. Um exemplo claro, no âmbito de Estudo do Meio abordou-se a exploração mineral. Após esta abordagem, vários alunos levaram, por iniciativa própria, livros, minerais e pesquisas que realizaram sobre este conteúdo que despertou o seu interesse (**consultar anexo97**).

A avaliação representou, assim, uma “*bússola*” nesta investigação com características próprias de uma investigação em educação. “*Bússola*” que orientou a discente, quer no processo de desenvolvimento-aprendizagem do grupo de crianças da sala dos cinco anos quer no processo de ensino-aprendizagem da turma A do 3º ano, tendo em atenção as especificidades de cada valência, do grupo/da turma e, claro, de cada criança.

V. REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Ao longo da formação académica, quer em Portugal quer em Espanha (em ERASMUS), contactou-se com vários conceitos de diferentes autores que permitiram conhecer e compreender o que se passa no contexto da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes conceitos serviram de ponto de partida para se “*imaginar*” o que se queria fazer e como se queria intervir, na prática porque a imaginação não tem limites...

Todavia, à luz da prática, conheceu-se e compreendeu-se os limites dentro dos quais se rege a intervenção educativa. Destes limites, destaca-se as características da instituição, as características de cada elemento do grupo/da turma e, muito importante, as características do Profissional de Educação. Justificando, idealizava-se planejar/planificar, agir/intervir e avaliar a intervenção educativa partindo-se de uma aprendizagem ativa e participativa da criança e contando-se, sempre que possível, com o envolvimento parental e o envolvimento da comunidade. No âmbito da prática na Educação Pré-Escolar percebeu-se, porém, que antes de planejar, agir e avaliar a intervenção educativa, de acordo com os conceitos teóricos aprendidos, era necessário a futura Profissional da Educação ultrapassar a dificuldade que se fazia sentir ao nível da projeção da voz e que tinha repercussões no domínio de grupo. Face a esta dificuldade, refletiu-se e “*investigou-se*”. De que forma? A partir da componente teórica, nomeadamente a leitura de Arends (1995) que aborda a dificuldade de domínio do grupo cada vez mais heterogéneo como define Perrenoud (2000) e a partir da componente prática, nomeadamente a realização do Workshop Colocação da Voz e Falar em Público dirigido pela cantora letrista Daniela Mayan (**consultar anexo98**). No âmbito da prática, contou-se, ainda, com o apoio da educadora **AS** que proporcionou um momento em que a discente esteve sozinha, na sala, com o grupo. Neste momento, a discente foi capaz de “*dominar*” o grupo e considerou-se, por esta razão, o ponto de partida para as crianças a verem mais do que uma amiga, uma entidade que, também, tem “*autoridade*”, realça-se que se trata de um grupo de crianças com cinco anos que desde o início da Educação Pré-Escolar “*viu*” a autoridade na educadora **AS** e auxiliar de ação educativa **MS**, consequentemente fez-se sentir na discente mais segurança e confiança. Tem-se este como um dos melhores momentos da experiência de Estágio I que trouxe repercussões quer ao nível da relação pedagógica com o grupo de crianças

(consultar anexo99) quer ao nível da realização da planificação que se tornou mais “prática” (consultar anexo44). Tendo em atenção o que se vivenciou no Estágio I, com o aproximar do Estágio II surgiu o medo: vai se ser capaz de “dominar” esta turma que está habituada a “ver” a autoridade num professor (do género masculino)? Com as práticas percebeu-se que sim. Porém, com o intuito de atuar, respeitando os ideários e os valores da instituição, preparou-se e planificou-se uma atividade de grupo que não resultou de acordo com as expectativas. Ser educadora/professora tem destas surpresas... Refletiu-se sobre o sucedido (consultar anexo33). A equipa pedagógica decidiu, assim, desenvolver competências no âmbito do trabalho de grupo nestes alunos.

Importa referir que, quer no Estágio I quer no Estágio II, se vivenciou constantes desafios. Desafios que tornaram as experiências repletas de descobertas e conquistas. O Profissional de Educação deve, assim, reconhecer as implicações do seu trabalho e estar preparado para os constantes desafios. Sublinhando o plasmado no Decreto Lei nº43/2007, o desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores.

Tendo-se, sempre, em consideração as características da discente e das crianças, interveio-se tendo por base a aprendizagem ativa e participativa da criança. Sobre este assunto, importa mencionar que, contrariamente ao que se idealizava, pelo contacto que se estabeleceu a nível teórico ao longo da formação académica, na instituição **P**, numa fase inicial, as atividades eram, essencialmente, de carácter académico uma vez que se preocupavam com a necessidade de continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico e usava-se a ficha de trabalho como forma de preparação. Compreendeu-se as intenções; porém, com o passar do tempo, sentiu-se necessidade de intervir. Com esta intervenção, fez-se a “ponte” entre o que o grupo estava habituado (consequência da singularidade da instituição) e o que se aprendeu ao longo da formação académica. Inevitavelmente, fez-se sentir uma mudança. Importa salientar que para a mudança, a nível prático, foi importante a reflexão entre a discente e a educadora **AS**, tendo por base a componente teórica (consultar anexo23) bem como o *feedback* positivo das crianças. Com esta mudança, as crianças continuaram a ser preparadas, seguindo pedagogias construtivistas e tendo como “*pano de fundo*” as metas a atingir no 1ºCiclo do Ensino Básico. Houve sempre a preocupação de promover a construção do conhecimento

pelas crianças despertando o seu interesse, tal como defende DeVries et al. (1994,2004).

Importa, ainda, mencionar que, contrariamente ao que se idealizava, pelo contacto que se estabeleceu a nível teórico ao longo da formação académica, na instituição **M**, as atividades letivas eram dinamizadas com bastante criatividade pelo professor **N** o que se revelou uma surpresa bastante positiva, sentindo-se o desafio de dar continuidade ao trabalho desenvolvido por este docente, uma vez que a turma estava habituada a atividades com características tão criativas, desafiantes e originais. A peculiaridade da instituição remete para o aluno que aprende brincado. Ouvir o professor **N** a dizer “*gostei das atividades que preparaste. Estou ansioso para ver as outras*”, foi um estímulo e uma realização. Esta realização é consequência de se conhecer cada vez melhor os alunos bem como de se conhecer cada vez melhor a discente, a partir da intervenção com intencionalidade associada à reflexão e investigação.

De certa forma, estas duas experiências de estágio completaram-se entre si. Na essência de ambas esteve o construtivismo. Centrando-se na continuidade educativa e nas características de Profissional de Perfil Misto tinha-se a intenção de proporcionar às crianças do Estágio I uma “*investigação*” sobre “*Como é o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico?*”. Nesta investigação, as crianças socorriam-se dos seus irmãos e/ou primos mais velhos para obter informação sobre esta valência. Recolhida a informação, visitava-se a sala do 1º Ciclo do Ensino Básico da futura professora do grupo, na instituição **P**, e confrontava-se a informação recolhida com o que os colegas e futura professora tinham para dizer. Esta atitude aproxima-se da atitude da educadora da instituição **M** (**consultar anexo22**). Porém, não foi possível concretizar-se esta investigação por uma questão de tempo. Como futura Profissional de Perfil Misto reconhece-se que é importante as crianças estarem preparadas para a transição no âmbito de comportamentos mas, também, a nível de expectativas. Considera-se importante que crianças contactem, previamente, com quem as vai receber. Considera-se relevante que quem as vai receber responda, o quanto antes, às questões que se prendem com as suas expectativas.

No Estágio I, houve dificuldade em proporcionar atividades no âmbito do envolvimento parental. A maioria dos pais não se mostrou participativo. Justificando, criou-se a semana aberta aos pais na qual estes tinham liberdade para ir à sala proporcionar uma atividade ao grupo e, das 22 crianças, apenas 2 contaram com a presença das suas mães, o **C** e o **E**. Face a isto, procurou-se uma estratégia de

intervenção de acordo com o que se foi conhecendo das famílias. Percebe-se, assim, a razão da “*investigação*” surgir associada à docência (**consultar Enquadramento Teórico do presente trabalho**). Assim, pediu-se aos pais para participarem a partir das pesquisas realizadas, em casa, com os seus filhos sobre os temas abordados na sala. Reconhece-se que foram mais participativos (**consultar anexo94**). Ao contrário do que se verificou no Estágio I, no Estágio II os pais mostraram-se sempre muito participativos, quer no *blog*, ao acompanhar o que se passava em tempo letivo quer em trabalhos no âmbito dos Desafios em Família (**consultar anexo59 e anexo82**). No âmbito do *blog*, os pais partilhavam opiniões e sugestões. No âmbito do Desafio em Família I, alunos construíram com a família uma maquete (**consultar anexo82**) e no âmbito do Desafio em Família II, alunos realizaram pesquisas com os pais, tendo sido apresentadas, em aula, à turma (**consultar anexo59**). No que concerne a atividades no âmbito do envolvimento da comunidade, no Estágio I revelou-se uma experiência bastante rica, quer a visita ao Planetário do Porto no seguimento do estudo do projeto lúdico *O Sistema Solar*², quer a visita ao Pavilhão da Água no seguimento do estudo do tema da sala, no 3º período, *As aventuras dos cinco no Mar*. Realça-se, ainda, a atividade de Língua Gestual que teve por base os saberes da auxiliar de ação educativa **MS**. Proporcionou-se um momento de aprendizagem de conceitos relacionados com o tema da sala *As aventuras dos cinco no Ar, Terra e Mar* enquanto se sensibilizava as crianças para a importância da audição (**consultar anexo77**). No Estágio II, mais uma vez, o *blog* foi uma porta aberta para a comunidade e, ainda, se recebeu na sala a visita de Cidália Alves que se encontrava a concluir o Doutoramento no âmbito do texto narrativo (**consultar anexo100**). Recebeu-se, ainda, uma visita da Protecção Civil para explicar como atuar em caso de incêndio no Colégio (**consultar anexo101**). Como a instituição **M** está ligada a atividades de solidariedade social, alunos de todos os anos levavam alimentos para pessoas desfavorecidas. Teve-se oportunidade de participar e de ajudar até porque o lema da sala do 3ºA é “*ser feliz fazendo os outros felizes*”. Em ambas as instituições recebeu-se um escritor infantojuvenil, que apresentou uma das suas obras. No Estágio I recebeu-se Adélia Carvalho que apresentou e dramatizou a sua obra “*O livro dos medos*” e no Estágio II recebeu-se Franclim Pereira Neto que apresentou a sua obra “*Tesouro Perdido... Tesouro Recuperado*”.

² No âmbito de uma atividade sobre o tema da sala, no 2º período, *As aventuras dos cinco no Ar*, as crianças revelaram entusiasmo sobre *O Sistema Solar*. Respondendo aos seus interesses implementou-se e desenvolveu-se um projeto lúdico sobre *O Sistema Solar*.

Considera-se relevante referir que implementar e desenvolver um projeto lúdico era, nos primeiros dias de Estágio I, algo que se via como pouco provável mas, com o passar do tempo, tornou-se real, tendo por base Katz e Chard (1997). Corresponde, por isso, à concretização de um objetivo e, com toda a certeza, uma realização pessoal da discente. Entrar na sala e ver-se trabalho realizado com as crianças fruto do seu interesse e com base no construtivismo, é uma conquista. Realça-se que a partir deste projeto se tornou possível planejar, agir e avaliar a intervenção educativa numa perspetiva curricular gerindo recursos e organizando o ambiente educativo, tendo-se em conta uma pedagogia diferenciada e respeitando os princípios da aprendizagem ativa e participativa da criança. Aprendeu-se e partilhou-se conhecimentos a partir de uma atividade no âmbito do envolvimento parental em que os pais realizaram, em casa, pesquisas com os filhos sobre *O Sistema Solar* e sobre o foguetão. Ainda sobre o foguetão, tornou-se possível construir um com material que o pai do **R** ofereceu. Aprendeu-se e partilhou-se conhecimentos a partir de uma visita à comunidade, nomeadamente ao Planetário do Porto. Curiosamente, considerava-se, nos primeiros dias de Estágio II, pouco provável criar atividades ao nível das atividades do professor **N**. Este professor, desde o primeiro dia de estágio, primou pela diferença, pela inovação e criatividade. Foi um desafio que se tornou possível. Sentiu-se com o decorrer da experiência de estágio que houve um crescimento. O crescimento deve-se à sede de aprender mais, à partilha e à motivação do professor **N**, o que remete para a importância do professor como orientador (pedagogia relacional). Tudo isto contribuiu para o nível de segurança da discente quer no Estágio I quer no Estágio II. Percebeu-se que tudo é possível à medida que se conheciam melhor os elementos da turma e à medida que se sentia mais segurança nas atividades letivas desenvolvidas. Foi importante perceber-se o que resultava com a turma quando se faziam atividades exteriores e quando se fazia uso da música, enquanto meio extraordinário de formação (**consultar anexo102**) ou até estratégia para a intervenção. Foi importante sentir-se que o material que se utilizava era estimulante e os alunos não ficavam indiferentes (**consultar anexo103**), tomando-se a iniciativa de criar a área de jogos para os alunos poderem usufruir de material utilizado nas atividades letivas, continuando, assim, a aprender brincando. Concretizou-se, o supra apresentado, após se recorrer a metodologias de investigação. Interveio-se, sempre, respeitando os respetivos ideais das instituições. Não menos importante, revelou-se a reflexão tendo por base a teoria. Destaca-se o diário de bordo e a reflexão semanal, quer no Estágio I quer no Estágio II, que foram essenciais para se

crescer como futura Profissional da Educação e, muito importante, como futura Profissional de Perfil Misto, tendo sempre em atenção os saberes, as necessidades, os interesses e as competências de cada criança e, claro, do grupo/da turma. Nesta reflexão procurava-se responder às questões “o que se deve proporcionar?”, “o que se deve melhorar?”, “o que se deve evitar?” e “se realizasse a atividade hoje...” Neste momento, ao fazer-se a auto avaliação das experiências de estágio, verifica-se que valeu a pena todos estes cuidados quer no Estágio I (**consultar anexo104**) quer no Estágio II (**consultar anexo105**) sendo deveras importante a articulação entre ambos.

Um outro instrumento que se revelou fundamental foi a análise S.W.O.T.. Construiu-se desde o primeiro dia do Estágio I (**consultar anexo106**) e continuou-se a construir ao longo do Estágio II (**consultar anexo107**), tendo a certeza, que se vai continuar a construir ao longo da vida profissional. Com este instrumento, tornou-se possível “confirmar” o que se registou na primeira experiência e refletir sobre o que mudou, o que se mantém, quais os desafios que se solucionaram assim como os que surgiram bem como as suas razões. Confessa-se que se viu em cada dificuldade um desafio, desafio que jamais se vai esquecer. Ultrapassar os desafios, foi fundamental para se construir o perfil desejável de um Profissional Generalista que é capaz de estabelecer pontes e continuidade entre contextos diferenciados, pelas idades e exigências para o desenvolvimento. Nesta última experiência contou-se ainda com a grelha do par pedagógico, a estagiária T, que serviu de *feedback* à intervenção da discente (**consultar anexo108**).

Afinal, o que é ser Profissional de Perfil Misto?

Pelo que se experimentou e descobriu é um profissional que conhece claramente as diferenças entre os dois contextos, neste caso Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (**consultar anexo109**), e atua, de forma flexível, respeitando as diferenças e especificidades. A flexibilidade revela-se uma virtude deste profissional que deve adequar a intervenção à instituição, a cada elemento, ao grupo/turma e à continuidade educativa. Sobre a continuidade, ele, mais do que qualquer outro profissional, tem sensibilidade para perceber quão importante é manter o grupo de crianças no mesmo ambiente, e com as mesmas pessoas, garantindo-lhes uma maior segurança e uma sequencialidade no desenvolvimento.

As experiências vivenciadas foram excelentes, percebendo-se o sentido da continuidade a partir do *brincar aprendendo* da Educação Pré-Escolar para o *aprender brincando* do 1ºCiclo do Ensino Básico.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Um sonho – visão poderosa do futuro – é necessário para dar forma ao presente.” (Carneiro, 2003:115) Porém, para que se torne realidade, o sonho exige esforço, de acordo com as palavras de Randy (2008).

Ao refletir-se sobre as experiências, de Estágio I e Estágio II, que conduziram à concretização do sonho “*ser educadora/professora*” sente-se um claro crescimento, da discente, que se reflete quer a nível pessoal como a nível profissional, uma vez que a vida pessoal e a vida profissional influenciam-se (**consultar anexo33**).

Articular as perspetivas teóricas, sobre o contexto da Educação Pré-Escolar e o contexto do 1ºCiclo do Ensino Básico, com as práticas nestas valências tornou este percurso pessoal e, por isso, único.

A cada momento deste percurso único, correspondem aprendizagens que jamais se vai esquecer e que, com certeza, são o ponto de partida para novas aprendizagens, no futuro, uma vez que a formação de uma Profissional da Educação não termina com a conclusão do mestrado, pelo contrário, a aprendizagem ao longo da vida será o caminho e o lema a seguir. Tenciona-se aprofundar conhecimentos no âmbito das Necessidades Educativas Especiais e no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Considerou-se relevante, pelas razões já apresentadas, utilizar um instrumento, para acompanhar o percurso, onde se registava as forças, as fraquezas, as oportunidades e as ameaças. Este instrumento é a análise S.W.O.T. (**Strength; Weakness; Opportunity; Threat**) (**consultar anexo106 e anexo107**).

Ao nível das forças (Strength) realça-se, nomeadamente a vontade de se aprender sempre mais; o carinho que se recebeu das crianças; as palavras de motivação dos pais das crianças; o empenho das crianças nas atividades que se dinamizou; a relação positiva com a educadora e com o professor; a relação positiva com a auxiliar de ação educativa e com a assistente operacional e o sentimento de segurança (cada vez maior).

Ao nível das fraquezas (Weakness) era, numa fase inicial do Estágio I, a projeção da voz que se refletia no “*domínio*” de grupo, e que com a experiência de estágio se conseguiu ultrapassar. Para tal, foi relevante a componente teórica (leitura e estudo) e a componente prática (workshop e a colaboração da educadora **AS**). Sentiu-se, no Estágio II, dificuldade na dinâmica de grupo e em encontrar a melhor postura para saber-estar, com a disposição da sala em pequenos grupos, com o

trabalho cooperativo e a implementação de regras, porém com a reflexão e investigação ultrapassou-se.

Ao nível das oportunidades (Opportunity) realça-se, nomeadamente a vontade em explorar, ao máximo, o período de estágio; os materiais disponíveis nas salas; a receptividade da educadora e do professor às ideias da discente; a receptividade e empenho das crianças à intervenção. Destaca-se que com a experiência de Estágio I, curiosamente, o que se via, inicialmente, como uma ameaça tornou-se numa oportunidade, a singularidade da instituição que diferia dos conteúdos teóricos abordados ao longo da formação académica e que, precisamente, com a peculiaridade da instituição **M** se completou.

Para terminar, ao nível das ameaças (Threat) eram, numa fase inicial, a singularidade da instituição **P** diferir dos conteúdos teóricos abordados ao longo da formação académica; manter o grupo/turma em silêncio; trabalho de grupo entre alunos; gestão do tempo e ritmos diferentes dos alunos.

A elaboração deste instrumento além de exigir uma constante reflexão por parte da discente, ajudou a conhecer-se como futura Profissional da Educação. Reconheceu-se as suas forças e oportunidades bem como as suas fraquezas e ameaças. Quanto a estas últimas, tornou-se um desafio tentar ultrapassá-las.

Esta postura reflete-se numa educadora/professora que está sempre a conhecer-se tomando partido da reflexão bem como de um processo com cariz de investigação, tal como defende a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, instituição onde se encontra a discente em formação e que, como tal, respeita e promove.

Sobre a investigação, de acordo com Alarcão (2001) todo o bom educador/professor deve de ser “*investigador*”, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua formação. A investigação é um processo privilegiado da construção de conhecimentos. Assim, este é o profissional que se pretende ser.

Dar voz ativa a cada criança, é um dos princípios que se pretende privilegiar ao longo da educação para assim responder, sempre, aos seus saberes, às suas necessidades, aos seus interesses e às suas competências, de acordo com o seu ritmo individual, seguindo um caminho construtivista.

As crianças são seres competentes. Percecionou-se que gostam e têm o direito a sentir-se como tal. Porque não valorizar a coplanificação e a coavaliação? Reconhece-se que a coplanificação é mais “*fácil*” na Educação Pré-Escolar do que no 1º Ciclo do Ensino Básico; no entanto, não é impossível (**consultar anexo36**). As

determinantes destas opções pedagógicas são, sem dúvida, as metodologias utilizadas em situações de desenvolvimento-aprendizagem e ensino-aprendizagem.

Tirar partido das potencialidades dos elementos da família, de cada criança, bem como da comunidade, será uma mais-valia para que todos acompanhem e para que todos se envolvam no processo de aprendizagem e para que se proporcione uma aprendizagem partilhada. Usufruir dos espaços exteriores da instituição, nomeadamente o recreio uma vez o processo de aprendizagem não deve estar limitado ao espaço sala. Proporcionar às crianças um momento de aprendizagem articulado com outros elementos do seu agrado como, por exemplo, a música são princípios que se pretende seguir.

As conceções apresentadas resultam das aprendizagens conseguidas ao longo das experiências de estágio e do conhecimento proporcionado pela dinâmica das aprendizagens, em espaços curriculares, estruturantes do Curso de Educação Básica.

Conclui-se o presente trabalho com um conselho:

Todos os adultos deveriam de ter o direito de passar, pelo menos, um momento da sua vida num destes contextos, a Educação Pré-Escolar e/ou o 1º Ciclo do Ensino Básico, com os elementos mais preciosos da natureza, as crianças, para, assim, recordarem sempre um momento puro e sincero (**consultar anexo110**). Como Eduardo Sá, **acredita-se que um dia, num mundo mais amigo, todas as escolas serão como a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico...** (http://miminhosecarinhos.blogspot._com/2009/09/so-para-pais-por-eduardo-sa.html data 1 de fevereiro)

VII. BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (2001), “*Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?*”, *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, vol. 1, pp.15-24.
- ALBARELLO, L. et al. (1997), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- ALTET, M. (1999), *As Pedagogias da Aprendizagem*, Lisboa, Instituto Piaget, 1ª edição.
- ANTUNES, M. (2001), *Teoria e Prática Pedagógica*, Lisboa, Instituto Piaget.
- ARENDS, R. (1995), *Aprender a Ensinar*, Lisboa, McGraw-Hill de Portugal.
- BARREIRA, A. e MOREIRA, M. (2004), *Pedagogia das Competência: da Teoria à Prática*, Porto, Edições Asa.
- BOLIVAR, A. (2003), *Como Melhorar as Escolas: Estratégias e Dinâmicas de Melhoria das Práticas Educativas*, Porto, Edições Asa, 1ª edição.
- BRIS, M. (2002), *Planificación de Centros Educativos – Organización y Calidad*, Barcelona, Editorial Cisspraxis.
- BRUNER, J. (1996), *L’Éducation, entrée dans la Culture*, Paris, Editions Retz.
- CABANAS, J. (2002), *Teoria da Educação: Conceção Antinómica da Educação*, Porto, Edições Asa, 1ª edição.
- CARNEIRO, R. (2003), “Do Sentido e da Aprendizagem: a Descoberta do Tesouro”, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº 2, Ano II, pp.108-123.
- CAVALCANTI, J. (2005), *E Foram Felizes para Sempre? Releitura dos Contos de Fadas numa Abordagem Psicocrítica*, Recife, Prazer de ler.
- CORTESÃO, L. (2000), *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção? Reflexões sobre Práticas Educativas Face à Diversidade, no Limiar do Século XX*, Porto, Edições Afrontamento.
- 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.
- CURY, A. (2006), *Filhos Brilhantes. Alunos Fascinantes*, Cascais, Editora Pergaminho, 2ª edição.
- DELORS, J. et al. (1998), *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Porto, Edições Asa, 4ª edição.
- DEVRIES, R. et al. (2004), *O Currículo Construtivista na Educação Infantil: Práticas e Atividades*, Porto Alegre, Artmed.
- DIOGO, F. (1994), *Por um Projecto Educativo de Rede*, Porto, Edições Asa, 1ª edição.
- ESTANQUEIRO, A. (1992), *Saber Lidar com as Pessoas*, Lisboa, Editorial Presença.
- FACHADA, M. (2010), *Psicologia das Relações Interpessoais*, Lisboa, Edições Sílabo.
- FONSECA, V. (1999), *Insucesso Escolar - Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*, Lisboa, Âncora Editora, 2ª edição.
- FOULQUIÉ, P. (1971), *Dicionário da Língua Pedagógica*, Lisboa, Livros Horizonte.
- FREIRE, P. (1974), *Educação e Mudança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREITAS, M. e FREITAS, C. (2003), *Aprendizagem Cooperativa*, Porto, Edições Asa, 1ª edição.
- GONÇALVES, I. (2008), *Avaliação em Educação de Infância: das Concepções às Práticas*, Penafiel, Editorial Novembro.
- GOUVEIA, J. et al. (2007), *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos: Recurso Didáctico para Formadores*, Braga, Expoente, 1ª edição.
- HOHMANN, M. e WEIKART, D. (2007), *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª edição.

- KATZ, L. e CHARD, S. (1997), *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1ª edição.
- LOPES, J. (2010), *Supervisão e Avaliação da Formação: Metodologias para Avaliação de Competências no Processo Formativo*, Espanha, Universidade de Salamanca.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação, 2ª Edição.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*, Lisboa, Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004), *Organização Curricular e Programas – 1ºCiclo do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação.
- MOYLES, J. (org), (2006), *A Excelência de Brincar*, Porto Alegre, Artmed.
- OLIVEIRA - FORMOSINHO, J. (org), (2002), *A Supervisão na Formação de Professores I da Sala à Escola*, Porto, Porto Editora.
- OLIVEIRA - FORMOSINHO, J. (2008), *A Escola Vista pelas Crianças*, Porto, Porto Editora, ed. lit..
- PACHECO, J. (org.), (1999), *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*, Braga, Livraria Minho, ed. lit..
- PAPALIA, D. et al. (2001), *O Mundo da Criança*, Lisboa, McGraw-Hill de Portugal, 8ª edição.
- PEREIRA, H. e VIEIRA, M. (2006), “Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa”, *Saber (e) Educar*, nº11, pp 111-126.
- PERRENOUD, P.(2000), *10 Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed.
- PIRES, C. (2007), “A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro”, *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 04, pp.77-86.
- PONTE, J. et al. (2007), *Programa de Matemática do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação.
- QUIVY, R. e VAN CAMPENHOUDT, L. (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, 2ª edição.
- RANDY, P. (2008), *A Última Aula*, tradução de Luís Santos, Canadá, Editorial Presença, 1ª edição.
- RIGOLET, S. (2006), *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem: Linhas de Orientação para Crianças até aos 6 anos*, Porto, Porto Editora, 2ª Edição.
- RODRIGUES, V. (2001), *Percursos no Ser: Exercícios e Reflexões de Desenvolvimento Pessoal*, Lisboa, Livros Horizonte.
- ROEGERIS, X. e DE KETELE, J. (2001), *Uma Pedagogia da Integração: Competências e Aquisições no Ensino*, Porto Alegre, Artmed.
- ROLDÃO, M. (2009), *Estratégias de Ensino: o Saber e o Agir do Professor*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- SÁ-CHAVES, I. (2000), *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*, Aveiro, Universidade de Aveiro, Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- SANTOS, M. e KETELE, J. (1985), *Observar para Avaliar*, Coimbra, Almedina.
- SERRA, H. et al. (2005), *Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem: Pistas para uma Intervenção Educativa: Ensino Básico: Professores*, Porto, Edições Asa, 1ª edição.
- SILVA, F. (2005), *Lado a Lado: Experiências com a Dislexia*, Lisboa, Texto, 1ª edição.
- SIM-SIM, I. (1998), *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa, Universidade Aberta, 1ª edição.

- SIM-SIM, I. (2005), "A Investigação ao Serviço de uma Educação de Qualidade", *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, vol. VI, nº1, pp. 13-21.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2004), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, Lisboa, Texto Editora.
- SOUSA, A. (1997), *Programação e Avaliação Desenvolvimental na Pré-Escolaridade e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, Instituto Piaget.
- SOUSA, A. (2003), *Educação pela Arte e Artes na Educação, Música e Artes Plásticas*, Lisboa, Instituto Piaget, 3º volume.
- SPODEK, B. e SARACHO, O. (1994), *Ensinando Crianças de Três a Oito anos*, Porto Alegre, Artmed.
- SPRINTHALL, N. e SPRINTHALL, R. (1993), *Psicologia Educacional*, Lisboa, McGraw-Hill de Portugal.
- TRINDADE, R. (2002), *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: Novas Práticas Pedagógicas*, Porto, Edições Asa.
- VASCONCELOS, T. (1991), "Planear: Visões de Futuro", *Cadernos de Educação de Infância*, 17/18, pp.44-47.
- VIANA, F. (2001), *Melhor Falar para Melhor Ler: um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*, Braga, Centro de Estudos da Criança Universidade do Minho, 2ª edição.
- VILAR, A. (1998), *O Professor Planificador*, Porto, Edições Asa, 3ª edição.
- ZABALA, A. e Arnau, L. (2010), *Como Aprender e Ensinar Competências*, Porto Alegre, Artmed.
- ZABALZA, M. (1994), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto, Edições Asa, 2ª edição.
- ZABALZA, M. (1998), *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre, Artmed, 1ª edição.
- ZABALZA, M. (2004), *Diários de Aula: um Instrumento de Pesquisa e Desenvolvimento Profissional*, Porto Alegre, Artmed.

LEGISLAÇÃO

Decreto Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro
Decreto Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro
Decreto Lei nº 240/2001, de 30 de agosto
Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de agosto
Decreto Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro
Decreto-Lei nº 43/2003, de 27 de outubro
Decreto Lei nº 49/2005, de 30 de agosto
Decreto Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro
Decreto Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro
Decreto Lei nº 75/2008, de 22 de abril
Decreto Lei nº 18/2011, de 2 de fevereiro

Despacho Normativo nº 98-A/1992, de 20 de junho
Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de julho
Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro
Despacho Normativo nº 14 753/2005 (2.ª série), de 5 de julho
Despacho Normativo nº 12 591/2006 (2ª série), de 16 de junho
Despacho Normativo nº 19 575/2006, de 25 de setembro
Despacho Normativo nº 5 220/2007, de 4 de agosto

Despacho Normativo nº 39/2010, de 2 de setembro

Ofício Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de outubro

Recomendação nº 5/2011, de 20 de outubro

SITOGRAFIA

Eduardo Sá

http://miminhosecarinhos.blogspot.____com/2009/09/so-para-pais-por-eduardo-sa.html

data 1 de fevereiro 2012

Erikson

<http://teoriaspersonalidade.no.sapo.pt/indice1.htm> **data 30 dezembro 2011**

Jean Piaget

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/>

4925/7/ANEXOS%20-

%20PIAGET.pdf **data 30 dezembro 2011**

Metas de Aprendizagem

<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/> **data 25 de janeiro de 2012**

Pedagogias

<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/2011/09/beckerepistemologias.pdf>

data 23 janeiro 2012

OUTRAS FONTES DE INFORMAÇÃO

Plano Anual de Atividades da instituição **M**

Plano Anual de Atividades da instituição **P**

Programa Educativo Individual do aluno **VM**

Projeto Curricular de sala – grupo de crianças dos 5 anos da instituição **P**

Projeto Curricular de turma – turma A do 3º ano da instituição **M**

Projeto Curricular do Colégio **M**

Projeto Educativo da instituição **M** (2009-2012)

Projeto Educativo da instituição **P** (2009-2014)

Prospeto Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da instituição **M**

Regulamento Interno da instituição **M** (2009-2012)

Regulamento Interno da instituição **P** (ano letivo 2010/2011)

Formação “*Portfólios de Criança: Documentar, Avaliar e Regular Aprendizagens*” com a docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Doutora Brigitte Silva, **outubro de 2010.**

Seminário de apresentação da unidade curricular Estágio I em Educação Pré-Escolar, **dia 7 de fevereiro de 2011.**

Workshop “*Colocação da Voz e Falar em Público*” que decorreu no Instituto das Artes e Ciências, **dia 7 de março de 2011.**

Colóquio “*Os Conflitos Parentais e a Escola*” que decorreu na Universidade Fernando Pessoa, **dia 15 de março de 2011.**

I Encontro Internacional *Boas Práticas em Animação da Leitura*, que decorreu na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, **dia 5 de novembro de 2011.**