

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

## A (re)conceitualização da profissionalização para a docência à luz de um novo paradigma

---

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

Por Marlene Sofia Ferreira da Silva  
Sob Orientação da Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva | Mestre Ana  
Maria Ambrósio Serapicos de Borda Cardoso

Fevereiro 2012

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE  
**PAULA FRASSINETTI**

## RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito das unidades curriculares *Estágio I* e *Estágio II*, inseridas no 2.º e 3.º semestres do *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, dando a conhecer o trabalho desenvolvido ao nível da profissionalização naqueles dois níveis do sistema educativo

Com estes estágios procurou-se vivenciar uma experiência de prática pedagógica próxima da futura atividade profissional, com uma intervenção respeitadora do Projeto Educativo do estabelecimento e do Projeto Curricular de Turma.

Partindo da observação, conhecimento e identificação das necessidades da turma, a intervenção educativa foi planificada, organizada, concretizada e avaliada, tendo em vista a construção do professor reflexivo e crítico. Para isso utilizaram-se os métodos, as técnicas e os instrumentos adequados.

Este relatório tem como principal objetivo fazer uma reflexão crítica sobre toda esta experiência de estágio, mencionando os contributos deste para o desenvolvimento pessoal e para a construção do modelo profissional da estagiária em profissionalização.

Esta experiência implicou conhecer com algum grau de detalhe, os normativos legais emanados pelo ME, a Organização Curricular e Programas, Ensino Básico - 1.º Ciclo (ME, 2004), as Metas de Aprendizagem (ME, 2009) para as duas valências e, ainda, alguns pressupostos teóricos de vários autores que se dedicam à Educação, para assim realizar a profissionalização de uma forma fundamentada.

## ABSTRACT

This report was undertaken for the course *Stage I* and *Stage II*, set in 2<sup>o</sup> Semester and 3<sup>o</sup> Semester of the *Master of Education Pre-School and Primary Education 1.º First cycle of Basic Education*, the School of Education Paula Frassinetti, acknowledging the work done at the level of professionalism in those two levels of education. With these stages we tried to live an experience of teaching practice next the future professional activity, with a presentation about the Project's educational establishment and the Project class curriculum.

Starting from the observation, understanding and identifying the needs of the class, the educational intervention was planned, organized, implemented and evaluated in order to build the reflective teacher and critic. For this, we used the methods, techniques and tools. This report has as main objective to make a critical reflection on all this internship experience, citing the contributions of, for personal development and the construction of the trainee in the professional model professional.

This experience led to know with any degree of detail, the legal norms issued by the ME, the Organization Curriculum and Programs, Basic Education - 1.º Cycle (ME, 2004), Learning Goals (ME, 2009) for the two valences and also some theoretical assumptions of many authors who are dedicated to education, so as to make the professionalization of a reasoned manner.

# AGRADECIMENTOS

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

É com muito agrado que expresso aqui o mais profundo agradecimento a todos aqueles que tornaram a realização deste relatório possível e que me ajudaram a concluir a minha formação académica.

Agradeço:

- À Doutora Brigitte Carvalho da Silva e à Mestre Ana Maria Serapicos, pelos seus saberes científicos e pelo tempo que me dedicaram.
- À educadora Paula Monteiro e à professora Joana Pinto, que me permitiram estar nas suas salas e aprender com elas.
- Às crianças das duas salas onde estagiei, que me desafiaram diariamente e me obrigam a procurar o sentido de educar.
- Ao meu melhor amigo e marido Gabriel, por não ter permitido que eu me curvasse às dificuldades, por dividir comigo os fracassos e os sucessos, pela maneira bonita como me vê, pelo amor que compartilhamos.
- Aos meus pais, António e Maria, cujo amor incondicional sempre alumiu o meu caminho, me acolheram nos momentos mais calmos e nos mais tempestuosos ao longo de todo o percurso académico e a quem devo tudo o que sou.
- À minha querida irmã Inês, pelas suas palavras calorosas e incentivadoras.
- Aos meus colegas e amigos de curso Catarina, Filipa e José Pedro, por terem estado sempre ao meu lado.
- A todos aqueles que indiretamente me ajudaram nesta caminhada.

# ÍNDICE GERAL

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
2.1 Perspetivas teóricas sobre o contexto da Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	8
2.2 A habilitação para a docência generalista	10
2.3 Pedagogias e paradigmas educacionais	11
2.4 Modelos curriculares para a Educação Pré-escolar e Currículo Nacional para o 1ºCEB.	13
2.5 O contributo da psicologia educacional na Educação	15
2.6 Metodologias ativas para Educação Pré-escolar e 1ºCEB	18
2.7 A Motivação na aprendizagem	19
2.8 O Lúdico como instrumento de aprendizagem	19
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
CAPÍTULO 4 - CONTEXTO ORGANIZACIONAL	25
4.1 Caracterização dos contextos	25
4.1.1 Caracterização da sala dos 3 Anos	30
4.1.2 Caraterização da sala do 4.º ano de escolaridade	33
4.2 Intervenção educativa	37
4.3 Avaliação das aprendizagens	47
4.4 Semelhanças e diferenças encontradas nas duas valências	49
CAPÍTULO 5 - REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO	53
CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
CAPÍTULO 7 - BIBLIOGRAFIA	67
ANEXOS	
Gerais	
De fotografias	

# LISTA DE ABREVIATURAS

1ºCEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

DL - Decreto-Lei

ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto curricular de Escola

PCS – Projeto Curricular de Sala

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Projeto Educativo

## CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado para as unidades curriculares *Estágio I e Estágio II*, inseridas no 2.º e 3º semestres do *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, sob a orientação da Doutora Brigite Carvalho da Silva e da Mestre Ana Maria Serapicos, para a obtenção ao Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB.

A instituição cooperante onde foi desenvolvido o *Estágio I - Educação Pré-Escolar*, que se iniciou a 7 de fevereiro e terminou a 2 de junho de 2011, encontra-se inserida numa das cidades da periferia da cidade do Porto, mais concretamente na cidade de Rio Tinto. Este estabelecimento é de utilidade social privado e destina-se a prestar apoio socioeducativo às crianças e famílias nas valências de Creche, Jardim de Infância e Salas de Estudo. A sala onde foi realizada a profissionalização era composta por 30 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade.

Já a instituição cooperante onde foi desenvolvido o *Estágio II - Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, que se iniciou a 26 de setembro de 2011 e terminou a 11 de janeiro de 2012, encontra-se inserida num dos bairros sociais de Campanhã, da cidade do Porto. Esta instituição faz parte de um Agrupamento de Escolas, onde há a partilha de um projeto pedagógico comum, o projeto TEIP2 (Território de Intervenção Prioritária 2). A sala onde foi exercida a profissionalização era composta por 19 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 15 anos. Esta turma integra 11 alunos de etnia cigana e 1 aluna com Necessidades Especiais.

Com a realização da prática profissional, foi possível caracterizar o estabelecimento de Educação Pré-escolar e do 1.ºCEB, através da análise dos seus documentos do regime de autonomia, administração e gestão, para atuar em conformidade com os mesmos; atuar respeitando os ideários e valores das instituições cooperantes colaborando de forma efetiva na dinâmica institucional; aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; intervir numa perspetiva curricular gerindo recursos e organizando o ambiente educativo, tendo em conta uma pedagogia diferenciada.

Para isso, aplicaram-se métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos; fez-se uma intervenção respeitando os princípios da aprendizagem ativa e participativa; planificou-

se e avaliou-se a intervenção educativa; houve participação em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; recorrer-se a metodologias de investigação em Educação para se compreender e analisar práticas educativas a fim de se reconhecer a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-escolar e o 1ºCEB.

A construção deste relatório tem como finalidade demonstrar o percurso desenvolvido pela estagiária ao longo da sua profissionalização. Com esse percurso, torna-se possível entender quais as semelhanças e as diferenças destas duas valências, definindo-se a imagem do “profissional generalista”.

Este relatório encontra-se organizado por capítulos, mais concretamente por sete, dos quais fazem parte integrante a presente introdução (capítulo 1) – onde é dada a conhecer aquilo que nele vai ser exposto; o enquadramento teórico (capítulo 2) – onde a estagiária refere alguns autores que lhe permitiram sustentar a sua prática pedagógica; os procedimentos metodológicos (capítulo 3) – onde se refere o tipo de estudo feito na prática profissional, quais os instrumentos utilizados para a recolha das evidências que permitiram sustentar a planificação, concretização e avaliação das atividades; o contexto organizacional (capítulo 4) – onde é dada a conhecer a caracterização dos dois contextos alvo de estudo e onde é explanada a intencionalidade educativa do educador de infância e professor do 1ºCEB; a reflexão sobre a construção da profissionalização (capítulo 5) – que evidencia a evolução do estagiário em qualquer uma das áreas da prática profissional, o seu crescimento; as considerações finais (capítulo 6) – que se constitui como uma reflexão crítica do estagiário sobre sua experiência pedagógica onde refere os aspetos positivos e as limitações e obstáculos encontrados ao longo da sua experiência de estágio; e a respetiva bibliografia (capítulo 7) – onde são listados todos os documentos que permitiram sustentar este trabalho. Dos anexos, consta um conjunto de informações, recolhidas ao longo desta profissionalização, consideradas pertinentes para a própria construção e sustentação do presente relatório.

## CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1 Perspetivas teóricas sobre o contexto da educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Com a entrada em vigor da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, aquando da entrada de Portugal na Comunidade Europeia, foi possível estabelecer pela primeira vez, no nosso país, o quadro geral do Sistema Educativo Português. Este sistema, de acordo com a presente Lei, é entendido como um “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”. (Art.º1º, n.º2). Ora, isto passa a significar que “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” (Art.º2º, n.º1), ou seja, escola para todos, com todos. A “educação”, segundo Antunes (2001:29), é “um projecto comunitário comprometido em criar condições para que todos, crianças, jovens, e adultos sejam capazes de desenvolver todas as suas potencialidades”. Para que esse direito, efetivamente, se cumpra o Estado fica então a ser a entidade responsável por este sistema. A ele é incumbido a tarefa de “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” (Artº2º, n.º2) Assim, torna-se fundamental nas escolas haver um conjunto de princípios que lhes permita cumprir as orientações expressas na LBSE. De acordo com o DL n.º 75/2008 de 22 de abril,

*“As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a governação das escolas.” (p:2341)*

É através deste decreto que as escolas se podem organizar de forma a responder à realidade que integram, pois é-lhes dada, legalmente, autonomia.

*“A autonomia reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada [...] de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira” (Art.º8º, n.º1)*

A partir do DL n.º 6/2001 de 18 de janeiro, verifica-se que desenvolvimento dessa autonomia passa pela elaboração de um PCE, que deve ser concebido em função do contexto de cada turma, num PCT.

*“No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual será desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma.”* (Introdução)

Neste sentido, importa perceber o conceito de “projeto” e de “currículo”.

Segundo Leite (1997:182-183) um projeto pode ser entendido como “uma ideia para uma transformação do real e a sua concretização, deve conduzir a essa transformação”. Deste modo, é fundamental que este, não se esgote, tal como refere Escudero (1988:87), “em estéticas relações de boas intenções”. Para isso, deve-se definir claramente os perfis de mudança desejados. De acordo com Pacheco *et al.* (2002:25), “Não é possível dissociar o conceito de projecto do conceito de autonomia”.

Para haver essa transformação do real, urge a criação de um currículo que defina claramente o caminho que deve ser seguido, com todas as suas implicações.

Nas palavras de Pacheco (1996:16-20), “O currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.” Neste sentido, o currículo surge como um instrumento regulador da prática pedagógica. Para além de ser um instrumento regulador dessa prática, de acordo com Coll (1999), o currículo também se torna um instrumento regulador das aprendizagens, pois “o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e quando e como avaliar.” (*op.cit.*2002:127).

Para que a autonomia se concretize, efetivamente, torna-se necessária a elaboração e implementação de alguns documentos, para além da implementação de um currículo adequado às necessidades de uma determinada escola. O PE, RI, o PAA e o Orçamento são quatro instrumentos de autonomia das escolas (DL n.º 75-2008, Art.º9º, ponto 1).

## 2.2 A habilitação para a docência generalista

Com a entrada em vigor do DL n.º 43/2007 de 22 fevereiro, foram criadas as condições necessárias para que houvesse uma mudança de paradigmas na docência – docência generalista.

Segundo este decreto, a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na Educação Pré-escolar e no ensino do 1.ºCEB “é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica [...] e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios”.

Deste modo, a habilitação para a docência generalista implica, automaticamente, uma “habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência” (DL n.º 43/2007).

Neste novo sistema, privilegia-se a mobilidade docente

*“uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional.” (DL n.º 43/2007)*

A partir deste pressuposto, passa a haver a possibilidade do docente se especializar em dois níveis de ensino, pois há o alargamento dos domínios de habilitação do docente que “passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico” (DL n.º 43/2007). É evidente que esta mudança de paradigma não se consegue por decreto mas com a mudança de pensamento concetual dos educadores de infância e dos professores, consubstanciada na rutura das rotinas instaladas e no desenvolvimento de capacidades e aptidões necessárias às novas práticas. Espera-se que este profissional seja capaz de assegurar a continuidade e sequencialidade do percurso escolar das crianças, facilitador de motivação e de uma reconciliação integradora dos saberes e comportamentos que contribuam para uma metacognição. É nesta postura e neste “olhar” que se acredita.

A partir da transformação da estrutura dos ciclos do ensino superior, no contexto de Bolonha, há todo um esforço de melhor qualificar o corpo docente

*“Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional.” (DL n.º 43/2007)*

Apesar de todas estas alterações, segundo o decreto supracitado, o *perfil geral* (DL n.º 240/2001 de 30 de agosto) e o *perfil específico* (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto) do educador e do professor não se alteram.

## 2.3 Pedagogias e paradigmas educacionais

No desenvolvimento do currículo o docente, no seu dia a dia, esforça-se por apresentar os conhecimentos que quer trabalhar com os discentes de uma forma atraente, para assim lhes suscitar interesse, captar a sua atenção e os motivar para a aprendizagem.

De acordo com La Garanderie (1989:17), “Os exemplos escolhidos, o vocabulário utilizado, as imagens empregues, o ritmo adoptado, as repetições intencionais, as pausas controladas, tudo isto é objecto de criteriosos cálculos.”

Deste modo, o docente segue determinados paradigmas educacionais que considera mais adequados, conforme as atividades que planeou previamente.

Segundo Estrela (1994), a relação pedagógica diz respeito à forma como se gera a relação entre os vários intervenientes numa situação pedagógica.

*“A relação pedagógica é o conjunto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos. Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes directos e indirectos [...]. Num sentido restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas.”* (Estrela, 1994:32).

Nesse sentido, Becker (2001), refere que relação pedagógica está enraizada aos modelos pedagógicos e epistemológicos historicamente construídos, sendo eles: a pedagogia diretiva, a pedagogia não-diretiva e a pedagogia relacional.

Na pedagogia diretiva, o conhecimento deve ser transmitido ao discente pelo docente, visto que este é entendido como uma “folha em branco”. De uma forma simplista, pode-se dizer que o docente que decide, professa e o discípulo (discente) escuta (*op. cit.* 2001). Assim, este profissional da educação espelha a imagem de alguém que é “detentor do conhecimento” e que acredita que este deve ser transmitido ao discente, visto que o conhecimento surge do meio (não é intrínseco).

Já na pedagogia não-diretiva, considera-se que o conhecimento está presente na base genética do sujeito. Deste modo, o papel do docente é o de facilitador da aprendizagem, na qual o discente deverá traçar o seu próprio caminho, já que nasceu com tudo o que é preciso para aprender (capacidades inatas). Logo, o docente pouca influência exerce sobre ele, com o intuito de não o “contaminar”/influenciar com suas

ideias. Assim, considera-se que “O professor não-diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode no máximo auxiliar na aprendizagem do aluno despertando o conhecimento que existe nele” (*op.cit.*2001:20).

A pedagogia relacional preconiza a imagem do docente que acredita que o discente aprende se houver, da sua parte, a problematização das situações. Por isso, o docente que segue este paradigma “não aceita que seu aluno fique passivo, ouvindo sua fala ou repetindo lições que consistem em dar respostas mecânicas para problemas que não assimilou (transformou para si)” (*op.cit.*2001:78). Por isso, o discente é visto como um ser único, resultado da sua interação com seu meio social (cultural, político, económico, etc.).

As diferentes pedagogias apresentadas anteriormente fundem-se em diferentes paradigmas educacionais.

Fosnot (1999) refere três *paradigmas* que, normalmente, orientam as práticas educativas: o behaviorismo, o maturacionismo e o construtivismo. Todavia, apenas o construtivismo é aqui referenciado visto ser o paradigma que mais sentido tem nas práticas educativas atuais.

Deste modo, define-se “construtivismo” recorrendo às palavras de Fosnot (1999). Para este autor, o construtivismo é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, “que se ocupa tanto daquilo que é o «conhecer» como do modo como «se chega a conhecer». [...] esta teoria descreve o conhecimento como temporário, passível de desenvolvimento, não objetivo, estruturado internamente e mediado social e culturalmente” (*op.cit.*1999:9). Aqui, a aprendizagem é entendida como um processo autorregulador de luta contra o conflito entre aquilo que o discente já conhece do mundo e os novos conhecimentos que conduzem a novas representações e modelos da realidade que resultam da atividade social cooperativa, do discurso e do debate. Deste modo, este paradigma pode ser relacionado com as teorias de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky (1991), Piaget (1999) e Dewey (2002) originando assim várias correntes de pensamento e de ação. Segundo Mesquita-Pires (2007), esta abordagem pode ser entendida como corrente interacionista-construtivista que é evidenciada em diferentes modelos curriculares como, por exemplo, no modelo High/Scope que expõe as teorias de Piaget (1999) e Dewey (2002) e na corrente interacionista-sociocultural mais próxima das perspetivas de Bruner (1996) e Vygotsky (1991) que se corporaliza nos modelos curriculares do Movimento da Escola Moderna (MEM) e no Modelo Reggio Emilia.

Neste paradigma, o discente tem a oportunidade de usufruir de uma experiência real e contextualizada “através da qual eles [discentes] podem procurar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias.” (op.cit.1999:9-10).

## **2.4 Modelos curriculares para a Educação Pré-escolar e Currículo Nacional para o 1ºCEB.**

Na **Educação Pré-escolar**, os paradigmas e a concetualização de pedagogia, que foram referenciadas anteriormente, dão corpo a diferentes modelos curriculares e orientam formas de atuar a partir do currículo.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007:34), um “modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação”. Neste sentido, um modelo curricular assenta num processo de ensino e de aprendizagem que define as orientações para uma prática pedagógica quotidiana nas diferentes *dimensões curriculares*. (op.cit.2007). As dimensões curriculares integradas permitem ao educador refletir sobre todas as dimensões importantes no desenvolvimento da prática pedagógica. Considera-se como dimensões: *Espaço e Materiais; Tempo; Interação; Observação, Planeamento e Avaliação das crianças; Projetos, Atividades e Organização de grupos* (op.cit.2007).

A definição de *modelo curricular* evidencia, assim, a articulação entre teoria e prática visto ser um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino/aprendizagem (Bairrão e Vasconcelos, 1997, cit. por Serra, 2004).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), a escolha consciente de características de modelos curriculares, pelo educador, constitui-se num fator de qualidade da sua ação educativa. A autora supracitada refere que os modelos curriculares para a Educação de Infância, de linha sócio construtivista, mais divulgados em Portugal são o Movimento da Escola Moderna (MEM); Modelo Curricular High-Scope e o Modelo Reggio Emília. Nesse sentido, justificou-se fazer uma análise detalhada de cada um destes modelos, com a finalidade de guiar a prática pedagógica vivenciada em contexto Pré-escolar. A partir dessa análise, verifica-se que estes modelos têm princípios em comum que se baseiam no respeito pelos interesses e capacidades de cada criança, encarando-a

como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, tornando-a cada vez mais autónoma (ver anexo1).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) o discente não pode ser visto como uma ilha isolada. Ele pertence a “uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura” (*op.cit.2007:152*). Deste modo, para além da aplicação de um modelo curricular, é fundamental ter-se em conta outro referencial para estabelecimento de objetivos para a educação de infância: a cultura local na sua identidade geográfica e social. A cultura apresenta-se como uma fonte de inspiração para a realização de atividades porque representa uma riqueza que tem de ser aproveitada, desenvolvida e potenciada. De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1992:26), “A cultura é base da educação”. Neste sentido, um currículo deve dar resposta às necessidades específicas da criança a quem é dirigido.

No **1.ºCEB**, a obrigatoriedade da frequência faz com que haja objetivos gerais que deverão ser prosseguidos na escolaridade básica.

A partir do documento *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico - 1.º Ciclo* (ME, 2004), os docentes dispõem de um conjunto de objetivos que devem ser alcançados pelos discentes, para cada uma das áreas curriculares de frequência obrigatória – Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; Expressão e Educação Musical; Expressões: Artísticas e Físico-motoras.

Orientado por este documento, o docente organiza o seu trabalho a partir dos conteúdos das diferentes áreas curriculares, que devem ser trabalhadas com a finalidade de permitirem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.

No programa do 1ºCEB, são apresentados os objetivos para cada área curricular, em cada ano de escolaridade. Todavia, “Os objectivos enunciados devem entender-se como objectivos de desenvolvimento, isto é, como metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica.” (ME, 2004:16).

A obtenção destes objetivos deve “subordinar-se ao desenvolvimento das competências essenciais, gerais e específicas definidas no currículo nacional (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais).” (*op.cit.2004:16*).

## 2.5 O contributo da psicologia educacional na Educação

O desenvolvimento da criança tem sido estudado, ao longo dos tempos por vários autores, dos quais se destacam alguns, dado o contributo que deram para uma melhor compreensão e conhecimento da criança.

Falar de desenvolvimento da criança implica, inevitavelmente, falar sobre o desenvolvimento humano que acontece, ao longo da vida, mediante a influência de fatores genéticos, hereditários e ambientais que, por sua vez, “sustentam os pressupostos das diferentes teorias do desenvolvimento, na medida em que cada uma delas privilegia mais um determinado fator em detrimento de outro(s), procurando assim, enfatizar ou evidenciar o cerne do seu papel no desenvolvimento da criança” (Reche, Díaz e Lucena, 2007 cit. por Oliveira, 2009:33).

Neste sentido, ao longo dos tempos, vários foram os autores que se dedicaram ao estudo de como devem atuar os docentes, como devem proceder com a criança/aluno visto que “a criança tem de colher de cada momento educativo todo o significado dessa experiência e, deste modo, ela prepara-se para realizar o mesmo no futuro” (Gambôa, 2004:42 cit. por Craveiro e Ferreira, 2007:48) para assim potencializar as suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais. Assim, segue-se alguns autores que deram pistas fundamentais para entendermos o desenvolvimento da criança/aluno.

Dewey (cit. por Sprinthall e Sprinthall, 1993) trouxe o conceito de aprendizagem ativa (“learn by doing”). Este pedagogo valorizava a aprendizagem através da ação em articulação com as operações cognitivas, e defendia uma filosofia educacional praticável em contextos educativos reais que, por sua vez, deviam constituir ambientes de aprendizagem que assegurassem às crianças a possibilidade de se envolverem ativamente nos seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

No seguimento desta conceção, Piaget (cit. por Sprinthall e Sprinthall, 1993) ajudou a desmistificar o entendimento da criança como um adulto em miniatura, já referenciado por Dewey, e favoreceu a compreensão do desenvolvimento mental enquanto processo de interação, na medida em que o processo de desenvolvimento cognitivo depende de experiências de aprendizagem ativas e adequadas à criança.

Tal como os autores referenciados, Vygotsky (cit. por Vasconcelos, 1997) também contribuiu para a compreensão do desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, para a redefinição de conceções didáticas e organizacionais da

educação. Vygotsky (1999), com os seus propósitos educacionais, acabou por sobrevalorizar o papel do meio ambiente e do contexto social, quando propôs a “Zona de Desenvolvimento Próximo” (ZDP). A ZDP é uma área potencial de desenvolvimento cognitivo e consiste na distância que decorre entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes. Em termos educacionais, esta perspetiva teve considerável atenção visto ter levado ao surgimento de correntes metodológicas e formas de entender o processo de ensino e de aprendizagem baseadas nas transações com o Outro e com o meio físico, na aprendizagem através da descoberta e da ludicidade bem como a resolução conjunta de problemas.

Também Bruner (*op.cit.*1993) entendeu que para promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas o docente tem que proporcionar um ambiente adequado e estimulante que permita à criança desenvolver processos ricos de aprendizagem pela descoberta, de forma integrada e não sectorizada. Assim, Bruner considerou que a motivação da criança para a aprendizagem, em sintonia com a adequação de conteúdos e estratégias de ação constituem elementos-chave no processo de aprendizagem das crianças. No que respeita ao ensino, esta perspetiva veio reforçar a aprendizagem ativa pela criança, sublinhando o desenvolvimento do seu raciocínio, espírito crítico e reflexivo e autoestima, através da experimentação, da descoberta e da resolução de problemas. Além disso, Bruner defendeu a importância do andaime, na construção do conhecimento. O «andaime» (traduzido do termo original «Scaffolding») deve ser entendido como estrutura de apoio provisória “que acompanha o crescimento da criança e que se vai modificando à medida que a criança se desenvolve” (Fosnot,1999:140). Importa referir que para o docente “o principal desafio passa a ser definir os limites da zona, igualando ou «sintonizando» o apoio ou a «colocação» de andaimes” (Wood, Bruner e Ross 1976 cit. por Siraj-Blatchford, 2004:16).

Bronfenbrenner (1979) também contribuiu para a consolidação da perspetiva defendida pelos autores anteriores, quando atribui relativa importância à influência do meio ambiente na construção do desenvolvimento da criança. Na sequência da linha de pensamento de Vygotsky, este autor afirmou a influência das interações entre os diferentes sistemas que constituem o meio com o qual a criança interage quando definiu a *ecologia do desenvolvimento humano*. Segundo Oliveira-Formosinho (2002),

Bronfenbrenner define esta ecologia “como um estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser humano ativo, em crescimento, e as propriedades em mudança dos cenários (contextos) imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento” (*op.cit.*2002:149). Para este autor, existem quatro sistemas que devem ser tidos em conta na educação das crianças e jovens: o *microssistema* (indivíduo-casa/escola); o *mesosistema* (relações entre a sala da escola-família nuclear e entre família nuclear-família alargada); o *exosistema* (os vários contextos que não implicam a participação ativa do sujeito, mas no qual ocorrem eventos que afetam ou são afetados pelo que acontece no ambiente onde está o indivíduo em desenvolvimento); o *macrosistema* (crenças, valores e ideologias de uma época, de uma sociedade e de uma comunidade) (*op.cit.*2002). No que respeita à educação, o contributo de Bronfenbrenner foi bastante significativo na medida em que incentivou a criação de contextos educativos que, por um lado, têm em consideração as características pessoais e sociais bem como os interesses e necessidades específicos da criança e, por outro, promovem a articulação entre os diferentes sistemas da criança, especialmente, o envolvimento parental e o estabelecimento de parcerias com a comunidade, sendo o docente quem desenvolve o papel de mediação e articulação entre os diferentes sistemas.

Também Ausubel (1980), ao propor a teoria da aprendizagem significativa, refere que é fundamental que o docente perceba quais os conhecimentos que o aprendiz já adquiriu, como o ponto de partida da aprendizagem, quando diz que “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos” (*op.cit.*1980:8). Assim, cabe ao docente não esquecer que “O conceito de aprendizagem significativa provém da centração sobre a criança, das suas necessidades reais, dos seus interesses, dos seus desejos e aspirações”. (Mendonça, 1997:31)

Apesar da modesta abordagem aos investigadores que, no domínio da Psicologia do Desenvolvimento, influenciaram decisivamente o caminho da Pedagogia e da Educação, constata-se que o conhecimento geral do desenvolvimento da criança/aluno, aliado ao conhecimento específico das suas características individuais e sociais, é fundamental para a definição de linhas de ação adequadas, contextualizadas e fundamentadas decorrendo estas do posicionamento do educador/professor num determinado paradigma educativo.

## 2.6 Metodologias ativas para Educação Pré-escolar e 1ºCEB

Os docentes podem exercer a sua atividade recorrendo a vários métodos para concretizarem o currículo. Segundo Gouveia (2007:8), “o método pedagógico é o que permite gerir correctamente as relações que se estabelecem entre o formador, os formandos e o saber e, como tal, deve ser encarado como modo de gestão da situação de formação”. Deste modo, compreende-se que o método funciona como um elemento de ligação entre o formador, o formando e o saber, permitindo que estes se articulem como um TODO.

Em Portugal, segundo Bairros (1990, cit. por Lino, 1996:122), “a Pedagogia de Projeto (assim designada em Portugal) é adotada pela grande maioria dos educadores de infância”. Nesse sentido, torna-se pertinente haver referência a esta metodologia de trabalho (ver anexo 1).

Katz e Chard (1997:3-4) definem esta metodologia de trabalho como um estudo “em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”.

Este *tópico* poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do assunto em estudo. Ao contrário da brincadeira espontânea, um projeto implica das crianças um planeamento e requer uma manutenção de esforço durante vários dias ou semanas (*op.cit.*1997).

Ao longo do projeto, o docente deve ter uma postura ativa assumindo “a responsabilidade de apoiar as dinâmicas cognitivas e sociais e providenciar os recursos para a aprendizagem das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2007:113).

Esta metodologia de trabalho possibilita a todos os seus intervenientes - adultos ou crianças – que compreendam que a “Escola é vida” (*op.cit.*1997:11).

Para além deste método, existem outros que podem ser utilizadas pelo docente - o método ativo. O método ativo visa suscitar a ação consciente e voluntária dos discentes para a ação. Este método, segundo Gouveia (2007) deve criar situações retiradas da realidade, com vista à descoberta das situações a aplicar.

Para que haja, efetivamente, essa descoberta, o docente deve preparar-se bem tecnicamente, de modo a enquadrar as atividades que propõe, supervisionar o desenvolvimento da atividade e orientar a ação dos discentes (*op.cit.*2007). Com esta atitude, o docente está a permitir aos discentes que “A nova informação se possa relacionar, de modo não arbitrário, com o que o formando já sabe.” (*op.cit.*2007:65).

A utilização dos mapas conceituais (criados por Joseph Novak) permite ao docente fazer com que haja a possibilidade de se fazer reestruturação de conceitos. Um mapa conceitual é recurso “esquemático para organizar e representar o conhecimento, através do estabelecimento de relações significativas entre conceitos, sob forma de preposições.” (*op.cit.*2007:67).

## 2.7 A Motivação na aprendizagem

Segundo Burochovitch e Bzuneck (2004:13) a falta de motivação representa a “queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem”. Por essa razão, torna-se vital que o educador/professor crie condições para que haja, na criança, motivação. A motivação pode ser vista como um processo. Esta é que origina ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva e que canaliza essa atividade para um dado sentido (Balanco e Coelho, 1996). Para que haja um bom desenvolvimento desse processo, o educador/professor deve, sobretudo, valorizar a motivação intrínseca em detrimento da extrínseca visto que a primeira “refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação” (*op.cit.*2004:37).

Para que haja motivação intrínseca, o docente deve assumir e aceitar que o discente desempenhe um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, devendo encará-lo como sujeito e não como objeto do processo educativo.

## 2.8 O lúdico como instrumento de aprendizagem

Na **Educação Pré-escolar**, deve haver o reconhecimento do brincar como atividade por excelência da criança. De acordo como Froebel (cit. por Read, 2001:120), “Brincar é a mais elevada expressão do desenvolvimento humano na criança, pois constitui a única expressão do que está na alma da criança”. Quando se fala nos tempos das atividades pedagógicas e nos tempos de brincadeira livre, deve-se ter em conta apenas um aspeto-chave: todas as atividades têm caráter lúdico, mas umas são direcionadas pelo educador – atividades pedagógicas, enquanto outras são estipuladas pela própria criança. Todavia, estas últimas também devem ser supervisionadas pelo educador ou por um outro adulto a quem o grupo esteja entregue. A brincadeira livre,

assim como as demais atividades realizadas ao longo do dia, devem apoiar-se sempre em aspetos lúdicos, porque “brincar é o trabalho dos mais novos” (Feldman, Olds e Papalia, 2001:341). O brincar surge, assim, como uma mais-valia pois é “uma maneira útil da criança adquirir habilidades desenvolvimentais – sociais, intelectuais, criativas e físicas” (Moyles, 2006:26). Deste modo, uma das principais especificidades da Educação Pré-escolar é “ fazer as crianças sentirem que a escola é divertida, que a aprendizagem é gratificante e que elas são competentes” (*op.cit.*2001:341). O brincar é, assim, umas das mais notórias características da Educação Pré-Escolar e é através desta que as crianças aprendem.

No **1ºCEB**, para que haja efetivamente aprendizagens significativas, o docente deve criar aprendizagens o mais diversificadas possível, para facilitar a aquisição dos conceitos, porque

*“As aprendizagens diversificadas apontam para a vantagem, largamente conhecida, da utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados. Variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos.”* (ME, 2004:23)

Assim, a utilização de recursos variados, associados a uma perspetiva lúdico-pedagógica, permitem que não haja uma rotina demasiado vincada na sala, pois “A maioria das pessoas interessa-se, em alguns momentos, pelo jogo da aprendizagem, se lhes oferecerem situações abertas, estimulantes, interessantes. Há maneiras mais lúdicas do que outras de propor a mesma tarefa cognitiva. [...]; pode-se aprender rindo, brincando, tendo prazer.” (Perrenoud, 2000:70). Neste sentido, o professor tem como função a (re)criação sistemática.

## CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998) estar-se numa investigação implica ter-se um objeto de estudo. Neste sentido, estar-se num mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºCEB implica por parte do mestrando conhecer estas duas valências com o objetivo de perceber “*O que é ser um profissional de educação generalista?*”, ou seja, ser capaz de responder, ao nível das duas valências, às questões “*Como educa?*” e “*Porque educa da forma como educa?*”.

Para isso, este profissional deve ser alguém capaz de identificar as semelhanças e as diferenças das valências supracitadas, ser consciente de que deve existir entre elas uma articulação que implica uma sequencialidade progressiva, concedendo a cada etapa do processo educativo a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, sempre numa ótica de continuidade e unidade global de educação/ensino.

Assim, com o intuito de se obter conclusões que permitam responder às questões levantadas anteriormente, realizaram-se dois estágios profissionalizantes nas valências de Educação Pré-escolar e 1ºCEB.

Com a profissionalização, houve a oportunidade de, através da prática pedagógica, recolher várias informações junto dos discentes, da educadora e professora cooperantes, dos encarregados de educação e dos respetivos supervisores da ESEPF. Os vários seminários promovidos pela ESEPF também foram essenciais neste processo de profissionalização, pois permitiram adquirir algumas informações-chave de orientação quer para a realização do presente relatório (bem como do portefólio reflexivo) quer para a própria prática profissional.

Segundo Cohen e Manion (1987 cit. por Sousa 2005), uma *investigação-ação* lida com um problema concreto localizado num contexto imediato, onde investigador controla a situação durante períodos de tempo variáveis e avalia, através de diários, narrativas, questionários, etc., os resultados obtidos com o intuito de fazer “reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direcção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado” (*op.cit.*2005:96), ou seja, uma *investigação-ação* permite guiar, corrigir e avaliar

sistematicamente as decisões e ações do investigador (Serrano, 2004). Esta metodologia permite, ainda, recorrer a um conjunto de instrumentos para a descrição e análise dos processos de intervenção, permitindo documentá-los e posteriormente interpretá-los (Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002). Esses instrumentos vão permitir “escutar as percepções dos atores, segui-las, ouvi-las, registá-las” (*op.cit.*2002:102) o que permite perceber as perspetivas, os significados e o envolvimento dos sujeitos numa situação específica.

As evidências observadas, que serão referidas nos capítulos seguintes, foram registadas, a partir de vários recursos, podendo-se, assim, proceder a uma observação não sistemática de cariz qualitativo, pois esta caracteriza-se pelo facto de o observador, geralmente observador participante, ter como objetivo da sua observação a compreensão dos processos e das relações sociais que os sujeitos que estão a ser observados desenvolvem, onde geralmente o observador tem um papel dentro do grupo (Parente, 2002).

Deste modo, para a realização desta profissionalização privilegiou-se uma metodologia de investigação qualitativa - no que respeita à análise de conteúdo das leituras dos documentos das instituições cooperantes (PE, RI, PAA e PCT), das observações diretas e das conversas informais; e quantitativa - no que respeita à distribuição dos inquéritos por questionário aos pais das crianças/alunos que frequentam as salas onde foram realizados os dois estágios, visto que este permite “avaliar os resultados em termos de eficácia” (Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 1990:38).

Os instrumentos de recolha de informação utilizados nesta profissionalização surgiram de leituras (de diferentes autores que se dedicam à educação e que foram referenciados no capítulo 2); de conversas informais com a educadora e com a professora cooperantes e com as respetivas supervisoras de estágio, para se obter *feedbacks* sobre a dinamização das várias atividades realizadas (o que correu bem, o que correu menos bem, o que se pode fazer para melhorar, etc.); de registos fotográficos que, segundo Collier (2001:36), são “particularmente pertinentes enquanto instrumentos de análise que fornecem informação que não poderia, provavelmente, ser captada de outra forma”; de filmagens, visto que estas permitem captar momentos em que discentes praticam atividades de aula, resolvem conflitos, etc. (Edmiaston, 2004); e de inquéritos por questionário, distribuídos aos pais/encarregados de educação, com a finalidade de recolher o máximo de informação que permitissem sustentar este relatório. A razão pela qual se justifica a utilização de inquéritos por

questionário adveio do facto de que, de acordo com Ghiglione & Matalon (1995:1-2), “graças à intenção de neutralidade do entrevistador ou à standardização das perguntas, a situação do inquirido não exercerá qualquer influência nas respostas dos indivíduos.” Recorreu-se, ainda, no *Estágio I*, a registos de observação: incidentes críticos, registo contínuo, descrições diárias e listas de verificação (Parente, 2002), a registos diários/semanais, a avaliação da intervenção, que serão referidos no capítulo seguinte, com o intuito de apoiar a planificação e a avaliação das aprendizagens, quer das crianças, quer da estagiária. Para recolher informações sobre as aprendizagens de algumas crianças, procedeu-se à elaboração de registos de portefólio, o que permitiu avaliar as aprendizagens dessas crianças nas diferentes áreas de conteúdo, envolvendo a própria criança na reflexão das suas aprendizagens. No *Estágio II*, recorreu-se a listas de verificação e de observação das tarefas, o que exigiu determinar os critérios e conceber escalas de apreciação descritivas, a fichas de trabalho, a avaliações de carácter qualitativo (*feedbacks* avaliativos). Todavia, também as conversas informais estabelecidas com a professora cooperante, com a supervisora da ESEPF e com os discentes permitiram à estagiária perceber o que de bem fez e o que justificou alterar determinadas condutas. Com estes registos de observação, pôde-se recolher factos que auxiliaram no planeamento, na avaliação e no desenvolvimento do próprio currículo.

Com a realização dos dois inquéritos por questionário, distribuídos aos pais/encarregados de educação das salas onde foi desenvolvida a prática pedagógica, foi possível recolher um conjunto de informações sobre os discentes que ajudaram a perceber a realidade socioeconómica das suas famílias, onde vivem, que meios de transporte são utilizados para fazer chegar o discente ao estabelecimento de ensino, quanto tempo demora a deslocação de casa ao estabelecimento de ensino situações que, segundo Bronfenbrenner (1979), influenciam a aprendizagem das crianças.

Ao longo deste processo de profissionalização, tornou-se ainda necessário fazer reflexões antes, durante e depois da ação sobre o que se poderia fazer ou o que foi feito nas dinamizações e realizações das atividades, sempre numa perspetiva de melhoria das práticas pedagógicas.

No que respeita ao tratamento e análise dos dados, importa referir que, no *Estágio I*, dos 30 inquéritos distribuídos aos encarregados de educação todos foram devolvidos. Já no *Estágio II*, dos 17 inquéritos distribuídos foram devolvidos 12. Os dados recolhidos, a partir destes inquéritos, foram tratados no programa *Microsoft Excel* e interpretados por intermédio de gráficos e tabelas. A partir da análise desses

dados, foi possível conhecer-se, mais concretamente, a realidade económica e social dos discentes. Assim, a estagiária pôde adequar quer as atividades, quer o seu discurso, quer a sua própria postura, nas salas onde estagiou, sempre com o intuito de ajudar a evoluir os discentes nas suas aprendizagens, de uma forma ativa e significativa, tendo em consideração os pressupostos teóricos referidos no capítulo 2.

Como se pode depreender, pode-se dizer que nesta profissionalização há traços de uma investigação-ação, que teve uma orientação eminentemente prática, uma vez que o objetivo primordial consistiu no estudo de problemas da prática com vista à melhoria da mesma e da aprendizagem através da ação (Kemmis e McTaggart, 1992).

De acordo com Arends (1997:526), citando Stenhouse, “a chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas”. Desta forma, a estagiária ao questionar-se e ao questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa lógica de reflexão-ação, contínua e sistemática, está a recolher e a produzir informações válidas para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que desenvolveu, o que permitiu estar mais informada, para uma intervenção pedagógica mais adequada, mais criativa, mais diversificada, mais sistemática e mais rigorosa.

# CAPÍTULO 4 - CONTEXTO ORGANIZACIONAL

## 4.1 Caracterização dos contextos

A ação dos profissionais de educação deve ter por base quadros conceituais que validam a sua qualidade científica e pedagógica, junto dos discentes e da comunidade com quem interatua.

O DL n.º240/2001 de 30 de agosto define o *perfil geral dos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário* e explícita a determinação das dimensões básicas do ser educador e professor dos níveis de ensino referidos, evidenciando as dimensões definidas – profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e na relação com a comunidade; e o desenvolvimento profissional ao longo da vida; a relevância da transversalidade dos saberes do Ser Pessoal e Profissional; e a tomada de consciência do sentido de responsabilidade social e educativa dos docentes. Para além da definição dos perfis, que devem caracterizar o desempenho profissional do educador e do professor, o mesmo DL evidencia a aprendizagem ao longo da vida e a reflexão sobre a sua prática, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional.

O DL n.º241/2001 de 30 de agosto, que define os *perfis específicos de desempenho profissional do educador e infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*, vem reforçar alguns pressupostos já evidenciados no DL n.º240/2001 e nas OCEPE (ME, 1997), no domínio da organização curricular, referindo-se às competências da *observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação*, esclarecendo cada uma destas fases e reafirmando as competências que são atribuídas aos profissionais dos níveis educativos referenciados.

Qualquer que seja a valência de ensino, o docente deve fazer da diferenciação pedagógica um aliado no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Simões (2004:11), “A individualização é uma estratégia de ensino que pode e deve ser praticada em qualquer grupo de crianças [...] uma vez que todos os grupos são heterogêneos”, devido aos diferentes contextos em que os discentes se encontram envolvidos (Bonferbrenner, 1979). Esta diferenciação opõe-se à homogeneização dos

conteúdos e penaliza a uniformidade de ritmos de progressão e a uniformidade de métodos, de didáticas e de práticas pedagógicas e organizacionais. Como se pode depreender, a diferenciação pedagógica realça o papel do docente como organizador do currículo, com o intuito de dar respostas para que a aprendizagem de cada discente se desenvolva, da melhor forma possível. No entanto, esta não implica, necessariamente, a eliminação de momentos coletivos, de atividades em grande grupo ou de trabalho direto entre discente-docente pois diferenciar não pode ser sinónimo de individualizar o ensino, mas sim sinónimo de percursos alternativos que devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa (Grave-Resendes,2002).

Para além dos normativos referenciados anteriormente, existe outros documentos que orientam a prática dos docentes. As Metas de Aprendizagem constituem um exemplo disso. De acordo com o *site oficial do ministério da educação* (consultado a 12/12/2011), “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”. Neste sentido, estas metas são consideradas instrumentos de apoio à gestão do currículo, disponibilizadas para serem utilizadas pelos educadores e professores, no seu dia a dia. Estas metas não devem ser entendidas como documento normativo, de natureza programática. Solicita-se que o seu uso efetivo decorra do reconhecimento da sua utilidade prática por parte dos docentes, dos alunos e das famílias.

Importa referir que neste documento não foram formuladas metas intermédias para a Educação Pré-escolar. Para esta valência, os parâmetros em cada área estão organizadas por domínios que integram o conjunto das respetivas metas finais.

A **Educação Pré-escolar**, e de acordo com OCEPE (ME,1997:15), “é a primeira etapa da educação básica, no processo de educação ao longo da vida”, desenvolvida em complemento com as famílias.

Esta primeira etapa destina-se a crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso na escolaridade obrigatória (LBSE, Artº5º, n.º3) e desenvolve-se em estabelecimentos de Educação Pré-escolar da rede nacional - pública e privada, com e sem fins lucrativos (LBSE, Artº5º, n.º5).

Os estabelecimentos responsáveis por esta etapa educativa são instituições que asseguram atividades vocacionadas para o desenvolvimento das crianças, proporcionando-lhes:

*“Actividades educativas, da responsabilidade do educador de infância. Estas actividades têm a duração de 5 horas diárias; Actividades da componente de apoio à família, da responsabilidade das autarquias, das associações de pais e*

*das Instituições Particulares de Solidariedade Social. Estas consistem em actividades de animação socioeducativa (prolongamento de horário) e em serviço de refeição” (In www.min-edu.pt, consultado a 14/12/2011).*

A atividade educativa, nesta valência, tem como referência o estabelecido no documento OCEPE (ME,1997). Este documento define um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao educador de infância na tomada de decisões sobre o processo educativo a desenvolver com as crianças.

Sendo uma referência comum para todos os educadores de infância, este documento não é um programa, visto que adota “uma perspectiva mais centrada em indicações para educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (*op.cit.*1997:13). Todavia, apesar de serem referidas orientações comuns a todos os educadores, este documento dá a possibilidade de se assumir diversas opções educativas, uma vez que o universo a que se destina, sendo tão amplo, exige que na prática se respeitem as especificidades dos contextos.

As OCEPE (*op.cit.*1997) identificam três áreas de conteúdos: Área de Formação Pessoal e Social - área transversal e integradora que enquadra e dá suporte a todas as outras, pois implica um processo facilitador do desenvolvimento de atitudes e de aquisição de valores e promove a capacidade de resolução de problemas do quotidiano; Área de Conhecimento do Mundo; e Área de Expressão e Comunicação - área básica de atividades que estimula aspetos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem.

Enquanto quadro de referência para todos os educadores, estas orientações vinculam a intencionalidade do processo educativo, neste nível de educação, devendo o educador ter em conta: os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE; e a continuidade e a intencionalidade educativa.

No desenvolvimento da prática pedagógica, o educador toma consciência de que “não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições de abordar com sucesso a etapa seguinte” (*op.cit.*1997:28).

De acordo com Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, a avaliação da ação educativa, nesta valência, é tida como um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da atividade educativa, tendo em conta a eficácia das respostas educativas. Permitindo uma recolha sistemática de informações, a avaliação implica uma tomada de consciência

da ação, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução. Essa avaliação assenta em princípios como: a coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE; a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; o carácter marcadamente formativo da avaliação; e a valorização dos progressos da criança. Na avaliação do processo educativo são envolvidos vários intervenientes como o educador, a(s) criança(s), a equipa pedagógica e os encarregados de educação.

No que respeita ao processo individual da criança, o percurso educativo da criança deve ser documentado pelo educador, de forma sistemática, no processo individual que a acompanha ao longo de todo o seu percurso escolar, de modo a proporcionar uma visão global da sua evolução, facilitar o seu acompanhamento e intervenção adequada (Circular nº 17).

A articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1ºCEB deve ser feita pelos educadores de infância e professores do 1.º ciclo numa atitude proativa na procura desta continuidade educativa. O processo individual da criança, que a acompanha de uma valência para a outra, assume particular relevância, enquanto elemento facilitador da continuidade educativa (Circular nº 17).

O **1ºCEB** tem como grande finalidade “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (LBSE, Art.º8.º) e potenciar o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais de matemática, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora (LBSE, Art.º8º, nº3, alínea a). Esta escolaridade é obrigatória e gratuita. Os alunos iniciam a escolaridade básica com 6 anos de idade completados até 15 de setembro ou, se requerido pelo encarregado de educação, até 31 de dezembro (LBSE, Art.º6º, nºs 1, 2 e 3)

No 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade do professor titular de turma, que pode ser coadjuvado por outros docentes nas áreas das expressões (LBSE, Art.º 8º, n.º1, alínea a).

O docente deste nível de ensino deve fazer com que “os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME,2004:23).Para esta escolaridade foram aprovados desenhos curriculares (DL, nº 6/2001 de 18 de janeiro, Art.º5º, n.º1) que orientam o professor no trabalho a

desenvolver com as crianças. A consecução dos objetivos estipulados no programa do 1ºCEB deve potencializar as competências essenciais, gerais e específicas, definidas no currículo nacional (ME, 2004).

O horário semanal dos alunos incorpora áreas curriculares, com uma carga de 25 horas semanais (ou 26 caso frequentem a disciplina de Educação Moral e Religiosa) e áreas curriculares não disciplinares, incluídas na carga horária de 25 horas semanais (DL nº 18/2011 de 2 de fevereiro).

São consideradas áreas curriculares disciplinares, de frequência obrigatória Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; e Expressões – Artísticas e Físico-motoras. A Educação Moral e Religiosa é facultativa (DL nº 18/2011, Anexo I).

As áreas curriculares não disciplinares, como o Estudo Acompanhado e Formação Cívica, devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as restantes áreas curriculares (DL nº 18/2011, Anexo I).

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) são consideradas de frequência facultativa e de natureza eminentemente lúdica e cultural (DL nº 18/2011, Anexo I).

Os tempos mínimos para a lecionação do programa do 1ºCEB são: Língua Portuguesa – 8 horas letivas de trabalho semanal (incluindo 1 hora diária para a leitura); Matemática - 7 horas letivas de trabalho semanal; Estudo do Meio - 5 horas letivas de trabalho semanal, metade das quais em ensino experimental das Ciências. Para as restantes áreas curriculares são definidas 5 horas que podem ser geridas pelos docentes, de forma flexível, para trabalhar as áreas das expressões ou para reforçar as restantes áreas curriculares. A gestão da carga horária deve ser equilibrada ao longo da semana (Despacho n.º19 575/2006, n.ºs 1 e 2).

Esta valência dispõe de elementos curriculares de referência como programas das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e orientações programáticas para as AEC (Inglês, Ensino da Música e Atividade Física e Desportiva).

No 1.ºCEB, o professor titular de turma deve elaborar e registar um sumário diário das atividades desenvolvidas (Despacho n.º19, n.º3).

A avaliação das aprendizagens terá de se centrar na evolução dos percursos escolares, através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas diariamente nas diferentes áreas que o currículo integra.

Segundo o DL nº 18/2011 de 2 de fevereiro, “A avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas

aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico” (Art.º12º, ponto 1). Nesse sentido, é necessário que o docente organize e avalie todo o processo de ensino com base de cada situação concreta, tendo em conta a diversidade de conhecimentos, capacidades e experiências com que cada aluno inicia e prossegue as suas aprendizagens, tal como o referido no DL 240/2001 (Anexo II, alínea c).

Na avaliação das aprendizagens, intervêm todos os professores envolvidos, assumindo particular responsabilidade neste processo o professor titular de turma. Todavia, podem também intervir os serviços especializados de apoio educativo, os órgãos de administração e gestão da escola ou do agrupamento de escolas (DL nº 18/2011, Anexo II, Cap. III, Art.º12º).

A avaliação, neste nível de ensino, assume diferentes modalidades: avaliação diagnóstica; avaliação formativa; e avaliação sumativa, que incide sobre as diferentes áreas curriculares (DL nº 18/2011, Anexo II, Cap. III, Art.º13.º).

Na avaliação o professor titular de turma, depois de conhecer a opinião de todos aqueles que intervieram no processo avaliativo, poderá determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade, exceto no caso do 1.º ano de escolaridade. Sempre que se justifique uma retenção, compete ao professor titular de turma identificar as aprendizagens não realizadas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração do PCT em que o referido aluno venha a ser integrado no ano escolar seguinte (DL nº 18/2011, Anexo II, Art.º14.º, n.ºs 2 e 3).

A coerência e sequencialidade entre os diferentes ciclos de ensino devem ser asseguradas, promovendo-se a continuidade educativa (DL nº 6/2001 de 18 de janeiro, Art.º3.º).

#### **4.1.1 Caracterização da sala dos 3 anos**

A instituição onde o *Estágio I* decorreu situa-se na freguesia de Rio Tinto, concelho de Gondomar, distrito do Porto. Esta instituição, que se dedica ao cuidado e acompanhamento pedagógico de crianças desde 1989, é um estabelecimento de utilidade social, privado, que se destina a prestar apoio socioeducativo “às crianças e famílias nas valências de Creche, Jardim de Infância e Salas de Estudo” (RI:30).

A instituição rege-se por determinados princípios que passam por “Colaborar com as famílias no processo educativo” e “Promover o desenvolvimento de situações ricas em afeto, que ajudam a despertar na criança sentimentos de confiança, segurança e estabilidade psico-social, cognitiva, afectiva e psico-motora” (RI:31,

Art.º3º, pontos 1 e 2). A “Iguarde de tratamento” e “boas condições de higiene, segurança e alimentação” (RI:33, Art.º7.º) são dois direitos que a intuição preconiza.

Para que a operacionalização da qualidade de ensino seja efetivada, a equipa pedagógica desta instituição reúne-se quinzenalmente. “Nestas reuniões discute-se o trabalho realizado nas salas e o que já está agendado para as semanas seguintes [...] tal como outros temas que se mostrem importantes para o bom funcionamento da instituição” (PE, 2007/2008:40).

Esta instituição dispõe de um Serviço de Apoio Psicopedagógico que colabora com as educadoras com a pretensão de “promover o desenvolvimento integral da identidade pessoal de cada aluno e desenvolve “acções de aconselhamento junto dos pais e educadores” (PE, 2007/2008:41). Dispõe, ainda, de um Serviço de Terapia da Fala que “aponta para a avaliação, o diagnóstico e o tratamento de alterações na comunicação” (PE, 2007/2008:42).

As práticas educativas da instituição primam por “permitir a cada criança aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades” (PE, 2007/2008:45).

No que respeita às características físicas desta instituição, a estagiária pôde constatar que há um cuidado em proporcionar espaços diversificados (biblioteca, sala de informática, salas de estudo, academia de artes, ginásios e respetivos balneários), com todo o tipo de equipamentos que proporcionam conforto e segurança (climatização, sistema de vigilância e comunicação interna). Em toda a instituição há “um cuidado especial como a decoração” (PE, 2007/2008:13).

A nível socioeconómico, poder-se-á dizer que a população, se enquadra num nível médio “já que a maior percentagem da população trabalha quer no setor secundário (indústria e comércio) quer no terciário (serviços)” (PE, 2007/2008:5).

Os dados obtidos a partir dos inquéritos por questionário (ver anexo 2), realizados aos pais/encarregados de educação, permitiram perceber que o grupo da sala dos 3 anos provém de famílias socioeconómicas favoráveis (média/media alta), que a maioria das crianças não tem irmãos, que o percurso que realizam entre casa-escola/escola-casa, na sua grande maioria, é feito num intervalo de tempo bastante reduzido, dado as suas áreas de residência se localizarem perto da instituição cooperante (ver anexo 3). Estes inquéritos foram realizados uma vez que as fichas de anamnese estavam desatualizadas.

No que respeita à sala de atividades, verifica-se que o espaço da sala estava dividido em diferentes áreas. Na sala, as paredes “[...] falam, documentam...”

(Malaguzzi, 1994 cit. por Lino, 1996:110), através da afixação das produções das crianças. A partir da análise do Despacho conjunto nº 268/97 de 25 de agosto de 1997, que define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de Educação Pré-escolar, verificou-se que a sala cumpre os requisitos legais à exceção do número de utentes, visto ultrapassar o máximo previsto - “Número de utentes: 20-25, máximo” (ver anexo 4.1)

Relativamente à organização da rotina diária, pode-se dizer que esta condicionou o tempo útil de estágio devido, sobretudo, à hora de almoço ser às 11:15h (ver anexo 4.2).

Outro fator que influenciou o modo de atuar da estagiária, devido a uma prática institucional, adveio de algumas atividades curriculares ou extracurriculares que se realizam fora da sala de atividades, acontecerem sempre no período da manhã. Por serem atividades repartidas pelos cinco dias semana (ver anexo 4.3) faziam com que pequenos grupos de crianças tivessem de interromper aquilo que estavam a fazer, na sala de atividades, para se deslocarem a outra sala.

A equipa pedagógica da sala dos 3 anos era constituída por uma educadora de infância (licenciada em Educação de Infância), por uma auxiliar de ação educativa (especializada em Técnica de Apoio Psicossocial – curso profissional de nível III) e pelo grupo de crianças, que era formado por 20 crianças do género masculino e 10 crianças do género feminino, perfazendo um total de 30 crianças. O grupo tinha idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade.

Para conhecer melhor este grupo, no início da prática, recorreu-se aos documentos redigidos pela educadora cooperante, visto não haver um PCS, para perceber quais os objetivos gerais propostos para o grupo (ver anexo 5) bem como os seus níveis de desenvolvimento nos domínios “Autonomia; Afetividade; Físico-motor; Social; Linguagem oral e Abordagem à escrita; Domínio da Matemática” (ver anexo 6). Em finais de abril, reescreveu-se esse documento, visto o original já estar desatualizado, mediante a autorização e aprovação da educadora cooperante, que resultou das observações diárias, dos vários tipos de registo e de conversas e atividades com as próprias crianças.

O grupo dos 3 anos, de uma maneira geral, era bastante comunicativo e participativo. A maioria das crianças gostava de correr, saltar, brincar com bolas, fazer jogos, ouvir e contar histórias... Por serem crianças com muita energia, as atividades propostas tinham de ter em atenção o movimento. Esse facto fazia com que o grupo não conseguisse estar sentado muito tempo a desenvolver uma atividade mais

orientada. Por esse motivo, as crianças preferiam explorar as diferentes áreas da sala, ou seja, atividades livres. No âmbito da Socialização, pode-se dizer que este grupo de crianças era muito afetuoso, onde dar e receber carinhos era uma constante da rotina diária. Devido à sua faixa etária, a maioria das crianças ainda se encontrava num estágio egocêntrico o que originava, depois, dificuldade na partilha de objetos e de entendimento nas brincadeiras (ver anexo 6). A nível da utilização dos instrumentos de organização social do grupo (quadro de presenças e quadro de responsabilidade), pôde-se verificar que o grupo entendeu o porquê de se utilizar estes instrumentos – o seu significado. Em relação ao Domínio da Linguagem oral e Abordagem à escrita, o grupo revelou entusiasmo na aprendizagem de trava-línguas, rimas, poemas ou letras de canções. Revelou, ainda, facilidade na memorização das mesmas. No que respeita ao Domínio da Matemática, verificou-se que a maioria das crianças já é capaz de estabelecer relações entre dois conjuntos, ordenar e seriar objetos e estabelecer comparações entre objetos (ver em anexo 7).

#### **4.1.2 Caracterização da sala do 4.º ano de escolaridade**

A instituição onde foi desenvolvido o *Estágio II*, pertence a um agrupamento de escolas. Um agrupamento de escolas é entendido como uma unidade organizacional, com órgãos próprios de gestão e administração que estão localizados na escola sede de cada agrupamento, formada por estabelecimentos de Educação Pré-escolar e de um ou mais ciclos de ensino (DL nº 115-A/98 de 4 de maio). No entanto, este agrupamento partilha um projeto pedagógico comum em todas as escolas, o projeto TEIP2 (Território Educativo de Intervenção Prioritária 2), que visa criar condições que promovam o sucesso escolar e a transição para a vida ativa dos jovens, bem como o apoio às suas famílias (Despacho normativo n.º 55/2008).

Os dados obtidos a partir dos inquéritos por questionário, realizados aos pais/encarregados de educação, permitiram perceber que a turma é oriunda de famílias socioeconómicas desfavoráveis, com baixo nível de habilitações literárias, onde há precariedade laboral (ver anexo 8). Esta realidade também é espelhada quer no PE desta escola quer no PCT do 4.º ano B.

De acordo com PE da escola cooperante, o nível socioeconómico dos encarregados de educação é, de um modo geral, médio baixo e baixo e, devido a este facto, um grande número de alunos que frequenta a escola é subsidiado pela Câmara Municipal do Porto (PE, 2010).

A partir da leitura e análise deste documento (ver anexo 9), verificou-se que esta escola pertence a um conjunto de escolas “com um significativo número de alunos em risco de exclusão social e escolar” (PE, 2010:21). Neste sentido, um dos objetivos desta escola passa por “ajustar as práticas ao contexto real [...] numa perspectiva de sucesso escolar e, sobretudo, de vida, para os nossos alunos” (PE, 2010:8).

Esta escola localiza-se numa zona periférica da cidade do Porto, pertencente à freguesia de Campanhã. Trata-se de uma zona de habitação social onde a maior parte dos alunos reside em bairros sociais. É uma zona caracterizada por um elevado nível de alcoolismo, toxicodependência e desemprego ao que se associa a ausência de cuidados de higiene e de saúde básicos. Este tipo de conduta origina grande instabilidade familiar, que tende a refletir-se no comportamento e aprendizagens dos discentes. Alguns discentes vivem com os avós, sendo muitas vezes co-ajudados pelos vizinhos devido à prisão ou separação de algum elemento do núcleo familiar, ficando, desde cedo, expostos à desintegração familiar e à delinquência (PE, 2010).

Com o intuito de travar o insucesso, esta escola rege-se pelos seguintes parâmetros:

*“elevar os níveis de conclusão da escolaridade obrigatória; aproximar os resultados da avaliação interna e da avaliação externa à média nacional, desenvolver qualificações pedagógicas/académicas; incluir, cultural e pedagogicamente, alunos de etnia cigana e/ou outras; [...] responsabilizar os EE pelo acompanhamento efectivo dos educandos; fazer com que a comunidade escolar possa intuir a escola enquanto organização institucional pertencente a um TEIP” (PE, 2010:39).*

Para operacionalizar os percursos socioeducativos e profissionais torna-se fundamental:

*“reforçar a articulação entre técnicos (SPO, GAS...) e restante comunidade escolar; responsabilizar os EE o processo educativo dos educandos; criar condições de consciencialização da comunidade geoeducativa (EE, parceiros, estruturas de índole social...) para uma cidadania mais participada e responsável (noções/direitos, deveres); criar estratégias que permitam aos alunos planear o seu percurso educativo e fazer opções relativamente ao futuro” (PE, 2010:40).*

O PE desta instituição está em constante avaliação/reflexão, com o intuito de se adequar às práticas realizadas pelos profissionais e às problemáticas já assinaladas neste relatório. Esta avaliação sistemática conduz a uma autorregulação do projeto, pois este “não é uma simples representação do futuro, mas um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em ato” (PE, 2010:9).

Apesar do PE apresentar várias capacidades mobilizadoras e agregadoras, este, para a sua efetiva realização, necessita de outros documentos operacionalizadores como o RI, PCT e o PAA.

Em relação ao RI, a partir da sua leitura e análise (ver anexo 10), verifica-se que um dos direitos dos discentes é “Ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa”. Em contrapartida, estes têm o dever de “Estudar, empenhando-se na sua educação e formação integral” (RI:47).

Uma vez que a escola acolhe alunos que tendem a faltar, devido ao contexto socioeconómico e familiar desfavoráveis, no RI da escola é referido o que sucede quando são ultrapassadas o número de faltas injustificadas legalmente previstas. “No 1.º ciclo do Ensino Básico o aluno não pode dar mais de 10 faltas injustificadas” (RI, Art.º165º, ponto 1). A não justificação das 10 faltas “obriga ao cumprimento de um plano individual de trabalho que incidirá sobre todo o programa curricular do nível que frequenta e que permita recuperar o atraso das aprendizagens. (RI, Art.º166.º, ponto 1). O recurso a este plano só “pode ocorrer uma única vez no decurso de cada ano lectivo” (RI, Art.º166º, ponto 3).

No que diz respeito à avaliação dos alunos, é referido que a avaliação das aprendizagens assenta em princípios como “Valorização da evolução do aluno, nomeadamente ao longo de cada ciclo” (RI, Art.º194º).

Em relação ao processo individual do aluno, é referido a organização e atualização do *dossier* e o que deve constar neste processo, como por exemplo, os registos de avaliação, os planos e relatórios de apoio pedagógico (quando existam) e o plano educativo individual, no caso de o aluno ser abrangido pela modalidade de educação especial (RI, Art.º196º, ponto 1).

Por ser um agrupamento TEIP, no RI pôde-se verificar que há a valorização de comportamentos meritórios. Um desses comportamentos é, por exemplo, “Qualquer expressão de solidariedade”.

A partir da leitura e análise do PAA (ver anexo 11) desta escola, pôde-se verificar que este é um documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão que define, em função do Projeto Educativo TEIP (PEA), os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades, tal como a identificação de recursos envolvidos (PAA, 2010/2011).

Nesse sentido, e de acordo com este plano, foram pensadas e desenvolvidas algumas atividades para datas referenciadas neste documento, como por exemplo: *Halloween*, S. Martinho, Festa de Natal, Feira de Natal e Dia dos Reis.

Para além das atividades referidas anteriormente, este plano reúne inúmeras atividades que vão ao encontro do PE da instituição. São dadas como exemplo as atividades “*Não hesite...Evite!*”, que contempla sessões de sensibilização com a *Escola Segura*, na prevenção de comportamentos de risco (*bullying*, cuidados a ter no caminho escola – casa) ou atividades inerentes ao projeto “*Partilha de Saberes*”, que consiste num trabalho articulado de promoção de competências pessoais e sociais, tendo em vista uma maior implicação das famílias no processo educativo dos filhos.

No que respeita ao PCT da turma do 4º ano B, a partir da sua leitura e análise, logo no início da intervenção pedagógica (ainda PCT do ano anterior), pôde-se perceber as competências socio afetivas e académicas dos alunos. A turma integra alunos que faltam muito e os resultados académicos da maioria dos alunos enquadra-se no “Suficiente”. A turma, e de acordo com o PCT de 2010/2011, apresenta “Dificuldades de concentração a partir de um certo período de tempo; Falta de atenção/concentração; Falta de métodos de trabalho e de estudo; Falta de esforço para realizar os trabalhos de forma autónoma; Assiduidade irregular”.

A turma, no presente ano letivo, é constituída por 19 alunos, sendo 7 do género feminino e 12 do género masculino. Integra 11 alunos de etnia cigana e aluna com NEE. A aluna com NEE é acompanhada por uma professora de ensino especial e por uma terapeuta da fala (DL nº 3/2008 - NEE, Art.º17, alínea d – com Programa Educativo Individual). Existem dois casos de absentismo escolar - um aluno que continua a prolongar a sua situação de absentismo escolar e um aluno que veio transferido para a turma no mês de Novembro, mas que ainda não compareceu às aulas. Estes alunos têm idades compreendidas entre os 8 e os 15 anos. A turma do frequenta a escola no horário duplo da tarde (ver anexo 12).

Em relação ao aproveitamento escolar, a partir dos resultados da Avaliação Diagnóstica percebeu-se que na área curricular de Matemática a maioria dos alunos (13 dos 18 alunos que realizaram esta avaliação) tem dificuldades, ou seja, um desempenho “Insuficiente”. Já na área curricular de Língua Portuguesa, os alunos têm menos dificuldades. Em Estudo do Meio, os resultados foram positivos, onde todos os alunos obtiveram “Suficiente” no aproveitamento (PCT, 2011/2012). Na Avaliação Sumativa do 1.º Período, os resultados na área curricular de Matemática melhoraram significativamente, havendo menos “Insuficientes” (ver anexo 12).

## 4.2 Intervenção educativa

No que respeita ao observar/preparar, no **Estágio I**, foram realizados várias observações que permitiram fazer registos que sustentassem a planificação e a própria intervenção. Podem ser consultados alguns exemplos desses registos nos anexos deste relatório: registos de incidente crítico (ver anexo 13.1); de amostragem de acontecimentos (ver anexo 13.2); registos sistemáticos (ver anexo 13.3); registos diários/semanais (ver anexo 13.4); listas de verificação (ver anexo 13.5). Com a realização sistemática destes registos tornou-se possível fazer uma observação atenta das várias situações que iam surgindo na sala, podendo-se assim dar resposta aos interesses e necessidades que o grupo ia manifestando.

A nível do planear/planificar, considera-se que ao longo do estágio houve a pretensão de tentar fazer com que a planificação fosse não só uma mais-valia para o adulto, enquanto instrumento orientador, como também um instrumento que tivesse em atenção os interesses que as crianças manifestaram quer por palavras, quer através das brincadeiras, quer dos registos de observação e/ou da própria avaliação. Na elaboração das planificações semanais, teve-se sempre em atenção os recursos materiais e os espaços possíveis e disponíveis para a realização das atividades. Para além disso, houve o cuidado de tentar que todas as áreas de conteúdo fossem contempladas, para que houvesse a oportunidade de fazer com que as crianças adquirissem o maior número de competências possível. Considera-se que a planificação das atividades foi flexível, pois houve vezes que se teve de alterar a planificação porque, por exemplo, as crianças mostram um interesse inesperado por algo e ao qual se teve que dar uma resposta imediata, como na situação que se passa a citar:

*“ Esta semana, através da observação direta, verifiquei que as crianças enquanto brincavam na área da casinha comentavam que “não há comida para fazer comida” (D. a falar com a D.). [...] Após ter ouvido esta frase, pensei que seria pertinente, no final da brincadeira das crianças, fazer um levantamento do tipo de materiais que estão presentes na área da casinha.” (ver anexo 13.5.1)*

*“Esta semana, (...), o T. G. pediu-me para ler a história que trouxe de sua casa aos amigos. Esse livro falava sobre animais selvagens (...). Após termos explorado esse livro surgiu, nesse mesmo momento, algumas dúvidas no grupo acerca da constituição física, alimentação, e habitat de alguns animais. Uma vez que surgiram estas dúvidas, decidi apresentar um powerpoint, que tinha guardado no meu computador, sobre animais domésticos e animais selvagens.” (ver anexo 13.5.2)*

Outro fator que fez com que a planificação fosse alterada adveio, por exemplo, do facto de não haver tempo de se cumprir as atividades programadas devido ao

prolongamento de outras. Houve, ainda, a necessidade de se alterar a planificação devido a motivos inesperados como festas de aniversário realizadas na sala, onde os pais festejavam com o seu filho e com o restante grupo (ver imagem 1); e/ou manutenções (mensais) do pavimento da sala, que implicavam ter-se que retirar todos os materiais da sala. Nas várias atividades dinamizadas houve o cuidado de se proporcionar momentos de trabalho individual, em pares, em grupos e em pequenos grupos (ver imagens 2,3, 4 e 5)

Para além da planificação semanal, mediante uma conversa com a educadora cooperante, elaborou-se uma planificação mensal pois considerou-se que havia algumas competências que deveriam ser trabalhadas a médio prazo como no exemplo que se passa a transcrever relativo ao “Quadro de responsabilidades”:

- *Compreender que todos têm o dever de deixar os espaços asseados e os materiais arrumados*
  - *Demonstrar interesse em colaborar na organização dos espaços e dos materiais da sala*
  - *Ser capaz de consultar/ler o quadro sem a ajuda do adulto*
  - *Desenvolver a cooperação*
  - *Desenvolver a socialização (no sentido de atenuar o egocentrismo do grupo).”*
- (ver anexo 14)

A planificação da semana era sempre afixada na sala, às terças-feiras, para que todos os adultos, incluindo a auxiliar, pudessem recorrer à sua consulta, evitando-se assim o recurso ao “improviso”.

No que respeita ao agir/intervir, ao longo dos 4 meses de estágio teve-se em atenção quer o RI quer o PE da instituição cooperante no desenvolvimento da prática profissional. Aliás, na apresentação do projeto lúdico de sala, houve a oportunidade e o cuidado em dizer-se aos pais que no desenvolvimento das várias atividades foi sempre tido em consideração o PE da instituição, nomeadamente o artigo 3º, dando principal atenção ao ponto nº 2, que se passa a citar:

*“O projeto “A Arte de contar um conto” teve sempre em consideração os pressupostos defendidos no Artigo n.º 3 - Objetivos, do Projeto Educativo desta instituição, dando uma atenção redobrada ao ponto n.º 2 - «Promover o desenvolvimento de situações ricas em afeto, que ajudem a despertar na criança sentimentos de confiança, segurança e estabilidade psicossocial cognitiva, afetiva e psicomotora», pois consideramos que “Afetividade” e “Educação” são indissociáveis no processo educativo.”* (ver anexo 15)

Ainda falando da instituição importa referir que, por exemplo, o facto de esta ter como prática pedagógica a adoção de livros de atividades (um por cada período letivo) fez com que houvesse a necessidade de se despender de algum tempo de atenção para a realização deste tipo de atividade. Ora, isto não constitui um problema, mas “roubou” algum tempo para se poder trabalhar outras competências com o grupo.

Neste sentido, optar-se por trabalhar desta forma contrapõe aquilo que foi referido no capítulo 2 pelos vários autores referenciados (Dewey, Bruner, Ausubel, etc.) ficando assim a *pedagogia da participação* (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011) comprometida.

A preocupação de haver uma articulação entre o modo de atuar da educadora e o modo de atuar da estagiária, também foi tido em consideração ao longo do estágio, com o intuito de não haver um “choque” de práticas que poderia causar algum tipo de perturbação nas crianças.

Todas as atividades dinamizadas foram pensadas cuidadosamente tendo-se em consideração as orientações emanadas pelo ME (OCEPE, Brochuras para a educação Pré-escolar e Metas de Aprendizagem) mas, sobretudo, tendo em conta os interesses do grupo, sempre numa perspetiva construtivista. Houve sempre a pretensão de se fazer uma articulação entre teoria e prática, pois considera-se que os autores que se dedicam à Educação (aludidos no capítulo 2) dão pistas que não devem ser descuradas na prática pedagógica.

Ao longo do estágio, dinamizou-se algumas áreas da sala que necessitavam de uma intervenção como a área da casinha e a área da biblioteca, devido à carência de materiais do quotidiano e à falta de diversidade de livros e materiais didáticos (ver anexos 16 e 17).

Com o desenrolar da prática, criou-se o “Quadro de responsabilidades” (ver imagem 6), a partir de um registo de observação (ver anexo 18), pois considerou-se que o grupo precisava de se tornar mais autónomo e mais responsável pela arrumação e organização dos espaços e dos materiais da sala como também perceber que todos fazem parte do grupo e, por isso, todos serão responsáveis, durante a semana (sistema rotativo). Criou-se, ainda, um momento da semana onde houve a possibilidade do grupo participar em experiências científicas, por estas serem uma mais-valia na aquisição e consolidação de conhecimentos (ver anexo 19). A criação do “Cantinho da areia” surgiu de um registo de incidente crítico (ver anexo 20) com o pretexto de desenvolver a interação e oralidade nas crianças a partir da caixa de areia. Além disso, com este cantinho foi possível criar um “espaço de privacidade” (Harms, Cryer e Richard 2008:19) onde uma ou duas crianças pudessem brincar protegidas da intrusão de outras crianças (ver imagem 7). Após o grupo ter manifestado, através de um diálogo em grande grupo (ver anexo 21), o interesse em construir-se um livro de receitas surgiu a oportunidade de criar na sala a hora “Vamos cozinhar” (ver imagem 8). Esta ideia permitiu, para além de desenvolver determinadas competências das

diferentes áreas de conteúdo, promover hábitos saudáveis de alimentação e desenvolver o sentido de responsabilidade nas crianças e, mais uma vez, apelar à participação dos pais.

No que respeita às atividades de projeto, importa referir que a instituição cooperante tem como prática pedagógica o desenvolvimento, durante um ano letivo, de projetos lúdicos de sala. Nesse sentido, considerou-se pertinente aproveitar essa situação para se trabalhar numa metodologia de projeto (ver anexo 22). Ao longo do projeto lúdico de sala, criou-se uma teia com a finalidade das crianças acompanharem a evolução do projeto e de poderem consultar, sempre que desejassem, as fotografias ilustrativas das suas realizações. Com esta forma de registo, todos (crianças, adultos da sala, pais e comunidade escolar) puderam ter uma perceção real de tudo aquilo que se foi realizando no projeto, através dos pequenos textos e fotografias que acompanham essa teia (ver imagem 9), numa perspetiva socio construtivista.

Como se pode verificar, ao longo do estágio a diferenciação pedagógica foi sendo assegurada nas diferentes atividades, mas sobretudo, foi ao longo do projeto de sala, que ela mais se destacou como se pode ver nas várias imagens que foram anteriormente referenciadas.

No decorrer deste estágio foi possível participar nas diferentes iniciativas da instituição cooperante, definidas no seu PAA (2010/2011), como na tarde recreativa de Carnaval – dramatização feita pelas três estagiárias para a comunidade escolar (ver imagem 10), no desfile de Carnaval - onde houve o primeiro contacto com os pais (desfile que se realizou pelas ruas próximas da instituição), na dramatização e animação da manhã recreativa do Dia da Criança (ver imagem 11) e numa visita ao teatro onde se teve a oportunidade de sentir a responsabilidade de levar um grupo ao exterior (ver imagem 12).

Com a finalidade de envolver as crianças e as famílias (envolvimento parental) no projeto de sala, foi proposto à educadora cooperante a criação de uma “Ficha de Leitura” (ver anexo 23), o que levou depois à criação da “Hora do Conto”. Nesta ficha, os pais tinham a missão de lerem um conto ao seu filho e, posteriormente, o filho com a ajuda deste procederia ao seu preenchimento. Depois, com a ficha já preenchida a criança com ou sem ajuda (quer de um adulto da sala quer dos próprios pais) teria de recontar esse conto na sala aos amigos. Esta ideia foi bem aceite quer pela própria instituição quer pelos pais quer, sobretudo, pelas próprias crianças, acabando por se tornar numa atividade riquíssima para todos (ver imagem 13). A “Hora do Conto” era realizada às sextas-feiras, pelas 16:00h, na sala de atividades. Apesar desta dinâmica

ser realizada fora do horário de estágio, importa referir que foi sempre presenciada pela estagiária.

A nível da avaliação da intervenção, pode-se dizer que apesar de haver o desejo de na planificação se contemplar todas as áreas curriculares verifica-se, através da esquematização das atividades dinamizadas (ver anexo 24), que houve uma área menos trabalhada na sala – as TIC. Isto adveio do facto de haver na instituição um professor especializado que orientava esta área.

No que respeita às avaliações das atividades, havia o cuidado de se conversar com as crianças, no final destas, para perceber se as atividades foram significativas, se houve algum aspeto que não gostaram, o que sugeriam para as melhorar e o que aprenderam. Além disso, foram feitos imensos registos através do desenho (ver imagem 14), da modelagem (ver imagem 15) e de gravações audiovisuais que permitiram perceber se essas atividades foram ricas em aprendizagens, se foram ativas e significativas. No que respeita a avaliação (“rever” no sentido defendido por Hohmann e Weikart, 1997) do trabalho nas áreas, sempre que possível, as crianças contavam aos amigos o que fizeram lá – partilha de experiências.

No dia da planificação semanal, estagiária e educadora cooperante faziam um balanço da semana anterior, com o intuito de se perceber o que esteve bem ou menos bem nessa semana (partilha de opiniões).

Os *feedbacks* de carácter avaliativo dados ao longo do estágio, quer pela educadora cooperante quer pela supervisora da ESEPF, sobre as diferentes atividades dinamizadas ajudaram a melhorar a prática pedagógica (ver anexo 25). Segue-se alguns exemplos:

*“através do feedback da educadora P. M., essa percepção virou certeza, visto ter recebido os parabéns pela forma como foi conduzida a sessão bem como pelas atividades que foram realizadas.”*

*“No final, a educadora cooperante, disse-me que a peça correu muito bem. Todavia, considerou que a peça era muito pequena e, por essa razão, ficou com a sensação que as crianças queriam ter visto mais alguma coisa. Sugeriu que numa próxima vez houvesse mais interação com o público.”*

*“A educadora cooperante considerou esta atividade bastante interessante do ponto de vista pedagógico, pois consegui “aliar um conteúdo que se estava a abordar (formas geométricas) à época estica que se estava a vivenciar” (carnaval), através de uma atividade plástica que vai ao encontro das preferências do grupo.”*

*“Esta atividade também foi presenciada pela minha supervisora, que deu-me um importante feedback relativamente à atividade. Segundo a sua opinião, a ideia de levar os objetos/alimentos foi muito interessante e resultou bem. No entanto, como conselho sugeriu-me que, numa próxima vez, optasse por colocar imagens o mais reais possíveis – visto algumas serem e outras não. ”*

Ao longo do estágio, houve ainda a necessidade de se fazer avaliações das Sessões de Movimento, com o intuito de melhorar e potenciar as aprendizagens como se pode ver a partir do seguinte excerto:

*“Nesta Sessão de Movimento, senti-me bastante à vontade quanto a explicação e realização dos exercícios. As crianças mostraram bastante interesse pelas atividades [...] Como o espaço não era muito grande, não foi possível deixar todas as atividades preparadas nesse espaço para que quando acabassem de realizar uma atividade pudessem passar logo para outra, sem haver tempo de espera entre umas atividades e outras [...] Tentei explicar os jogos/atividades de uma forma clara, explícita e com calma. Sempre que não compreendiam qualquer atividade, eu voltava a repeti-la até que eles entendessem.” (ver anexo 26)*

No que respeita ao observar/preparar, no **Estágio II**, tal como no estágio anterior, foram realizadas várias observações que permitiram fazer registos que sustentassem a planificação e a própria intervenção. Podem ser consultados alguns exemplos desses registos nos anexos deste relatório como: listas de verificação (ver anexo 27) e grelhas de observação (ver anexo 28), reflexões semanais das atividades dinamizadas (ver anexos 29).

A partir da realização sistemática destes registos, foi possível recolher informações sobre a realização das atividades, perceber as facilidades e/ou dificuldades dos alunos na concretização das mesmas, verificar quais os conteúdos e as competências que ainda não estavam adquiridas, quais as competências socioafetivas que têm de ser trabalhadas, etc. A utilização destes registos também se tornou fundamental para a estagiária identificar/refletir sobre o seu desempenho com o intuito de o melhorar.

A nível do planear/planificar, considera-se que ao longo do estágio houve a pretensão de tentar fazer com que a planificação fosse não só uma mais-valia para a estagiária, enquanto instrumento orientador, como também um instrumento que tivesse em atenção as necessidades educativas da turma. Na elaboração das planificações semanais, a estagiária teve sempre em atenção os recursos materiais e os espaços possíveis e disponíveis para a realização das atividades. Para além disso, houve o cuidado de se tentar fazer com que nas atividades dinamizadas, nas diferentes áreas curriculares, houvesse interdisciplinaridade com o intuito de fazer com que os alunos adquirissem o maior número de competências possível. Considera-se que a planificação das atividades foi flexível, pois houve vezes em que se teve de alterar a planificação devido a acontecimentos institucionais, como na situação que se passa a citar:

*“Devido à feira do livro, que decorreu de 05 a 09 de dezembro, o plano de aula foi alterado. Assim, este ensaio foi realizado no dia seguinte (3º feira e não na 2ª*

*feira), para que os alunos pudessem ir à biblioteca, visto ter-se proporcionado o momento.” (ver anexo 29)*

Outro aspeto que fez com que a planificação fosse modificada adveio, por exemplo, se ter de despende mais tempo numa determinada atividade, devido à necessidade manifestada, no momento, por um ou mais alunos na abordagem de determinado conteúdo.

Nas várias atividades dinamizadas, houve o cuidado de se proporcionar momentos de trabalho individual, em pares, em pequenos grupos e em grande grupo (ver imagens 16, 17, 18 e 19), de modo a diversificar as experiências de aprendizagem tornando-as mais ativas e significativas. Todas estas atividades foram pensadas não só para que os alunos pudessem construir o conhecimento mas também para fomentar o gosto pela escola, com o intuito dos alunos perceberem que a escola é local de partilha, de interajuda e que não é uma preparação para a vida mas sim “a própria vida” (Dewey).

Todas as semanas, a professora cooperante combinava com as estagiárias (par pedagógico) o que iria ser trabalhado, a nível de conteúdos programáticos, na semana seguinte. Assim, a estagiária responsável pelas aulas da semana seguinte tinha tempo de planificar, com o devido cuidado, as atividades. Importa referir que a planificação semanal era sempre corrigida previamente pela supervisora da ESEPF, com o intuito de não haver erros quer a nível da formulação dos objetivos, quer a nível do desencadear lógico das atividades (rigor científico na explicação dos conceitos), quer a nível dos indicadores de avaliação das atividades. Esse facto constituiu-se numa mais-valia para a estagiária, pois fez com que a esta se sentisse mais segura na sua prática pedagógica e mais motivada. No início de cada aula, a estagiária entregava o plano de aula à professora cooperante, bem como os instrumentos de trabalho e/ou de observação que iriam ser utilizados.

No que respeita ao agir/intervir, ao longo dos meses de estágio, teve-se em atenção os instrumentos de autonomia (PE, RI e PAA) da instituição cooperante no desenvolvimento da prática profissional. A partir da leitura e análise desses documentos, a estagiária tentou ao máximo desenvolver um conjunto de atividades que não deixassem de parte a vertente lúdico-pedagógica, de modo a motivar a turma para a aprendizagem e para a assiduidade.

As primeiras duas semanas de observação permitiram à estagiária perceber o modo de atuar da professora cooperante (postura, gestos, forma de elogiar ou de repreender, forma de introduzir um conteúdo, etc.). Daqui decorreu a preocupação de haver uma articulação entre o modo de atuar da professora cooperante e o modo de

atuar da estagiária, com o intuito de não haver um “choque” de práticas que poderia causar algum tipo de perturbação nos alunos. Este cuidado também se aplicou, nas semanas posteriores, no que respeita ao par pedagógico da estagiária.

Ao longo da intervenção, a estagiária promoveu e desenvolveu atividades diversificadas, significativas e socializadoras, recorrendo a inúmeras estratégias. Segundo Roldão (2010:68) “A estratégia significa uma concepção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas”.

Nesse sentido, a estagiária organizou e implementou atividades lúdicas como jogos (“Sujeito e Predicado” – Ver imagem 20), dramatizações (realizadas pelos alunos: “A lenda de S. Martinho” - ver imagem 21; realizadas pela estagiária: “A visita do pintor Nadir Afonso” - ver imagem 22), canções (“Vamos dançar com os Músculos!” – ver imagem 23); atividades de cariz prático onde os alunos, através da manipulação e experimentação, pudessem construir e/ou consolidar os conhecimentos (“Roda dos Alimentos” – ver imagem 24); construção de mapas conceituais que visavam a consolidação de conhecimentos (“Sistema reprodutor” – imagem 25); atividades de trabalho cooperativo (realizadas em grande grupo: “Vamos semear e plantar nabos!” – ver imagem 26; em pequenos grupo: “As instituições do meio local” – ver imagem 27; a pares: construção de pequenos diálogos – “Oficina da escrita” - ver imagem 28); atividades experimentais (“O Sistema Respiratório” – ver imagem 29) e atividades individuais (realização de fichas de trabalho; resumos; ditados, etc).

Em relação à diferenciação pedagógica, importa referir que na turma existem 3 alunos que estão a usufruir do “Plano de recuperação” (plano para alunos com muitas dificuldades de aprendizagem) e 2 alunos que estão a usufruir do “Plano de acompanhamento” (para alunos com retenção/ões), conforme o imanado no Despacho Normativo n.º50/2005 (Art.ºs 2º e 3º). Deste modo, esta diferenciação é assegurada de uma forma mais eficaz. O apoio pedagógico está a ser dado por uma professora de apoio, na sala de aula da turma, exceto quando as estagiárias se encontravam a lecionar. Nessa situação, a professora de apoio trabalhava com estes cinco alunos numa outra sala (devido ao número de docentes). Este facto permite a estes alunos usufruírem de um apoio mais individualizado, realizado no âmbito do projeto “Incluir para emergir” da instituição. A aluna com NEE usufrui de um currículo alternativo e é diariamente acompanhada por uma professora de ensino especial (ver anexo 11). Todavia, nos momentos em que esta aluna se encontrava na sala, sempre que possível, devido às suas limitações cognitivas, era integrada nas atividades realizadas

em grande grupo (audição de um texto; visualização de um vídeo; dramatizações; danças, etc.). Esta prática institucional – projeto “Incluir para Emergir”, na opinião da estagiária, constituiu-se numa excelente forma de operacionalizar a diferenciação pedagógica.

Todas as atividades dinamizadas foram pensadas cuidadosamente tendo-se em consideração as orientações emanadas pelo ME (Programa do 1.º Ciclo e Metas de Aprendizagem). Houve, ainda, a preocupação de se fazer uma articulação entre teoria e prática, uma vez que se acredita que é nesta dialética constante que as aprendizagens se constroem e se consolidam conhecimentos quer de âmbito teórico, quer de âmbito prático.

Ao longo da dinamização das atividades, a disposição das mesas de trabalho era constantemente alterada, conforme a intencionalidade da estagiária (como se pode verificar nas várias imagens que acompanham este relatório).

No decorrer do *Estágio II*, foi possível participar nas diferentes iniciativas da instituição cooperante, referidas no PAA (2010/2011), a partir da dinamização de algumas atividades: “*Halloween*” (ver imagem 30); “Dia de S. Martinho”; “Festa de Natal” - ensaio de uma dança para a turma apresentar no dia da festa (ver imagem 31) e ensaio de uma dança para oferecer aos alunos, dinamizada pelo grupo de estagiárias (ver imagens 32). Ainda na quadra natalícia, a estagiária teve a oportunidade de ajudar na elaboração dos “pais natais”, feitos a partir de rebuçados, para serem vendidos na “Feirinha de Natal” com a intenção de se angariar fundos para a sala (ver imagem 33). Participou, ainda, no “Dia dos Reis” onde estabeleceu o seu primeiro contato com os pais/encarregados de educação dos alunos da turma cooperante (ver imagem 34).

Com a finalidade de envolver e motivar a turma para a aprendizagem, as estagiárias da sala do 4.º ano B decidiram fazer o acolhimento (das 13:15h às 13:30h), com o consentimento da professora titular, tal como se faz em contexto pré-escolar. Todos os dias os alunos, quando entravam na sala, eram recebidos pelas estagiárias com “Boa tarde (nome do aluno)”. Depois, os alunos escolhiam e cantavam uma das canções, ensinadas pelas estagiárias, e contavam as suas novidades (ver imagem 35). Essa iniciativa surtiu um efeito positivo, segundo o *feedback* dos alunos e da professora cooperante.

Como se pôde verificar, as várias atividades dinamizadas tiveram como pano de fundo a aprendizagem cooperativa, pois acredita-se que

*“Para além de modificar as normas associadas à realização escolar, a aprendizagem cooperativa pode beneficiar tanto os bons como os maus alunos*

*que trabalham juntos em matérias escolares. Os bons alunos orientam os maus alunos dando assim a estes últimos uma atenção especial.”(Arands,1997:372).*

No que respeita às avaliações das atividades, no final de uma semana de intervenção, a estagiária fazia a reflexão de cada uma das atividades dinamizadas nas diferentes áreas de conteúdo. Essa reflexão apoiava-se na própria perceção da estagiária, mas também comentários dados pela professora e supervisora cooperante, aquando da leitura das planificações e dinamização das atividades (quando se encontrava presente). Ao longo da prática pedagógica, as reflexões realizadas foram sempre dadas a conhecer à professora cooperante e à supervisora da ESEPF. Só a partir desta reflexão se tornou possível alterar práticas e posturas dando lugar ao crescimento profissional.

O erro, ao longo deste estágio, foi assumido pela estagiária como elemento de progressão e não de regressão, constituindo como momento de reflexão (ver anexo 30). Os *feedbacks* de carácter avaliativo, dados ao longo do estágio quer pela professora cooperante quer pela supervisora da ESEPF sobre as diferentes atividades dinamizadas, ajudaram a estagiária a crescer profissionalmente e pessoalmente, levando-a a evoluir na sua prática pedagógica. Segue-se alguns exemplos:

*“Acabei de ver as suas planificações e está de parabéns pela forma como pensou as aulas. Revelam muito trabalho e empenho da sua parte o que me sabe bem perceber isso.”(ver anexo 31 – exemplo 1)*

*“Prepare-se bem cientificamente, não se limite ao livro adotado e usado pelos alunos, ultrapasse o que lá está e explique bem tudo o que se passou com o Conde D. Henrique, com D. Afonso Henriques, etc.”(ver anexo 31 – exemplo 2)*

Como se pode verificar, a partir dos vários exemplos dados ao longo deste ponto, considera-se que ao longo dos dois estágios houve a preocupação de promover situações diversificadas onde os discentes pudessem construir o conhecimento de uma forma ativa, dentro de uma perspetiva sócio-construtivista, tal como o defendido pelos vários modelos curriculares (MEM, High/Scope e Reggio Emilia), pelas orientações emanadas pelos ME (OCPEP, Programas e Currículo do 1ºCEB, Metas de Aprendizagem e Normativos Legais) e pelos vários pressupostos teóricos mencionados no capítulo 2.

### **4.3 Avaliação das aprendizagens**

Quanto maior for a diversidade de técnicas e instrumentos de observação bem como a diversidade de registos utilizados na recolha de informação maior é a

capacidade do educador “ver” o discente sob vários ângulos, com a finalidade de acompanhar continuamente a sua evolução nas aprendizagens, ao mesmo tempo que recolhe elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção.

Ao longo do **Estágio I**, para além de se avaliar as aprendizagens resultantes das atividades da sala, houve ainda a necessidade de se avaliar, sempre numa perspetiva formativa, as aprendizagens resultantes das sessões de movimento. Assim, em parceria com a educadora cooperante, foram realizadas algumas avaliações das aprendizagens das crianças resultantes destas sessões, com a pretensão de se proceder a uma reflexão sobre as competências destas neste domínio:

*“A criança (R.) teve dificuldades em saltar de um lado para o outro por cima da corda. No jogo dos legos e dos arcos sentiu-se ao início um pouco baralhado, mas depois conseguiu pôr os legos dentro do arco com a cor correspondente. As outras atividades foram realizadas sem dificuldades.” (ver anexo 26)*

Para além dos registos já referenciados, que permitiram obter informação sobre as aprendizagens das crianças, realizou-se ainda registos das aprendizagens de algumas crianças da sala dos 3 anos, através da elaboração de registos de portefólio. Um portefólio é “Uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspetos do crescimento e desenvolvimento de cada criança (Shores e Grace, 2011 cit. por Parente, 2004:57). Através destes registos, não só o educador consegue recolher um conjunto de indicadores de aprendizagens das crianças como também as crianças são envolvidas, através da reflexão, no processo de avaliação.

*“[E a Maria onde está?]  
- Esqueci-me de desenhar!”  
(ver anexo 32 – registo 1)*

*“[O que aprendeste com esta colagem?]  
Aprendi a colar isto. Eu recortei e depois coleí. Também coleí em minha casa. ”  
(ver anexo 32 – registo 2)*

*“[Quem desenhaste aqui?]  
As flores, o sol, o pai, a mãe, a Maria, a madrinha, a avó, a tia, a outra avó, o avô, o padrinho e o outro avô.”  
(ver anexo 32 – registo 3)*

*“[E para quem é essa carta?]  
É para mim, mas também vou entregar ao Pai Natal para ele não se esquecer de me dar isto. Mas aqui enganei-me nesta árvore.”  
(ver anexo 32 – registo 4)*

Este processo de recolha de informação, de carácter avaliativo, é assim significativo para a própria criança que tem a oportunidade de ser ouvida, mas também é um excelente recurso avaliativo para o educador:

**“Linguagem:**

*Oralidade – Tem um discurso fluido e coerente, recorrendo a frases complexas. Pronuncia corretamente as palavras. Consegue conjugar correctamente verbos no pretérito perfeito para remeter para uma acção passada como: “escolhi”, “cortei”, “colei”, “fiz”. Faz uso das conjunções coordenativas como: adversativas “mas”; aditivas “mas também”; e explicativas “porque.” (ver anexo 32, registo 4)*

Assim, mediante os indicadores de aprendizagem, que são formulados a partir das Metas de Aprendizagem (ME, 2010), das Experiências-chave do modelo High/Scope (Hohmann e Weikart, 2009) e das próprias OCEPE (ME, 1997), o educador pode avaliar as competências da criança, nos vários domínios das diferentes áreas de conteúdo, ao longo do ano letivo.

No que respeita ao **Estágio II**, o professor, como gestor do currículo, deve *avaliar* as aprendizagens dos seus alunos. Para fazer essa avaliação, o professor deve recorrer a “instrumentos adequados [...] de forma a garantir [...] nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º2, II alínea h). Neste sentido, das três modalidades de avaliação (DL n.º 18/2011 de 2 de fevereiro, Art.º13.º), a estagiária apenas fez avaliações formativas.

Ao longo deste estágio elaborou-se, como já foi referido no ponto 4.2, listas de verificação, grelhas observação, mas também procedeu-se à criação e correção das fichas de trabalho (consolidação dos conhecimentos), com o intuito de se perceber possíveis dificuldades na compreensão e assimilação dos diferentes conteúdos. Nas correções dessas fichas, eram dados *feedbacks* avaliativos, pois reconhece-se que “O feedback de uma boa realização fornece motivação intrínseca” (Arends, 1997:124), sob forma de pequenos comentários, que visavam incentivar mas também chamar a atenção. Assim, os alunos tinham a possibilidade de perceber o que já fazem bem mas também aquilo que precisam de continuar a trabalhar/estudar. Vejam-se os exemplos:

*“Parabéns S.  
Continua a trabalhar que estás num bom caminho.  
És um verdadeiro caçador.”*

*“Sr. Caçador tem de estar mais atento aos números! Só assim vai conseguir caçar todos os múltiplos.”  
(ver anexo 29, fig.7)*

Outro recurso avaliativo utilizado foram as listas de autoavaliação. Os alunos, numa dada atividade, tinham que refletir nos critérios propostos, de modo a, se necessário, melhorarem a sua postura e/ou desempenho. Os critérios eram dados a conhecer à turma antes da realização da atividade (ver imagem 36). No final, os alunos partilhavam a sua autoavaliação, em grande grupo.

Importa referir que, para além dos instrumentos referidos anteriormente, a estagiária sempre que dinamizava as suas atividades tinha a preocupação de circular pelas mesas de trabalho de forma a esclarecer dúvidas, incentivar a realização das atividades e perceber se os alunos estavam ou não a realizar essas atividades.

A partir da profissionalização, quer no *Estágio I* quer no e *Estágio II*, a estagiária pôde perceber que dentro de uma perspetiva formativa, a avaliação envolve uma fase de recolha de informações e evidências, uma fase de análise e procura de compreensão das informações e evidências e uma última fase em que se utilizam as informações recolhidas, registadas e compreendidas para suportar as decisões educacionais que são tomadas (Drummond, 2005).

#### **4.4 Semelhanças e diferenças encontradas nas duas valências**

Após o exposto ao longo deste capítulo, verifica-se que há **semelhanças** e diferenças entre estas duas valências.

##### Semelhanças:

- Um mesmo decreto (DL n.º240/2001 de 30 de agosto), que define o *perfil geral* dos educadores de infância e professores dos ensinos básico, onde se explicita a determinação das dimensões básicas do ser educador e professor dos níveis de ensino referidos; e onde se refere a aprendizagem ao longo da vida; bem como a reflexão sobre a sua prática;
- Um mesmo decreto (DL n.º241/2001 de 30 de agosto) que alude a organização curricular - *observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação*;
- A diferenciação pedagógica como uma mais-valia na educação;
- O equilíbrio entre valências. A partir das OCEPE (ME,1997) verifica-se que há uma correspondência entre as três áreas de conteúdos: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Conhecimento do Mundo; e Área de Expressão e Comunicação com as áreas curriculares definidas para o 1.ºCEB: Formação Cívica, Estudo do Meio; Língua Portuguesa; Matemática; e Expressões;
- O carácter formativo da avaliação. Quer para a Educação Pré-escolar (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007) quer para o 1.ºCEB (DL n.º 18/2011 de 2 de fevereiro, Anexo II, Cap. III, Art.º12, n.º1), a avaliação da ação educativa é tida como um elemento integrante e regulador da prática educativa;

- A utilização das Metas de Aprendizagem, como instrumento que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares;
- O processo individual da criança como um instrumento que deve acompanhar ao longo de todo o percurso escolar o discente, de modo a facilitar a transição entre valências (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007; DL n.º 6/2001, Art.º3.º);
- A mesma carga horária - 5 horas diárias (25 horas semanais);
- A perspetiva sócio-construtivista como paradigma educacional;
- A possibilidade de utilização de determinada pedagogia conforme a intencionalidade educativa (diretiva; não diretiva; relacional) e as opções metodológicas do docente;
- A formação de cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (LBSE).

Como se pode verificar, estas duas valências partilham muitos princípios. Uma das semelhanças mais notória passa pelo pressuposto de que o educador e o professor são gestores do currículo e, por esse motivo, atuam com intencionalidade. Essa intencionalidade reclama, destes profissionais, competências ao nível da *observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação*, tendo por base o princípio da diferenciação pedagógica.

#### Diferenças:

- A finalidade de cada uma desta valência. A Educação Pré-escolar visa iniciar o processo de educação ao longo da vida, sendo complemento da acção educativa da família, de modo promover a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança (ME,1997). Já o 1ºCEB dá seguimento ao trabalho iniciado no jardim de infância, dando continuidade ao desenvolvimento da linguagem oral iniciando e garantindo o progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais de matemática, do meio físico e social e das expressões (LBSE, Art.º 8º, n.º3, alínea a) e assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses (LBSE, Art.º7.º).
- A frequência do ensino. No 1ºCEB é obrigatória e gratuita, onde os alunos iniciam a escolaridade básica com 6 anos de idade completados até 15 de Setembro ou, se requerido pelo encarregado de educação, até 31 de Dezembro (LBSE, Art.º6º, nºs 1, 2 e 3). A Educação Pré-escolar é facultativa.

- As OCEPE (ME, 1997) definem um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao educador de infância; por isso, não é um programa. Já o 1ºCEB dispõe de elementos curriculares de referência como o programa das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares - desenhos curriculares (DL nº 18/2011 de 2 de fevereiro, Anexo II, Cap. II, Art.º5º, nº1).
- São estipulados tempos mínimos para a lecionação do programa do 1.ºCEB (Despacho n.º19 575/2006, nºs1 e 2).
- A avaliação das crianças no 1ºCEB faz-se a partir de três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa. Na Educação Pré-escolar assume-se apenas formativa.
- No 1ºCEB pode haver a retenção do aluno, quando este não atinge as competências previstas para cada um dos anos de escolaridade.
- O docente no 1ºCEB deve registar as atividades diárias – sumários (Despacho n.º19 575/2006, n.º3);
- Na operacionalização das Metas de Aprendizagem verifica-se que a Educação Pré-escolar não dispõe de metas intermédias;
- No 1ºCEB há horas semanais definidas para cada uma das áreas curriculares (Despacho nº19 575/2006, nºs1 e 2);
- A metodologia de projeto é utilizada, sobretudo, na Educação Pré-escolar, sendo claramente um instrumento de trabalho ao serviço das aprendizagens;
- O lúdico é utilizado nas duas valências com perspetivas distintas. Na educação Pré-escolar o lúdico é o meio pelo qual a criança vai conhecendo o mundo; a criança ocupa o seu tempo e desenvolve as suas atividades brincando; no 1ºCEB não se “brinca porque se brinca” mas sim porque é no lúdico que se vão buscar motivações para o trabalho curricular. É, muitas vezes, a partir da brincadeira que o caminho para a aquisição de competências se torna possível.

Como se pode verificar, existem algumas especificidades nestas duas valências. As mais notórias, no entender da estagiária, advêm das metodologias que são usadas para se concretizar as aprendizagens e a avaliação das mesmas.

Na Educação Pré-escolar a metodologia de projeto é, sem dúvida, o método de eleição, tal como é referido por Bairros (1990, cit. por Lino, 1996:122) “[...] a Pedagogia de Projeto (assim designada em Portugal) é adotada pela grande maioria dos educadores de infância [...]”, e a avaliação assume-se formativa. Já no 1ºCEB, as metodologias são diversificadas e não passam, normalmente, pela metodologia de

projeto, dentro da perspectiva defendida por Katz (1997), dando-se mais ênfase aos conteúdos programáticos e à avaliação dos mesmos a partir da avaliação contínua e sumativa.

Apesar da planificação ser utilizada nas duas valências, como um instrumento de trabalho imprescindível, importa salientar que as suas estruturas divergem, o que de certo modo, prova a finalidade de cada uma destas valências, referida no ponto 4.1. No que respeita à Educação Pré-escolar, e as afirmações que se seguem advêm daquilo que foi vivenciado pela estagiária, a planificação é apresentada em rede, onde são contempladas as dimensões curriculares e atividades, apoiada por uma grelha que refere as intenções pedagógicas propostas para o grupo, as atividades, as estratégias e os recursos materiais/humanos (ver anexo 33).

Já no 1ºCEB, a planificação é apresentada em grelha onde constam as “áreas curriculares”, “objetivos”, os “conteúdos”, as “atividades” e “estratégias”, os “recursos materiais”, o “tempo” e a “avaliação/ indicadores de aprendizagem” (ver anexo 34). O “tempo”, no 1º ciclo, ganha um grande peso pela necessidade da operacionalização e cumprimento dos programas.

## **CAPÍTULO - 5 REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO**

As políticas educativas atuais preconizam uma mudança educativa com o propósito de alcançar determinados objetivos - sucesso escolar, prevenção do abandono escolar precoce e melhoramento da qualidade das aprendizagens apoiada na qualidade do desempenho docente. Esta mudança de paradigma afirma-se a partir da formação inicial, caracterizada pela “mobilidade dos docentes” (DL n.º 43/2007 de 22 de fevereiro). Nesse sentido, a profissionalização passa a ser entendida como um processo que desenvolve a capacidade de mobilizar conhecimentos, competências e atitudes em diferentes contextos educativos.

*“Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.” (DL n.º 43/2007)*

É a partir deste constructo teórico que se define o “docente generalista” como alguém flexível, implicado no conhecimento, que conhece aquilo que caracteriza as valências de Educação Pré-escolar e 1.ºCEB a nível das suas semelhanças e diferenças, abrindo-se caminho à sequencialidade entre ciclos de ensino. Esta mobilidade traz vantagens para as escolas, para os docentes, para os pais/encarregados de educação e, sobretudo, para os discentes que assim não sofrem um “desmame” precoce ao nível de quem os acompanha nas instituições.

A frequência da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico permitiram à estagiária criar a concetualização teórica sobre estes níveis de ensino e construir a imagem do educador e do professor do 1.º ciclo. A partir da profissionalização, houve a possibilidade de se concretizar essa “imagem” na prática (articulação entre a teoria e a prática).

Contudo, mediante as vivências de estágio, tornou-se possível aprender e compreender os limites dentro dos quais se orienta a intervenção educativa. Destes limites, evidenciam-se as características das instituições cooperantes (meio cultural e social onde estão inseridas), as características de cada formando e do grupo como um

todo e, especialmente, as características dos docentes, não havendo por isso contextos iguais.

Tendo em atenção os pressupostos teóricos, aliados às orientações emanadas pelo ME, idealizava-se uma intervenção educativa que contemplasse, sempre, aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, onde a diferenciação pedagógica fosse assegurada. Idealizava-se, igualmente, que a *pedagogia não-diretiva* imperasse nas práticas diárias. No que respeita às práticas institucionais, esperava-se que o envolvimento parental fosse, sempre que possível, contemplado no processo de ensino/aprendizagem e que a intervenção com a comunidade fosse planeado e concretizado. Este era, sem dúvida, o cenário que se esperava encontrar. Todavia, com o decorrer da profissionalização aliado à reflexão sistemática da prática pedagógica - *sobre a ação* e da reflexão *na ação* (Schön cit. por Gómez, 1995), foi-se percebendo que nem sempre é possível concretizar aquilo que se idealiza.

O docente generalista deve ser entendido como um agente ativo da mudança, autónomo e responsável, determinado a refletir com o outro (discentes, colegas, pais/encarregados de educação, direção, etc.), de forma a melhorar as suas competências relativas à prática docente ao nível da observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação (tarefas diárias que, apesar de serem distintas, estão diretamente implicadas, criando a imagem de um ciclo vicioso), mas também empenhado em encontrar soluções para possíveis problemas da instituição onde está inserido. Considera-se que este desenvolve a sua atividade em duas dimensões: “a melhoria pessoal dos professores e o impacto das aprendizagens que estes realizam na melhoria da escola” (Sanches, 2008:276).

Neste sentido, com a intervenção no *Estágio I*, a estagiária foi-se deparando com alguns obstáculos pessoais e, sobretudo, institucionais, que careciam de ser solucionados, como se passa a transcrever:

*“Não posso deixar de dizer que estava muito ansiosa por conhecer a instituição, a educadora cooperante e o grupo de crianças com o qual terei a oportunidade de estagiar. (ver anexo 35 - registo Q)*

*“Esta semana apercebi-me que o facto de haver livros de atividades assim como atividades extracurriculares (sobretudo no período da manhã) faz com que não seja possível haver uma continuidade das atividades planificadas. Torna-se, por essa razão, difícil a gestão do tempo.” (ver anexo 35 - registo R)*

*“Confesso que foi um dia de muita emoção e de alguma angústia que me fez questionar se irei conseguir ultrapassar, rapidamente, este sentimento de impotência.” (ver anexo 35 - registo s)*

*“Para tentar encontrar respostas às dúvidas anteriormente referidas, decidi falar diretamente com a educadora P. R. Nessa conversa, a resposta à primeira dúvida foi logo esclarecida. O tema “A Arte” foi decidido em reunião de pedagógico, no início do ano letivo. Cada educadora ficou incumbida de abordar dentro deste tema uma especificidade.” (ver anexo 22)*

Como se pode verificar, o facto de haver livros de atividades para os 3 anos, de não se ter como prática pedagógica o *planear-fazer-rever* (Hohmann e Weikart, 2009) com o grupo, de haver atividades fora da sala, que implicavam a entrada e saída de grupos de crianças constantemente, e de não haver um *projeto das crianças* (Katz, 1997), mas sim um projeto lúdico de sala, fizeram com que a estagiária sentisse a necessidade de tentar contornar estas situações para assegurar o seu crescimento profissional e melhorar a qualidade da prática pedagógica.

No que respeita à utilização dos livros (um para cada período letivo), em reflexão com a educadora cooperante, ficou decidido que esta atividade só seria realizada no horário da tarde, e se possível, quando a estagiária não se encontrasse na sala, visto nada enriquecer o seu crescimento profissional. Assim, criou-se a possibilidade de haver mais tempo para o desenvolvimento de outro tipo de competências pessoais e profissionais.

Em relação ao *planear-fazer-rever*, a estagiária no acolhimento matinal, para além de cantar os “Bons dias” e do grupo contar as “novidades” (prática respeitada na sala), passou a incutir nas crianças o hábito de se conversar (planear) sobre aquilo que se poderia fazer no próprio dia ou no dia seguinte, nas diferentes áreas da sala e/ou nas diferentes dimensões curriculares. Incutiu, ainda, o hábito de se fazer no final de uma atividade a revisão daquilo que se fez, a partir do diálogo e/ou do registo (desenho ou modelagem), para perceber se as atividades foram realmente significativas e se constituíram num momento de aprendizagem

*“No final da atividade, em grande grupo fez-se a revisão de todos os passos seguidos pelas crianças, ao longo desta atividade. Esta revisão revelou-se muito proveitosa e mostrou que a atividade foi, de facto, significativa [...] Após essa revisão, eu e a educadora cooperante afixamos no placar da sala a produção das crianças sobre o registo da experiência.” (ver anexo19)*

Relativamente às atividades que se desenvolviam fora da sala (ver anexo 4, ponto 4.3) não foram passíveis de serem alteradas. Dada esta realidade, a estagiária optou, como estratégia, dinamizar as atividades em grande grupo no horário em que a maioria das crianças se encontrava presente (das 10:30h às 11:00h) porque, se assim não fosse, tornava-se impossível trabalhar com todo o grupo. Como se pode verificar, este tempo era bastante diminuto, mas foi imprescindível para a aquisição de competências no que respeita à gestão e organização do grupo. A desvantagem inicial

desta realidade acabou por se transformar numa mais-valia. Já que não se podia usufruir da presença de todo o grupo, a estagiária aproveitou por apostar em atividades em pequenos grupos e em atividades individuais, para além das atividades livres – brincadeira, visto esta ser entendida como a atividade por excelência da aprendizagem (Moyles, 2006). A redução do grupo acabou, também, por permitir que a diferenciação pedagógica fosse assegurada mais facilmente, uma vez que se dispunha de tempo para se observar com atenção o grupo e acompanhar cada uma das crianças presentes, na sala de atividades, mais de perto

*“Como era dia de karaté, informática e música foi possível trabalhar com um grupo reduzido de crianças – o que permitiu fazer os registos que foram referenciados anteriormente. Isto resultou numa boa experiência, quer para mim e para a educadora quer para as crianças, pois foi possível rentabilizar ao máximo o tempo e, sobretudo, dar voz a todas as crianças que estavam presentes e que queriam falar sobre os animais.” (ver anexo 13.5.2)*

No que respeita à dinamização do projeto lúdico de sala, a estagiária sentiu, logo no início da intervenção, a necessidade de refletir sobre esta temática

*“Antes de começar a intervir neste projeto, senti a necessidade de fazer algumas leituras, no que respeita à abordagem ou à metodologia por projeto.” (ver anexo 22)*

Nesse sentido, a partir das leituras realizadas sobre a metodologia de projeto e das conversas estabelecidas com a educadora cooperante, a estagiária comprometeu-se a assegurar que este projeto se direcionasse mais para as crianças

*“Uma vez que a 1ª Fase não foi cumprida e a 3ª Fase encontra-se algo condicionada, considero de extrema importância intervir neste processo, de modo a que a 2ª e 3ª Fases sejam, o mais possível, direcionadas para as crianças, dentro da perspetiva defendida por Katz (1997).” (ver anexo 22)*

Mediante este compromisso, criou-se um conjunto de atividades onde o grupo, a partir da ação, percebesse que os protagonistas do projeto são as crianças e que o projeto era delas e para elas (ver imagens 3, 4 8, 9 e 13).

Tal como no *Estágio I*, a estagiária no *Estágio II* foi-se deparando com alguns barreiras que também necessitavam de soluções:

*“Por ter sido a primeira semana em que fui alvo de avaliação formal, quer por parte da professora cooperante quer por parte da supervisora da ESEPF, houve no decorrer da aula alguma ansiedade e nervosismo. O medo de falhar na abordagem dos conteúdos programáticos bem como o receio de não ter tempo de cumprir a planificação comprometeram o meu desempenho.” (ver anexo 30)*

A partir deste momento de reflexão, e com o intuito de inverter esta insegurança, a estagiária percebeu que era necessário aplicar-se, ainda mais, no estudo prévio que fazia dos conteúdos programáticos para depois, na abordagem dos mesmos, conseguir imprimir uma dinâmica de aula mais fluida. Esta alteração de

postura permitiu aos alunos disporem de mais liberdade, relativamente à colocação de questões, uma vez que a segurança sentida pela estagiária deixava que a aula, como diz Sebastião da Gama, fosse acontecendo. Possibilitou, ainda, à estagiária testar-se, provando que é capaz de responder a essas dúvidas, de ter uma postura descontraída na abordagem dos conceitos, de proporcionar atividades desafiadoras, sempre apoiada na perspectiva sócio-construtivista

*“Ter o cuidado de não falar tanto quando está a introduzir um conteúdo, isto é, tentar fazer com que os alunos participem mais ao longo dessa introdução, que coloquem questões (aula menos expositiva por parte da estagiária).” (ver anexo 30)*

*“Não valorizar demasiado a planificação, isto é, a planificação deve ser entendida como um meio e não um fim. Se houver a possibilidade de se fazer algo que não estava planeado, mas que o momento assim o justifica, pode-se o fazer. Deste modo, estamos a seguir os interesses dos alunos.” (ver anexo 30)*

*“Atividades mais focalizadas nos alunos;  
Postura descontraída na introdução dos conceitos e na dinamização das atividades;  
Plano de aula ajustado às necessidades manifestadas pelos alunos, no momento;  
Maior interação entre: aluno-professora; alunos-professora; aluno-aluno; e aluno-alunos;  
Atividades lúdico-pedagógicas diversificadas;  
Maior rigor científico nas explicações teóricas.” (ver anexo 29)*

Uma das dificuldades iniciais, partilhadas nas duas valências, adveio do momento da planificação das atividades, sobretudo na Educação Pré-escolar. Como a educadora cooperante não planificava tendo em atenção as *dimensões curriculares*, este processo acabou por ser novo para as duas. Isso fez com que houvesse a passagem por várias etapas no processo de planificação (desde a planificação em grelha até à planificação em rede). Essa evolução constituiu-se numa aprendizagem quer para estagiária quer para a educadora (ver anexo 33 e 36).

No *Estágio II*, a grande dificuldade passava pela sequencialidade e o rigor na abordagem de alguns conteúdos programáticos. Todavia, graças ao apoio da supervisora, essas dificuldades foram-se dissipando, dando lugar à confiança, à assertividade e à capacidade de dar resposta aos interesses manifestados pelos alunos no momento (ver anexos 30 e 29).

Diz o ditado popular que é “com os erros que se aprende”. Ao logo da profissionalização, foram cometidos erros pela imaturidade profissional, como se pode verificar na reflexão que se encontra, por exemplo, no anexo 30. Por isso, é que neste processo de aprendizagem é fundamental haver *feedbacks* avaliativos, que funcionam como um suporte verbal - «andaime» (Bruner), daqueles que ficaram com a missão de orientar, pois alguns pormenores poderão fazer a diferença na qualidade da prática

educativa. Hoje foi necessário esse apoio, esse olhar crítico sobre a estagiária (postura, gestos, olhar, rigor na abordagem de conceitos, etc.) para a ajudar a crescer profissionalmente, mas amanhã esse apoio deixará de existir, ou seja, a própria estagiária foi envolvida no conceito de *ZDP* (Vygotsky).

Foi interessante ver que cada um dos dias vividos, ao longo deste percurso, foi único. Apesar das experiências de estágio se terem desenvolvido em salas e contextos totalmente diferentes, sobretudo no que respeita à faixa etária dos discentes e à realidade socioeconómico das famílias, permitiu à estagiária aprender que o docente generalista só se torna num gestor eficaz do currículo e das aprendizagens da criança se, efetivamente, conseguir fazer o ajuste necessário ao contexto em que interatua, tendo sempre como pano de fundo o PE da instituição onde colabora. O PE deve ser entendido como um trabalho coletivo que só tem sentido quando é entendido como tal, visto que ele espelha a imagem da escola e de toda a comunidade - daqueles que nela exercem a sua ação educativa e dos que nela recebem a sua formação.

Uma das descobertas mais significativas, nesta profissionalização, relaciona-se com a importância da afetividade no processo educativo. O afeto reporta-se a qualquer tipo de sentimento ou emoção associada a ideias (Silva e Schneider, 2007).

Nesse sentido, nos jardins de infância ou nas escolas, as crianças experienciam diversas emoções, desde o prazer em conseguir realizar uma atividade com sucesso à fúria do desentendimento com os colegas. A afetividade influencia diretamente o desenvolvimento emocional e afetivo, a socialização, as interações humanas e, sobretudo, a aprendizagem. O desenvolvimento afetivo depende, entre outros fatores, da qualidade dos estímulos do ambiente. Por isso, urge a satisfação das necessidades básicas de afeto, de segurança, de disciplina e de comunicação, visto que é nessas situações que o indivíduo estabelece vínculos com outras pessoas (*op.cit.*2007). Ao docente cabe, a par de outras tarefas e preocupações promover a afetividade dentro e fora da sua sala (recreios, hora de almoço, lanches, etc.), com o intuito de potencializar o melhor de cada um.

Ao longo da profissionalização, o apoio da educadora cooperante aliado à amabilidade da auxiliar da sala dos 3 anos, permitiram uma fácil adaptação a esta valência e, principalmente, ao contexto de sala de atividades podendo-se assim dar o melhor às crianças. Também o apoio dado pela professora titular de turma da sala do 4.º ano B e do par pedagógico facilitaram a adaptação na valência do 1ºCEB, o que levou a estagiária a sentir-se motivada e empenhada na sua prática.

Para além destes aspetos, a experiência pedagógica mostrou o quão importante é saber fazer uma observação atenta, de modo a proceder a uma planificação ajustada às necessidades dos discentes. Só assim, a partir da observação e da reflexão sistemática, se torna possível evitar um ensino baseado no improviso e responder às necessidades das crianças, tendo sempre a diferenciação pedagógica como norma a seguir no processo de ensino/aprendizagem. A experiência pedagógica mostrou, ainda, que em qualquer valência de ensino, a avaliação formativa deve ser claramente privilegiada, pois permite ao docente ter uma perceção mais próxima do crescimento dos discentes, devido ao seu carácter *contínuo* e *sistemático* (DL nº 6/2001 de 18 de janeiro, Art.º13º) e a avaliar competências que numa avaliação sumativa não são passíveis de serem avaliadas – espírito crítico e de iniciativa, cooperação, espírito de interajuda, etc.

A elaboração de registos de portefólio, realizada no *Estágio I*, permitiu perceber que este é um instrumento muito eficaz e claramente a favor da avaliação formativa, tendo sido fácil à estagiária utilizar esta ferramenta por ter frequentado uma formação bastante esclarecedora sobre “Portefólios de Aprendizagem”, ministrada na ESEPF, pela Doutora Brigitte Silva. No que respeita às diferentes modalidades de avaliação, e recorrendo às palavras de Cortesão (2002:42), o “importante é não utilizar preferencialmente uma ou outra forma de avaliar sem perceber os significados que se ocultam por detrás de diferentes práticas”.

A experiência realizada, nestes dois contextos, levou a estagiária a compreender e a descobrir que, em qualquer uma destas valências, as metodologias usadas foram ecléticas por ter utilizado as estratégias que, independentemente do quadro teórico em que se situam, melhor se adequavam ao tipo de atividade e aos objetivos visados.

O facto de não haver um modelo curricular implementado na sala dos 3 anos, permitiu à estagiária fazer a articulação e a combinação dos vários pressupostos defendidos pelos modelos curriculares, ao longo da sua intervenção. Estes modelos enquadram-se todos numa vertente sócio-construtivista, base sustentadora da prática educativa que foi realizada.

Na sala do 4.º ano B, a partir da análise do PCT (2011/2012), verificou-se que apenas 4 alunos frequentaram a Educação Pré-escolar. Esta realidade pode mostrar que há pais/encarregados de educação que não apostam nesta valência tão essencial no desenvolvimento dos seus educados ou que a Educação Pré-escolar ainda não é acessível a uma grande percentagem de crianças. A não frequência desta valência foi espelhada em muitas aulas quando, por exemplo, os alunos tinham de recortar alguma

informação para colarem no caderno. Esta tarefa constituía-se numa verdadeira dificuldade para a maioria dos alunos. O mesmo se verificou em muitas das competências socioafetivas como a entreaajuda, a afetividade, o sentido de responsabilidade e o espírito crítico ou a autonomia que não estavam desenvolvidas em quase todos os alunos desta turma. Foi por essa razão que se justificou, ao longo do estágio II, implementar atividades que visassem o trabalho a pares e em equipas, as autoavaliações, as dramatizações, as canções...

Com a profissionalização, a estagiária foi aprendendo a escutar, não se limitando a ouvir, a partilhar, a negociar, a trabalhar em equipa e, acima de tudo, a encarar a criança como um ser ativo e competente.

Foi aprendendo, também, que o abanar da cabeça para dizer que sim ou o silêncio na sala, não são sinónimos de aprendizagem. Como refere Perrenoud (2000), o docente tem de ser experiente “para descobrir as artimanhas dos alunos – em geral, mestres na arte de parecerem ativos, mas também para saber que o silêncio concentrado não é uma garantia de aprendizagem” (*op.cit.*2000:50). Esta capacidade de saber ler “sinais” requer atenção, exige treino e aperfeiçoamento.

A envolvimento no projeto lúdico, da sala dos 3 anos, permitiu adquirir um conjunto significativo de aprendizagens que serão, sem dúvida, úteis para o futuro desempenho pessoal e profissional, sobretudo no que respeita ao saber trabalhar em equipa - crianças, educadora, estagiária, auxiliar e pais/encarregados de educação, nunca esquecendo que os atores principais deste processo são as crianças. Foi interessante ver o envolvimento parental na realização da “Ficha de leitura”, criada pela estagiária, e a importância desta iniciativa no crescimento intelectual e emocional das crianças (ver anexo 23 e imagem 13).

A apresentação deste projeto aos pais e à comunidade educativa, que reuniu mais de 60 pessoas, foi um dos grandes momentos da estagiária. Este momento requereu a capacidade de comunicar bem e de ser capaz de esclarecer eventuais dúvidas a pais muito atentos e preocupados com a educação dos filhos. No final dessa apresentação, feita a partir de um *PowerPoint* que reunia todas as evidências da realização do projeto, a educadora cooperante, a diretora da instituição e, sobretudo, os pais fizeram questão de congratular o desempenho da estagiária, ao longo da sua prática.

Apesar desta metodologia, tão rica, não ter sido vivenciada ao nível do 1ºCEB, a estagiária acredita que ela é uma mais-valia também para esta valência e que, no

futuro, gostaria de a implementar neste contexto, potenciando as aprendizagens dos alunos e promovendo o envolvimento parental.

Após a conclusão dos dois estágios, a estagiária considera que as competências definidas para esta profissionalização, foram alcançadas com sucesso.

Esta etapa do mestrado fica concluída. Uma nova etapa se avizinha. Contudo, mesmo após especialização ter terminado, a estagiária acredita que está longe de ter atingido o nível de sabedoria que só *formação ao longo da vida* ajudará a crescer, pois a educação é um *processo inacabado* (Freire, 2002).

## CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, as práticas educativas exigem um corpo docente cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, com o intuito de assegurar o sucesso educativo dos formandos e a continuidade educativa entre níveis de ensino (DL n.º43/2007). Para que isto se concretize, na prática, aposta-se na formação inicial dos docentes, a partir de

“experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula [...] Estas experiências pedagógicas devem promover uma “postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (DL n.º43/2007, Art.º14º, alíneas b e d).

Nesse sentido, e entendendo-se que profissionalização se constitui num momento marcante da formação inicial, a estagiária ao longo da sua profissionalização tentou responder às questões “*O que é ser um profissional generalista?*”, ou seja, “*Como educa?*” e “*Porque educa da forma como educa?*”.

A partir das metodologias de investigação aliadas à reflexão sobre a observação, intervenção e avaliação, reconhecida pela base teórica que foi sendo referida ao longo deste relatório, pode-se dizer que este profissional educa numa perspetiva sócio-construtivista, onde a afetividade é base para a aprendizagem, porque se acredita que esta é a melhor forma de se educar ao ensinar. A partir da sua intervenção, a estagiária foi percebendo que deve haver uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico. Este processo reclama a planificação do seu trabalho e a avaliação do mesmo (os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças). Assim, o docente assume-se como responsável pela construção e gestão do currículo, em articulação com os restantes intervenientes no processo educativo, de acordo com as particularidades, espelhadas no PE da instituição onde colabora.

No que respeita às orientações para a ação, a intencionalidade do processo educativo, que caracteriza a ação profissional deste docente, passa por diferentes etapas interligadas como *observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular* (DL n.º241/2001 de 30 de agosto) que se vão sucedendo e aprofundando. Deste modo, o educador/professor deverá partir da observação de cada criança em particular, e do grupo em geral, com a pretensão de tomar conhecimento das suas capacidades individuais e coletivas e de procurar atender aos seus *conhecimentos prévios* (Pazo

2002), interesses, dificuldades, recolhendo ainda, todas as informações que considere pertinentes sobre o contexto familiar e social de cada formando, para melhor o conhecer. É através da recolha destas informações que o docente poderá fazer, posteriormente, a diferenciação pedagógica.

As informações recolhidas, através da observação, deverão integrar a planificação para o desenvolvimento de experiências e situações de aprendizagem suficientemente desafiadoras e estimulantes, visto que a planificação é compreendida como instrumento promotor da qualidade de ensino e imprescindível para a eficiência da intervenção. A complexidade dos processos de ensino e aprendizagem impõe a realização de uma *planificação curricular flexível* (Vilar, 2000) que se ajuste à realidade do contexto onde a escola está inserida, com o intuito de promover a melhoria das aprendizagens, dentro de uma perspetiva intencional e perspicaz que integra as situações imprevistas, norteadas sempre por objetivos e indicadores de aprendizagem. Para que haja, efetivamente, uma qualidade educativa, este docente socorre-se da avaliação. Torna-se, por isso, fundamental avaliar a ação e os seus efeitos. Esta etapa impõe o desenvolvimento de uma capacidade de reflexão sistemática sobre a ação, na ação e para a ação, com um caráter cíclico acerca da intencionalidade educativa. O conhecimento que vai construindo sobre o formando, o grupo e a sua evolução, deve ser partilhado com todos aqueles que intervêm no processo educativo, nomeadamente com os elementos da equipa educativa e os pais/encarregados de educação, o que propicia um maior conhecimento da criança e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma ação mais adequada às suas especificidades. Esta partilha de informação permite, ainda, desenvolver outra das etapas significativas que é a articulação dos sistemas que influenciam o desenvolvimento (estável) do discente, ou seja, o envolvimento e a cooperação com as famílias e outros parceiros educativos.

Na sua ação, este profissional organiza o ambiente educativo tendo em consideração a *perspetiva sistémica e ecológica* (Bronfenbrenner, 1979), dando oportunidades ao formando de interagir com diferentes contextos onde está inserido, para que haja um desenvolvimento equilibrado.

No que respeita às áreas de conteúdo (Educação Pré-escolar) e às áreas curriculares (1ºCEB), estas são entendidas como referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. Estas áreas devem ser apreendidas como espaços de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos científicos, mas também atitudes e saberes – saber ser, saber estar e,

sobretudo, *saber agir* (Zabala e Arnau, 2010). As experiências de aprendizagem devem-se constituir em oportunidades para a criança se relacionar “[...] consigo própria, com os outros e como mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores” (Serra, 2004:72).

A criatividade é outra atitude que este docente tenta promover na sua prática. Potenciar a criatividade não tem a ver com uma área curricular específica, mas sim com a *transversalidade curricular*, tal como refere Siraj-Blatchford (2004). A criatividade é essencial por si só e também porque “encoraja o desenvolvimento da criança como um todo, ao promover a aprendizagem ao longo do currículo (*op.cit.*2004:134). Todavia, o mesmo autor (re)lembra que existe um aspeto fulcral na promoção da criatividade – tempo, “tempo para experimentarem novas ideias e modificarem as suas representações” (*op.cit.*2004:139).

No que respeita à continuidade educativa, o docente generalista tem consciência da importância de se desenvolver este processo desde a entrada até à saída do formando num determinado nível de ensino, através da cooperação entre os profissionais implicados, os próprios formandos e as famílias, tendo sempre presente que “A transição entre ciclos de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, stress e medos...” (Sim-Sim, 2010:111). Neste sentido, este profissional assume-se como elo ligação entre níveis de ensino. Esta sequencialidade requer naturalidade e exige a capacidade de sensibilizar crianças/alunos e os seus pais/encarregados de educação para a transição. Uma vez que este docente dispõe de uma *habilitação conjunta* (DL n.º 43/2007), é capaz de deixar bem claro que o novo nível de ensino tem características próprias – outro tipo de rotinas e exigências académicas. Este tipo de informação deve ser transmitido aos educandos de uma forma não ameaçadora, quer pelos docentes quer pelos pais/encarregados de educação. Só assim, se torna possível aniquilar medos, dúvidas, ansiedades..., consequências nefastas que podem comprometer a aprendizagem, num nível seguinte. A parceria entre escola-casa é essencial, pois “A antecipação da passagem pode, quando bem preparada, compaginar-se como a antevisão de um momento de prazer na nova etapa da vida” (Sim-Sim, 2010:111) do formando.

A motivação no processo de ensino/aprendizagem é outro elemento que não é descorado por este profissional quando educa. A motivação pode ser percebida como um processo. Por esse motivo, justifica-se o empenho diário na estimulação deste processo, uma vez que é a partir da motivação intrínseca que se origina ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva e que canaliza essa atividade para um

dados sentido (Balanco e Coelho, 1996). Para isso, é necessário organizar situações de aprendizagem que propiciem momentos diversificados e significativos.

Repensando sobre o percurso desenvolvido, desde o *Estágio I* ao último dia do *Estágio II*, existe a consciência e a convicção de uma grande evolução, no que respeita aos diferentes domínios da intencionalidade educativa - *observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular*. Houve, igualmente, uma evolução pessoal na forma de encarar cada um dos níveis de ensino, que permitiu disseminar a insegurança inicial – medo de não cumprir os objetivos propostos para esta unidade curricular. A frequência desta profissionalização constituiu-se, sem dúvida, num excelente momento de crescimento profissional e pessoal, pois permitiu à estagiária perceber, a partir da sua prática, como se operacionaliza o dia-a-dia em cada um dos contextos vivenciados. Este momento permitiu, ainda, pôr em prática os conhecimentos que foram sendo adquiridos ao longo de todo o percurso académico, a partir da ação direta com as crianças, como também perceber o ato educativo a partir de crenças, valores e convicções pessoais.

Este momento pedagógico pode ser traduzido como um momento de partilha, de reflexão e de compreensão mútua entre estagiária e educadora/professora cooperante; entre estagiária e par pedagógico; e entre estagiária e supervisoras da ESEPF, que muito contribuíram para este crescimento profissional.

Ao longo da profissionalização houve certas limitações, provenientes das instituições cooperantes, que fizeram com que algumas das competências a nível da *intervenção na comunidade* não fossem passíveis de serem experienciadas, como se desejaria. Por essa razão, a estagiária considera a aquisição destas competências inacabadas.

O tempo, a grosso modo, constituiu-se, também, num dos obstáculos desta experiência, sobretudo no estágio II, visto haver a dinâmica de par pedagógico na mesma sala – semanas de estágio divididas pelos dois estagiários. Apesar do período estipulado para este momento ser relativamente modesto, considera-se que ele não comprometeu a aquisição das competências preconizadas para esta profissionalização. Apenas “obrigou” a uma adaptação e crescimento mais acelerado, o que, por si só, já é uma das capacidades reclamados pelo DL n.º 43/2007.

A partir das duas experiências de estágio, a estagiária pôde aprender que só a partir da reflexão metódica, sobre o seu papel enquanto observador, planeador, gestor e avaliador do currículo, se torna possível educar de uma forma sustentada e melhorar a qualidade da ação. Esta melhoria “não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem refletido, da competência de ensinar; [...] que [...] se atinge,

normalmente, pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente” (Stenhouse, 1975 cit. por Alarcão, 2001:4). É a partir desta atitude que o docente se torna “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 (DL n.º43/2007:1321).

Após o culminar desta etapa, reconhece-se que é fundamental continuar a estudar, regularmente, os conteúdos programáticos propostos para o 1ºCEB, pois esta foi uma das dificuldades encontradas. Só assim se conseguirá ter segurança tão desejada na abordagem dos mesmos. Um docente, independentemente do nível de ensino que está a orientar, deve ser alguém que dispõe de cultura geral, de conhecimento científico, de motivação e gosto pela sua profissão visto que, e recorrendo às palavras de Paulo Freire, “Só desperta paixão de aprender quem tem paixão de ensinar”.

Como perspectivas futuras, a estagiária gostaria de ter a sorte e o privilégio de acompanhar um grupo de crianças desde a idade Pré-escolar até ao 4.º ano do Ensino Básico. Este pressuposto foi, sem dúvida, o que entusiasmou a estagiária a enveredar por um tipo de profissionalização que lhe desse oportunidade de desenvolver um perfil profissional que não justapusesse as competências habitualmente exigidas ao educador de infância e ao professor do 1º ciclo do ensino básico, mas a construção de um novo profissional que ao mover-se nos dois campos, consiga ter uma visão integrada do desenvolvimento e da aprendizagem na infância.

Sabe-se que este perfil exige, em primeiro lugar, o desenvolvimento de competências capazes de adaptação às modificações das instituições escolares enquanto organizações e, em segundo lugar, um pensamento integrador dos professores do 1º ciclo e dos educadores de infância. Foi neste paradigma de formação que a estagiária apostou porque é, também, nele que acredita.

## CAPÍTULO 7- BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In Campos, B.P. (Org.) (2001). *Formação profissional de professores no Ensino Superior*. Porto: INAFOP/Porto Editora. Pp: 21-30.
- ANTUNES, M. C. P. (2001). *Teoria e prática pedagógica: ruptura e ensaios de recontextualização da educação à luz do projecto rotyano da cultura poetizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ARENDS, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. Alfragide, McGraw-Hill de Portugal.
- AUSUBEL, D. P. (1980). *Psicologia Educacional*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Interamericana.
- BALANCHO, M. J. S. e COELHO, F. M. (1996). *Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. 2ª Ed. Porto, Portugal: Texto.
- BECKER, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
- BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (2001), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development. experiments by nature and design*. Harvard: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1996). *Atos de Significado*. Lisboa: Edições 70.
- COLL, C. (1999). *Psicologia e Currículo - Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. 4ª Ed. Ática: São Paulo.
- COLLIER, M. (2001), Approaches to analysis in visual anthropology In Theo van Leeuwen e Carey Jewit (Org.), *Handbook of visual analysis*. London: Sage Publications. Pp. 35-60.
- CORTEZÃO, L. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. ME: Departamento da Educação Básica. Pp:37-45.
- CRAVEIRO, M. C. (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.
- DEWEY, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- DRUMMOND, M. (2005). *Avaliar a Aprendizagem das crianças*. Revista infância e Educação – Investigação e Práticas, nº7. Porto: Porto Editora. Pp:7-20
- EDMIASTON, R. (2004). Avaliando e documentando a Aprendizagem nas Salas de Aula Construtivista. In De Vries. R. [et.al.]. *O currículo construtivista na educação infantil: prática e atividades*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- EDUCAÇÃO, Ministério da, (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. 2ª Ed. Lisboa.
- EDUCAÇÃO, Ministério da, (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico — 1.º Ciclo*. 4ª Ed. Departamento da Educação Básica.
- EDUCAÇÃO, Ministério da (2010). *Metas de Aprendizagem*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ESCUDERO Muñoz, (1988). La inovación y la organización escolar, in Pascual, R. (Org.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Congresso Mundial Vasco, Ed. Nárcea.

- ESTRELA, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina*. Porto: Porto.
- FELDMAN, R. D.; OLDS, S. W.; PAPALIA, D. E. (2001). *O mundo da criança*. 8ª Ed. Lisboa: McGraw-Hill.
- FOSNOT, C. T. (1999). *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GHIGLIONE, R., MATALON, B. (1995). Inquérito: Teoria e prática. Oeiras: Celta
- GÓMEZ, A. P. (1995). O pensamento prático do professor. In Nóvoa, A. (1995) (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-IIIE. Pp:95-114.
- GOUVEIA, J. (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos*. Braga Expoente. Pp: 47-49 e 65-79;
- GRAVE-RESENDES, L. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- HARMS, T.; CRYER, D.; RICHARD M. C. (2008). *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância: [ECERS-R]*. Ed. Revista. Porto: LivPsic.
- HOHMANN, M. e WEIKART, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN, M.; BANET, B.; WEIKART, D. P. (1992). *A criança em acção*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L.; CHARD, S. (1997). *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KEMMIS, S. e McTAGGART, R. (1992). *Como planificar la investigación - acción*. Barcelona: Ed. Alertes
- LA GARANDERIE, A. (1989). *Pedagogia dos processos de aprendizagem*. Rio Tinto: Asa/Clube do Professor.
- LEITE, C. (1997). *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Porto: F.P.C.E. da U.P. Tese de doutoramento, doc. policopiado.
- LESSARD-HÉRBERT, M., GOYETTE, G. e BOUTIN, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos ou Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LINO, D. (2007). Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora. Pp. 93-122.
- MENDONÇA, M. (1997). *A educação de infância – traço de união entre a teoria e a prática*. 2ª Ed. Edições Asa.
- MESQUITA-PIRES, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- MOYLES, J. R. (2006). *A excelência do brincar*. Porto alegre, Artmed.
- OLIVEIRA, A. I. G. (2009). *O Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos Projeto Curriculares e nas Ações dos Educadores de Infância*. Braga: Mestrado em Estudos da Criança, Especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica. Universidade do Minho.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância in Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora. Pp:144-165.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora. Pp. 13-42; 43-92.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e GAMBÔA, R. (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e KISHIMOTO, T. (Org.) (2002). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. Pp:1-40.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. et al (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- PARENTE, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Ed.
- PARENTE, C. (2004). *Práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese apresentada ao Instituto de estudos da criança da Universidade do Minho, disponível no endereço eletrónico: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/888>.
- PAZO, J. I. (2002). *Aprendizes e Mestres. A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre. Artemed Editora. Pp: 267 a 274
- PERRENOUD, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- PIAGET, J. (1999). *A Linguagem e o Pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUD, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- READ, H. (2001). *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. 2ª Ed. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SANCHES, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção*. V.N.G.: Fundação Manuel Leão.
- SERRA, M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1ºCiclo do Ensino Básico*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- SERRANO, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla
- SILVA, J. B. C. e SCHNEIDER, E. J. (2007). *Aspetos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem*. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3, n.º 11 – Jul./Dez./2007. Pp: 83-87.
- SIMÕES, A. C. L. (2004). *O Educador como prático reflexivo... E a construção da sua identidade profissional*. Cadernos de educação de infância, nº71/julho. Lisboa.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2004), *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- SOUSA, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SPRINTHALL, N. e SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- VILAR, A. M. (2000). *O professor planificador*. 4ª Ed. Porto: Asa.
- VYGOTSKY, L. (1999). *A Formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- ZABALA, A. e ARNAU, L. (2010): *Como Aprender e ensinar competências*. Porto Alegre. Artemed.

#### **NORMATIVOS LEGAIS:**

- Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro – Desenho curricular para 1ºCEB.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011- Avaliação na Educação Pré-Escolar.

- Decreto - Lei nº 75/2008 de 22 de Abril – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário.
- Despacho Normativo n.º 55/2008 - Relança o 2º programa para Escolas TEIP.
- Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro - Normativo que define apoios especializados para crianças e jovens com necessidades educativas especiais permanentes.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro - Habilitação profissional para a docência generalista.
- Despacho n.º 19 575/2006, Diário da República, de Setembro de 2006 - Estabelece as orientações curriculares para o 1.º ciclo.
- Despacho Normativo n.º 50/2005 – Planos de Recuperação e Acompanhamento.
- Lei nº 49/2005 de 30 de agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86 de 14 de outubro).
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto - Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto - Perfis gerais de competências.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro - Aprova a revisão curricular do Ensino Básico.