



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Práticas educativas e curriculares na Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico:

Contextos para a formação dos alunos como pessoas e cidadãos

Mestranda: Ana Maria Martins Cardoso

Orientação: Professor Doutor Emanuel Oliveira Medeiros

Ponta Delgada, abril de 2012

Relatório de Estágio elaborado no âmbito do
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
para a obtenção de grau de Mestre,
sob a orientação científica do Professor Doutor Emanuel Oliveira Medeiros,
Doutorado e Agregado em Educação,
na especialidade de Filosofia da Educação, pela Universidade dos Açores.

AGRADECIMENTOS

Por que este é o culminar de uma etapa muito importante da minha formação, enquanto pessoa e futura profissional, quero agradecer a quem, nos diversos momentos da minha caminhada, contribuiu, de forma mais ou menos consciente, para eu ser quem sou... Graças a isso, hoje, sou mais rica em saber e saber ser!

Aos meus pais, a quem dedico este trabalho, agradeço a vida, o amor incondicional, o respeito, o carinho, a cumplicidade, a educação, os valores, os conselhos, a liberdade e a confiança nas minhas decisões, as palavras e todos os momentos de silêncio que me ensinaram a ser... Obrigada!

Ao meu irmão João pela força, pela postura de vida, pelo seu carinho, pela sua força de acreditar em si e naquilo que é capaz, por tudo o que me ensinou consciente ou inconscientemente... Obrigada!

À minha princesa Carolina, minha querida irmã, pelos beijinhos, pelos abraços, pelos desenhos escondidos nos meus cadernos, pelas lágrimas nas horas das despedidas, pelo carinho especial que só ela sente e pelas brincadeiras e olhares cúmplices que avivam a criança que há em mim a cada momento... Obrigada!

Aos meus avós e às minhas avós, exemplos de vida, de força, de fé, homens e mulheres de vivências e histórias, por todos os ensinamentos... Obrigada!

Ao Rui, meu amor, pelo respeito, pelo carinho, pela cumplicidade e confidencialidade, pela compreensão, pela tolerância, pelo aconchego, pelo calor dos seus braços e pelo amor manifestado todos os dias... Obrigada!

À minha professora primária, Norberta, que estando longe, esteve sempre presente... Obrigada!

Aos/às amigos(as) que sempre me deram palavras de incentivo e acreditaram no meu trabalho... Obrigada!

À Joana Margarida pelos serões, pela amizade sem interesses... Obrigada!

Às minhas orientadoras da universidade – Filomena Morais e Ana Cristina Sequeira – e educadora e professora cooperantes – Gabriela Medeiros e Almerinda Martins – pela orientação... Obrigada!

Ao professor doutor Emanuel Oliveira Medeiros que sempre acreditou no meu trabalho, pelas suas palavras sábias, pelos conselhos, pelo rigor, pelo pormenor e pela ética e deontologia profissional... Obrigada!

Às crianças que, ao longo desta minha profissionalização, me ajudaram a crescer enquanto pessoa e profissional... Obrigada!

A Deus e à vida agradeço a saúde e a força para cada passo do meu percurso. Agradeço as oportunidades, os sucessos e as aprendizagens.

A mim... que este não seja o terminar de nada, mas o iniciar de tudo!

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Índice de anexos	v
Índice de quadros.....	v
Índice de esquemas.....	vi
Lista de siglas utilizadas	vi
Resumo	vii
Abstract	viii
Introdução	1
Capítulo I – O estágio como um processo de aprendizagem	5
1. O primeiro contacto com a(s) escola(s) e as aspirações da estagiária	7
2. A observação como um elemento fundamental antes da intervenção	10
3. O projeto formativo como um instrumento delineador da ação da estagiária	19
4. As sequências didáticas como antevisão da prática pedagógica.....	26
5. As práticas educativas em contexto escolar e não-escolar	31
5.1. Caraterização dos contextos escolares em que ocorreu o estágio	31
5.1.1. Caraterização da escola e do grupo do Pré-Escolar.....	32
5.1.2. Caraterização da escola e da turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico	34
5.2. Momentos de intervenção.....	36
5.2.1. Análise de duas intervenções no Pré-Escolar.....	37
5.2.2. Análise de duas intervenções no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	50
6. Análise crítica aos documentos de reflexão solicitados após as intervenções	57

Capítulo II – Valores e conceções pedagógicas e didáticas: referências para a promoção de atitudes, conhecimentos, capacidades e competências	66
1. O valor pedagógico e didático do verbo «aprender»	68
2. A sala de aula como comunidade de aprendizagens e a escola como uma comunidade de pessoas em interação, desenvolvimento e aprendizagem	70
3. O currículo e o seu desenvolvimento integral.....	72
4. A cidadania transversal ao currículo e como momento curricular específico	74
5. A criança-aluno como pessoa e cidadã.....	77
5.1. A criança-aluno na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico: dinâmicas educativas.....	77
Capítulo III – Perceções e discursos de educadores e professores sobre as práticas educativas e curriculares: registos epistemológicos e análise de discursos	83
1. Procedimentos metodológicos	85
2. Objetivos e finalidades de formação/ação/investigação.....	87
3. Participantes no estudo.....	87
4. Apresentação e discussão dos resultados	88
5. Conclusão do estudo.....	97
Considerações finais.....	98
Referências bibliográficas	101

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo n.º 1 – Registos de observação no grupo do Pré-Escolar

Anexo n.º 2 – Registos de observação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo n.º 3 – Atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar

Anexo n.º 4 – Conteúdos desenvolvidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo n.º 5 – Primeira sequência didática concebida na Educação Pré-Escolar

Anexo n.º 6 – Segunda sequência didática concebida na Educação Pré-Escolar

Anexo n.º 7 – Segunda sequência didática concebida no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo n.º 8 – Carta escrita ao Pai Natal

Anexo n.º 9 – Terceira sequência didática concebida no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo n.º 10 – Regularidades em leque

Anexo n.º 11 – Avaliação subjacente à segunda sequência didática concebida no 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Anexo n.º 12 – Avaliação sobre a implementação do projeto formativo no 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Anexo n.º 13 – Questionários utilizados para colher perceções de educadores e professores

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 – Registo das partilhas das crianças sobre o fim-de-semana

Quadro n.º 2 – Registo de observação (dia 28 de março de 2011)

Quadro n.º 3 – Registo de observação (dia 5 de abril de 2011)

Quadro n.º 4 – Análise dos comportamentos observados no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro n.º 5 – Calendarização das atividades a desenvolver na Educação Pré-Escolar

Quadro n.º 6 – Calendarização dos conteúdos a desenvolver no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quadro n.º 7 – Registos das expectativas das crianças do Pré-Escolar

Quadro n.º 8 – Correspondência entre áreas e domínios da Educação Pré-Escolar e do 1.º

Ciclo do Ensino Básico

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Ilustração da lista de verificação preenchida pelas crianças

Esquema 2 – Características da carta

Esquema 3 – Estrutura da carta e hipóteses de redação

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

ATL – Atividades dos Tempos Livres

CTT – Correios Telégrafos e Telefone (Correios de Portugal)

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PES – Prática(s) Educativa(s) Supervisionadas(s)

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

RESUMO

O presente relatório de estágio, nos moldes previstos no Diário da República, 1ª Série, n.º 38 de 22 de fevereiro de 2008, reporta-se às práticas desenvolvidas em contexto de estágio pedagógico no âmbito das Práticas Educativas Supervisionadas I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa perspetiva de análise crítica e fundamentada.

Este documento representa, pois, o culminar do trabalho realizado ao longo de dois momentos de estágio e procura, por isso, refletir de forma retrospectiva, descritiva, interpretativa e prospetiva o processo subjacente às intervenções desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do relatório analisam-se e refletem-se as práticas pedagógicas e as opções axiológicas tomadas como um processo de aprendizagem, incitado pelo permanente desafio, rigor e superação de novas situações de exigência e pormenor, na sua articulação com o currículo, e, numa perspetiva de desenvolvimento integral.

No seguimento das práticas, apresentam-se valores e conceções pedagógicas e didáticas como referências para a promoção de atitudes, conhecimentos, capacidades e competências, a par da relevância que este trabalho assume na construção do saber profissional da estagiária nas diversas dimensões do respetivo perfil profissional.

Neste documento apresentam-se os fundamentos sobre os quais se apoiaram as práticas da estagiária de forma a dar consistência às afirmações proferidas. São, também, objeto de análise os registos epistemológicos e os discursos de educadores(as) e professores(as), designadamente sobre questões éticas, deontológicas e cívicas na docência, tal como está previsto na legislação em vigor e de mais regulamentos sobre o perfil de formação integral de educadores e professores.

O trabalho desenvolvido ao longo do estágio pedagógico patente neste relatório visa a formação dos alunos como pessoas e cidadãos ativos, responsáveis, críticos e intervenientes numa sociedade que, cada vez mais, urge o investimento no projeto pessoa.

Este é um trabalho elaborado com fé na educação, com fé num futuro melhor, responsabilizando cada um(a), enquanto educador(a), pelo renovar do(s) olhar(es) das crianças e do mundo.

Palavras-chave: Educação, Valores, Cidadania, Pessoa, Práticas Educativas e Curriculares

ABSTRACT

This internship report, done according to the requirements published in the Official Gazette of Portugal (1st series, # 38 of 22nd February 2008), provides a critical sustained analysis of the actions carried in the pedagogical internship, in the context of Teaching Strategies Practices I and II, integrated in Pre School and Elementary School Education Master Degree.

This document represents, therefore, the analysis of the work done during two periods of internship and seeks to reflect on the process underneath the actions taken, in a retrospective, descriptive, interpretative and prospective manner.

Throughout this report, the pedagogical practices and the axiological options are assessed and considered as a learning process, incited by the constant challenge, rigor and need of overcoming new demanding and particular situations, in articulation with the curriculum and the perspective of integral development.

The fundamentals of the intern practices are presented here, in order to support the assessment. Object of analysis are also the epidemiological records and the statements of preschool and elementary school teachers concerning ethics, deontology, civility and teaching, as it is indicated in the current legislation about the integral training profile of teachers.

The work done along the pedagogical internship and described in this report aims the growth of students as human beings and the development of their ability to act as active, responsible and critical citizens, who intervene in a society that urges human investment.

This report reflects practices that believe in the efficacy of education and the possibility of a better future, assuming that each teacher is responsible for renovating the way we see children and the world in general.

Keywords: Education, Values, Citizenship, Person, Teaching and Curricular Practices

«Viver é o ofício que eu lhe quero ensinar.

*Ao sair das minhas mãos, ele não será,
devo confessar, nem magistrado, nem soldado,
nem sacerdote; ele será, em primeiro lugar,
homem: tudo aquilo que um homem deve ser...»*

JEAN-JACQUES ROUSSEAU

*«O único indivíduo formado, é aquele que apreendeu
como aprender, como se adaptar, como mudar,
é aquele que apreendeu que nenhum conhecimento
é seguro e que só a capacidade de adquirir conhecimento
pode conduzir a uma segurança fundamentada.»*

CARL ROGERS

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, tal como se encontra definido no artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, constitui, no plano de estudos da Universidade dos Açores, uma componente da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II.

O conteúdo deste relatório reporta-se às práticas pedagógicas, em contexto de estágio, no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorridos nos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012, respetivamente.

Práticas educativas e curriculares na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contextos para a formação dos alunos como pessoas e cidadãos apresenta, pois, as linhas estruturais e transversais que acompanharam as práticas educativas em contexto de estágio pedagógico e, segundo a alínea i) do artigo 2.º do Regulamento do Mestrado da Universidade dos Açores, envolve «a revisão dos conhecimentos actualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos», decorrentes da «capacidade para aplicar conhecimentos específicos e para inovar na sua aplicação em contexto de trabalho».

Incidindo sobre o tema-título do relatório, a escolha do tema partiu, particularmente, da convicção de que uma educação com valores será, por princípio, uma educação integral, promotora de atitudes, conhecimentos, capacidades e competências. Em educação, e nos processos ensino e aprendizagem, é relevante a interação entre processos e resultados, mediados através de conteúdo.

Referindo Jacques Delors (1996: 85-86), «a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida».

Ora, a formação das crianças-alunos como pessoas e cidadãs, para além de estar relacionada com as questões pedagógico-didáticas e com a aprendizagem, induz interação, interação com o outro, interação com o meio, interação em sociedade, potencializando, assim, a educação para a cidadania.

Foi, pois, tendo por base estes princípios que a minha ação como estagiária se desenvolveu, procurando uma educação profícua de cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal, não negligenciando, assim, as potencialidades de cada criança-aluno.

Como pessoa, formanda e futura educadora/professora, como estagiária, sempre considerei e considero a cidadania um valor a ser trabalhado e inculcado, desde cedo, no ser de cada aluno(a), de cada criança, de modo transversal, íntegro e integral em todas as áreas do saber e, portanto, em todas as áreas de conteúdo como, aliás, se encontra explícito nos documentos orientadores da organização e reorganização curricular do Ensino Básico.

Para além da cidadania, como tempo curricular definido no programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, convém clarificar que, na Educação Pré-Escolar, o Desenvolvimento Pessoal e Social surge como um eixo fundamental, na medida em que, ao trabalhar a pessoa do(a) aluno(a), está-se também a criar condições para a emergência do cidadão. Pois, entenda-se, o conhecimento e os saberes são fatores de desenvolvimento da pessoa.

Se a cidadania é transversal a todas as áreas do conhecimento, então significa que a criança aprende a ser pessoa, nas diferentes dimensões (afetiva, cognitiva, social...), nos contextos das práticas, através de conhecimentos. No fundo, a cidadania faz a mediação entre a pessoa e a sociedade.

Daí que todo o currículo deva contribuir para a formação da pessoa, do cidadão. Cabe ao/à educador(a)/professor(a), assim, saber tomar decisões, responsabilizando-se pelas mesmas, visto as estratégias e opções pedagógico-didáticas resultarem sempre de decisões axiológicas.

Para além disso, é visível, hoje, uma ênfase colocada na educação para a cidadania nas escolas. Fala-se de práticas de cidadania numa sociedade democrática e, no caso português, insiste-se num «*déficit* de cidadania» para explicar a ausência de participação e de organização.

Importa, pois, correlacionar este défice de cidadania, que é visível na sociedade e nos decisores de política educativa sobre o sentido e as finalidades da escola e do currículo, como um tempo e um espaço de reflexão e de organização do conhecimento.

Neste sentido, perspetivando, então, o presente relatório como um documento proveniente de um processo de preparação/ação/reflexão/formação sobre o tema em destaque, importa incidir sobre a sua organização.

O presente relatório de estágio encontra-se organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo, a atenção recai sobre as várias componentes correlacionadas com a prática pedagógica e que, segundo uma perspectiva pessoal, fizeram do estágio um processo de aprendizagem e aprendizagens.

Neste capítulo abordam-se os vários momentos que entroncaram o processo de estágio e que, neste contexto, importam refletir, sendo eles: o primeiro contacto com a(s) escola(s) e as aspirações da estagiária; a observação como um elemento fundamental antes da intervenção; o projeto formativo como um instrumento delineador da ação; as sequências didáticas como antevisão da prática pedagógica; as práticas educativas em contexto escolar e não-escolar e; finalmente, a análise crítica aos documentos de reflexão solicitados após as intervenções.

Em cada um destes pontos procura-se assumir um sentido retrospectivo, descritivo, interpretativo e prospetivo para que, assim, se consiga albergar o verdadeiro sentido de relatar o processo de estágio vivenciado. Pois, sendo este um processo muito pessoal e identitário, também ele, contribuiu (e muito) para que a estagiária aprendesse a ser, a ser uma pessoa interiormente mais rica de valores e uma profissional mais consciente, ativa e crítica, tendo em perspectiva as dimensões do respetivo perfil profissional, tal como está previsto na legislação em vigor.

Mediante esta linha de pensar e sentir, e, autenticando o estágio como um processo atesto de experiência e experiências, John Dewey (1973:17) afirma: «Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos *conhecimentos*, ou *conhecimentos* mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais. A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida. E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem».

Importa referir, ainda, que, ao longo do relatório, são, também, objeto de referência o ecoar das vozes das crianças em vários momentos da intervenção da estagiária (ora registados pela própria, ora testemunhados pelo par pedagógico), visto todo o processo de estágio ter sido desenvolvido em prol das aprendizagens ativas e significativas das crianças, perspetivando-se uma educação ao longo da vida como uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões.

No segundo capítulo apresentam-se valores e concepções pedagógicas e didáticas como referências para a promoção de atitudes, conhecimentos, capacidades e competências, na sua articulação com o currículo, numa perspectiva de desenvolvimento integral.

Neste capítulo aprofundam-se questões como: o valor pedagógico e didático do verbo «aprender»; a sala de aula como uma comunidade de aprendizagens e a escola como uma comunidade de pessoas em interação, desenvolvimento e aprendizagem; o currículo e o seu desenvolvimento integral; a cidadania transversal ao currículo e como momento curricular específico; e, a criança-aluno como pessoa e cidadã, nas dinâmicas educativas da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No terceiro, e último, capítulo deste relatório, apresentam-se perceções e discursos de educadores(as) e professores(as) sobre as práticas educativas e curriculares e procede-se, também, à análise dos registos epistemológicos colhidos face a questões éticas, deontológicas e cívicas na docência.

O relatório culmina com algumas considerações finais e as referências bibliográficas que serviram de suporte a este trabalho.

No fundo, o que se pretendeu ao longo do estágio pedagógico e o que se pretende, ao fazer deste relatório um testemunho de fé na educação, foi e é, por princípio, acreditar e fazer acreditar que a educação ao longo da vida é uma construção contínua da pessoa humana e que todos os saberes, conhecimentos e aptidões só serão profícuos quando centrados no projeto pessoa.

A educação básica, especificamente ao nível da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é um indispensável «passaporte para a vida» que faz com que os que dela beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender a conhecer, a aprender a fazer, a aprender a viver com o outro, a aprender a ser...

CAPÍTULO I

O ESTÁGIO COMO UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo procurar-se-á refletir de forma retrospectiva, descritiva, interpretativa e prospectiva o estágio como um processo de aprendizagem. Para tal, incidir-se-á nos vários momentos que contribuíram para a profissionalização da estagiária, como formanda em aprendizagem, como pessoa em formação.

O primeiro contacto com as escolas EB1/JI do Ramalho e EB1/JI de Santa Clara, escolas onde a estagiária realizou estágio pedagógico no âmbito da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, será alvo de uma breve abordagem. A pertinência deste primeiro ponto do capítulo I prende-se, essencialmente, com o facto de o estágio ter sido a primeira vez que a estagiária experienciou a responsabilidade de orientar, formar e educar um grupo de crianças, e, daí, o foco nas aspirações e nos receios perante este momento de grande importância. Pois, entenda-se, por mais conhecimento teórico que se possa ter, o estágio, ao ser o primeiro contacto que se tem com o trabalho profissional, é a oportunidade que o(a) estagiário(a) tem para demonstrar conhecimento e habilidades adquiridas.

A observação como elemento fundamental antes da intervenção também será alvo de reflexão, principalmente, porque importa perceber a forma como esta componente, imprescindível à prática docente, foi assumindo importância no decorrer da prática educativa da estagiária.

Posteriormente abordar-se-á o projeto formativo como um instrumento delineador da ação da estagiária, enunciando-se algumas vantagens e limites da sua organização e concretização. Pois, sendo o projeto formativo um documento elaborado e entregue no início do estágio pedagógico, importa descrever e refletir os aspetos que foram mencionados no instrumento e que, depois, foram ou não adotados aquando da ação da estagiária bem como os motivos que motivaram ou condicionaram a respetiva adoção.

No quarto ponto deste capítulo, analisar-se-á o sentido das sequências didáticas na sua articulação com a prática. Enquanto documentos de antevisão da prática pedagógica, as sequências didáticas, no decorrer do estágio, exigiram grande preparação, ponderação, fundamentação e reflexão sobre as atividades a propor às crianças. Importa, por isso, refletir a pertinência, ou não, de cada um desses passos.

No ponto seguinte – quinto – focar-se-á a atenção nas práticas educativas em contexto escolar e não-escolar. Para facilitar e aprofundar esta análise, destacar-se-ão quatro momentos de intervenção, dois ocorridos na Educação Pré-Escolar e outros dois no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em cada um dos momentos contextualizar-se-ão as atividades propostas às crianças e as práticas educativas, contemplando-se as decisões axiológicas da estagiária e as consequências das mesmas. Para além da descrição e retrospeção, procurar-se-á fazer,

também, uma prospeção de cada um dos momentos apontando-se alternativas às opções tomadas.

Ao longo deste último ponto, importa referir que, far-se-ão ecoar as vozes das crianças em vários momentos da ação da estagiária, ora com base nos registos diários realizados pela própria, ora com base nas observações realizadas pelo par pedagógico.

Para finalizar este capítulo, no último ponto, far-se-á uma análise crítica aos documentos de reflexão solicitados após as intervenções, onde se identificarão potencialidades e limitações.

1. O PRIMEIRO CONTACTO COM A(S) ESCOLA(S) E AS ASPIRAÇÕES DA ESTAGIÁRIA

O estágio é um momento de fundamental importância no processo de formação profissional ao constituir um processo de transição que procura ligar as lógicas da formação académica e do mundo profissional. Para além disso, o estágio constitui a oportunidade que os(as) alunos(as) estagiários(as) têm para demonstrar conhecimento e habilidades adquiridas. O estágio é, pois, o momento de revelação de apetências e competências.

Na maior parte das vezes, o estágio constitui o primeiro contacto que os(as) estagiários(as) têm com a(s) escola(s) e, por isso, naturalmente, é um processo acompanhado por diversas aspirações e receios que, por vezes, acabam por influenciar as opções didático-pedagógicas a tomar e as metodologias de ensino a privilegiar.

Como estagiária, admito, a principal aspiração que acompanhou o meu processo de estágio pedagógico foi o desejo ávido por crescimento pessoal e amadurecimento profissional, vontade de experienciar, sentir, pensar, refletir, aprender, crescer...

A propósito, John Dewey (1973: 31) afirma «... a educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento». Mais, acrescenta o mesmo autor (*ibid*: 32),

«... vida e aprendizagem são, na realidade, os dois fatos supremos do processo educativo. Vive-se aprendendo, e o que se aprende leva-nos a viver melhor. Todo o interesse humano pela educação e pela escola é, fundamentalmente, uma questão de tornar a vida melhor, mais rica e mais bela».

Para além disso, o estágio permite o confronto da teoria e a prática. Trata-se da aplicação da teoria e a verificação dos modelos de ensino, metodologias, estratégias que o(a)

estagiário(a) corrobora ou não e que, fruto da sua experiência, perspetivará adotar futuramente ou não.

Conforme o que experienciei, o estágio é um momento marcante, de aprendizagem, onde se criam vínculos positivos e/ou negativos. O estágio é um momento de amadurecimento e crescimento, onde se perspetivam as dimensões funcionais do perfil geral de desempenho como horizonte.

Não obstante, mesmo beneficiando esta linha de pensamento, no momento real de experiência do estágio, este positivismo, admita-se, foi pautado por diversos receios: receio de não ser capaz de assegurar um grupo e/ou uma turma; receio de não gerir bem o tempo de ação educativa; receio de não perceber as dificuldades e potencialidade das crianças na sua generalidade, enquanto grupo, e de cada uma delas na sua especificidade, enquanto seres individuais; receio de não ser capaz de «transmitir» os conhecimentos de forma clara e objetiva; receio de não desenvolver uma relação interpessoal sólida e rica com as crianças, num período curto de tempo de estágio; receio de não ser capaz de revelar a mim e aos outros, tudo aquilo de que me achava capaz, tendo em conta o limitado tempo de ação...

Ao procurar explicação para os receios supramencionados, concluo que a maioria deles proveio da falta de experiência e da novidade que o processo de estágio traz a qualquer pessoa que o encare pela primeira vez.

Na verdade, não se conhecem as características do grupo e/ou a turma com que se irá trabalhar. Desconhecem-se as características de cada aluno, de cada criança. Desconhecem-se as rotinas da professora titular e dos alunos. Desconhecem-se os hábitos, os comportamentos, as regras. Tudo é novo! São os alunos que são novos para o(a) estagiário(a). É a sala que é um novo contexto para o(a) estagiário(a). O ambiente é novo. O(A) estagiário(a) é o(a) novo(a) professor(a) para os alunos. O(A) estagiário(a) traz, por princípio, novidade à sala de aula, novos materiais, novas formas de trabalhar, novas regras... Tudo é novo!

Augusto Santos Silva (*in* Carvalho, 2000: 18) confere a novidade: «De certa maneira, a educação é aquilo que nos permite também interpelar o novo. *Não é apenas a novidade que interpela a educação, é também a educação que interpela a inovação*».

E, com base no processo de estágio vivenciado, não bastam três sessões de observação para que o(a) estagiário(a) se inteire da dinâmica de um grupo e/ou de uma turma na sua generalidade e da particularidade de cada um dos seus constituintes para que, num momento posterior de intervenção, se consiga dar resposta à heterogeneidade, natural, pela qual um grupo de crianças se caracteriza.

É a esta novidade que se prende o receio e que leva a questionar: Como se aceita a novidade? Como reage o estagiário à novidade? Como reagem as crianças perante a novidade?

Segundo Maria Celeste Marques da Silva (1997: 53),

«A entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade. Quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, [...]. É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado».

Para além disso, a mesma autora (*ibidem*) refere, citando Hargreaves e Fullan, que

«durante a formação inicial, ao realizarem a prática pedagógica nas escolas, os futuros professores são encarados como pessoas a serem desenvolvidas e não para se desenvolverem, sendo, por vezes, treinados no sentido de adquirirem formas de saber-fazer que, por serem externas ao próprio formando, podem provocar a sua insegurança (...)».

Ao refletir esta afirmação, nela – e a partir dela –, subjaz a importância da formação da pessoa. Note-se que, mais do que saber fazer, importa o ser, aprender a ser, saber ser. Qualquer conteúdo, conhecimento que não convirja para o ser, para a pessoa, não será mais do que inerte e inútil.

Ora, retomando a insegurança destacada acima por Maria Celeste Marques da Silva, de facto, quer de forma mais ou menos consciente, estes receios foram sendo uma luta permanente ao longo do estágio. Mas, mais do que isso, encarados como desafios a superar e nunca como uma limitação.

De um modo subtil, os receios foram-se apaziguando ao longo das intervenções e, a par disso, a estagiária foi procurando a sua própria educação, as suas próprias metodologias e postura, de forma a acolher a pessoa de cada aluno, de cada criança.

Entenda-se, pois, que, por detrás de uma rebeldia ou de um silêncio profundo poderá estar um alerta e, para o entender, não é preciso necessariamente ser-se psicólogo, mas é preciso, sim, ter o olhar limpo de educador(a)/professor(a).

No entender da estagiária, este sim deveria – deve e deverá – ser, sempre, uma preocupação para os(as) educadores(as) e professores(as).

A propósito, Augusto Cury, no seu livro *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*, afirma: «Um excelente educador não é um ser

humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender» (Cury, 2004: 14).

Pois bem, enquanto futura educadora/professora, acredito na educação, acredito no sentido lato do que é educar e ser educado. Tenho consciência de que o meu olhar, porventura, poderá ser, ainda, um olhar confiado e genuíno, fruto da falta de experiência. Contudo, convicta, quero acreditar que o futuro pode ser melhor e que, parte dele, depende de todos e de cada um. Acredito que sozinho poderá não se fazer muito, é certo. Mas, também é certo que, é de singularidades que o mundo se compõe.

Há que encarar a escola como uma comunidade de pessoas em desenvolvimento, numa perspectiva de crescimento integral, íntegro e integrador do ensino.

Reflita-se, pois, a afinidade que John Dewey (1973: 21) estabelece entre educação e sociedade:

«Se é pela educação que a sociedade se perpetua, se é pela educação que à geração mais nova se transmitem as crenças, os costumes, os conhecimentos e as práticas da geração adulta – educação é o processo pelo qual a criança *crece*, desenvolve-se, amadurece, (...)»

2. A OBSERVAÇÃO COMO UM ELEMENTO FUNDAMENTAL ANTES DA INTERVENÇÃO

De um modo objetivo, a observação é um processo intrínseco ao ser humano. O Homem, enquanto pessoa, observa tudo aquilo que o rodeia, tudo aquilo com o que interage.

Na educação, a observação é perspectivada como um instrumento de formação do(a) educador(a)/professor(a). A capacidade de observação ocupa um lugar chave na possibilidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica, mais, é a principal fonte de informação.

Segundo uma perspectiva pessoal, fruto do processo de estágio vivenciado, é através de um diagnóstico constante das atuações das crianças-alunos, a partir das informações que tem, do que infere ou interpreta, que o(a) educador(a)/professor(a) pode alcançar uma melhoria na sua prática educativa.

No processo de estágio, a observação acabou por se revelar um elemento fundamental antes da intervenção, pois, foi através dela que a estagiária procurou a adaptação das suas propostas de atividades à especificidade do grupo e da turma com que viria a desenvolver a sua prática educativa. No fundo, poder-se-á afirmar que, a observação constituiu uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de aprendizagem para a estagiária.

A observação promoveu questionamentos e reflexões que, quando bem escalonados, se traduziram em práticas mais sustentadas, consistentes e objetivas.

A aquisição de conhecimentos como a relação dos alunos entre os seus pares, as suas atitudes, os seus comportamentos, os seus saberes e, até, as suas expectativas face ao ensino advém, pois, das várias observações que se realizam e, só assim, é possível planear-se atividades diversificadas e orientadas para os principais intervenientes no processo ensino-aprendizagem – os alunos.

Denote-se que só através da observação/reflexão será possível promover um ensino promotor de aprendizagens significativas: «o “bom” professor é assim aquele que sabe captar todas as componentes da situação em que está implicado com os alunos, e encontrar a atitude da resposta mais adequada» (Postic, 1979: 13).

De acordo com o mesmo autor (*ibid*: 12)

«o bom professor é aquele que é capaz de atingir objectivos educativos específicos, de responsabilidade com plasticidade às situações educativas encontradas, utilizando soluções apropriadas, manifestando uma maleabilidade de conduta, tirando partido das experiências vividas (...) pode-se ser bom professor pela maneira de conduzir a aula, de a tornar viva, de fazer participar os alunos, de facilitar as comunicações intrínsecas».

Atendendo à riqueza que as situações vividas oferecem, durante o processo de observação, a estagiária recolheu informação sobre o que viu e o que ouviu para que, posteriormente, a pudesse analisar e interpretar, dando assim um mote para a seletividade e, conseqüente, admissibilidade das atividades a propor aquando da sua intervenção.

No caso concreto da observação do grupo do Pré-Escolar, a estagiária admite, num primeiro contacto, os registos de observação realizados limitaram-se, essencialmente, à rotina do grupo e à metodologia privilegiada pela educadora, assim como, e, por consequência, ao diálogo estabelecido entre alunos, e, alunos e educadora. Aliás, a principal preocupação e ansiedade da estagiária, nas três sessões destinadas à observação do grupo, na Educação Pré-Escolar, foi sorver o máximo de informação possível da ação da educadora e das participações das crianças para, a partir daí, criar um perfil ideal a seguir. Pois, lembre-se, era a primeira vez que a estagiária se encontrava numa sala do Pré-Escolar e, dentro em breve, assumiria a responsabilidade de orientar aquele grupo de crianças que se regia mediante uma rotina por ele já conhecida. Aqui, impunha-se, pois, uma das novidades apontadas, pela estagiária, no primeiro ponto deste capítulo.

Como exemplo dos registos de observação supramencionados, considere-se o excerto que realizei – e, escrevi – no meu caderno diário, referente ao primeiro dia de observação do grupo do Pré-Escolar (dia 21 de fevereiro de 2011), e, que aqui reproduzo:

9:00 - Crianças, sentadas no tapete, cantam a canção do bom dia:

*“Bom dia, bom dia amiguinhos,
que grande alegria
estarmos juntinhos.
De manhã quando aqui chego,
saltitando alegremente,
começo por desejar
um BOM DIA a toda a gente.”*

Cada criança marca a sua presença. Identifica-se o chefe do dia, de acordo com a ordem da lista que se encontra afixada na sala.

A educadora pergunta ao chefe: quantos meninos estão na sala (8); no quadro das faltas, quantos meninos estão a faltar (5); como está o tempo (criança dirige-se à janela, observa o tempo e identifica-o no respetivo quadro); no quadro das estações, qual a estação do ano em que estamos e, posteriormente, quantas estações são na totalidade (4). A educadora pede que o chefe represente com os dedos a quantidade de estações e, logo de seguida, pede à criança que localize a representação numérica do algarismo 4 nos cartões que se encontram afixados na parede. Depois, pede que a criança (chefe) localize outros algarismos: 1, 7. A criança não localiza o 7. A educadora dá uma pista: “Está antes do 8”.

Posteriormente, a educadora pede que o chefe diga o nome dos meses do ano. A criança diz todos os meses.

A educadora questiona os/as meninos(as) sobre o fim-de-semana e pede que cada um(a) o partilhe com os colegas.

Partilha(s) sobre o fim de semana	
Intervenções das Criança(s)	Intervenções da Educadora
<p>A</p> <p>«Fui a casa da minha avó Fatinha.»</p> <p>«Mãe da minha mãe. E também brinquei às borboletas.»</p> <p>«É apanhar as borboletas no quintal da minha avó.»</p> <p>«Eu gostei de tudo!»</p>	<p>«Foste a casa da tua avó. Ela é mãe da tua mãe ou mãe do teu pai?»</p> <p>«Como é brincar às borboletas?»</p> <p>«Hmm... Muito bem! E, houve alguma coisa que não gostasses de fazer?»</p>
<p>B</p> <p>«Gostei muito de brincar com o meu papá!»</p> <p>«Às escondidas.»</p> <p>«Atrás da porta.»</p>	<p>«A que é que brincaste?»</p> <p>«Onde é que te escondeste?»</p>
<p>C</p> <p>«Eu brinquei com a minha irmã.»</p> <p>«A Gabriela.»</p> <p>«Às barbies.»</p>	<p>«Qual delas?»</p> <p>«A que é que vocês brincaram?»</p>

	«Também ajudei a minha mãe a fazer o almoço.» «Foi uma sobremesa de morango.»	«O que é que fizeram para o almoço?»
D	«Fui passear com o meu pai e com a minha mãe para as furnas.» «Longe.» «Fui comer massaroca e também comi um gelado.» «De morango e chocolate.» «Gostei de tudo.»	«Isso é perto ou é longe?» «O que é que fizeste lá?» «De que sabor era o gelado?» «Alguma coisa que não tenhas gostado de fazer?»

Quadro 1 – Registo da(s) partilha(s) das crianças sobre o fim-de-semana

Uma vez reproduzido este quadro importa referir, antes de mais, que o critério de nomeação das crianças baseou-se na ordem alfabética pelas quais as mesmas compunham o grupo do Pré-Escolar. Isto é, – adotando uma linguagem mais clara – suponha-se que o grupo em causa era composto por três crianças: a Mariana, a Ana e o José. Então, segundo o critério de nomeação acima mencionado, a Ana seria a criança A, o José a criança B e a Maria a criança C.

Pois bem, segundo Estrela (1994: 18), a observação

«caracteriza-se por um trabalho em profundidade, mas limitado a uma situação (no sentido lato do termo) e a um tempo de recolha de dados. Na recolha, segue-se o princípio da acumulação e não o da selectividade; o trabalho de organização da informação é feito “a posteriori”, através de uma análise rigorosa dos dados colhidos. A “intensidade” e o pormenor do comportamento em si próprio são preocupação principal na fase de recolha».

Ora, recordando o primeiro dia de contacto com o grupo do Pré-Escolar, subjacente ao registo da rotina e dos diálogos, estava também a preocupação de se entender o quotidiano e os costumes de cada uma das crianças no seu núcleo familiar, bem como as particularidades comportamentais e até linguísticas de cada criança. No entanto, a estagiária assume que, nestes primeiros registos, os dados foram, por si só, insuficientes para dar resposta às expectativas suprarreferidas. Para além disso, a estagiária não dominava técnicas de registos de observação que, porventura, pudessem, no momento referido, ter facilitado o trabalho de recolha de dados com rigor e objetividade.

Neste sentido, e, ainda na perspectiva de Estrela (*ibidem*), importa referir que a «precisão da situação» assume-se como um dos objetivos fulcrais da observação, na medida em que o observador deverá «fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a

fim de obter dados que possam garantir uma interpretação “situada” desses comportamentos», o que, de facto, não se verificou nas primeiras observações realizadas na Educação Pré-Escolar.

Todo o observador tem de estar consciencializado sobre o que vai observar e como irá fazê-lo, uma vez que se pode ter impressões globais ou então dar importância a determinados detalhes que podem parecer, à primeira vista, essenciais mas que por vezes se tornam polémicos: «Os próprios formadores sentem a necessidade de dispor de instrumentos objectivos» (Postic, 1979: 17).

Assim sendo, os instrumentos criados para o processo de observação devem satisfazer determinadas situações, de modo a definir o que vai ser observado e destinam-se a salientar a sua significação funcional, de acordo com o meio envolvente. Os mesmos «devem permitir uma observação fiel e sensível de mobilidades de comportamento do professor e das relações que elas suscitam nos alunos, revelando o estilo de entabular comunicação e o estilo de relação pedagógica» (*ibid*: 20).

Estrela (1994:20) vem corroborar o parecer de Postic ao enunciar que

«o fenómeno pedagógico só poderá ser apreendido através de uma observação rigorosa e exaustiva, (...) através da utilização de metodologias de observação sistematizada e, simultaneamente, naturalista, que possibilitem a construção dos factos a partir da inserção de situações e comportamentos nos seus respectivos contextos».

Assim, tendo em conta as limitações sentidas num primeiro contacto com a necessidade de registar a observação e de, posteriormente, poder analisá-la, avaliá-la e refleti-la tendo por base um objetivo específico, a estagiária sentiu-se obrigada a procurar bibliografia específica de forma a inteirar-se dos processos que melhor se adequavam à especificidade do seu trabalho.

Depois de lidos autores como Postic (1979), Zabalza (1994) e Estrela (1994), nas observações realizadas posteriormente, procedeu-se ao registo de situações vivenciadas em contexto de sala de atividades/aula e, como resultado, organizou-se um conjunto de dados relativos a, por exemplo, comportamentos verbais e não-verbais das crianças que constituíam o grupo do Pré-Escolar, dada a heterogeneidade do desenvolvimento da linguagem das crianças.

Tenham-se como exemplo os quadros que se seguem e que foram realizados e organizados – por mim – tendo por base os registos epistemológicos colhidos no decorrer da minha ação e os apontamentos complementares do par pedagógico que, estando em

observação, em muitos dos casos, se revelaram uma mais-valia para a reflexão de cada uma das opções didático-pedagógicas tomadas e respetivas interpelações das crianças.

Dia 28 de março de 2011			
Contexto(s)	Comportamentos da Estagiária	Comportamentos da Criança A	Notas complementares (Inferências)
Acolhimento (Conversa sobre o fim-de-semana)	Estagiária questiona: "O que é que tu fizeste no teu fim-de-semana?"		A criança olha para o tapete e brinca com a mão. Estagiária pede que a criança olhe para si.
	Estagiária interpela: "Para além da patinagem fizeste mais alguma coisa?"	Criança A responde: "Quando eu acudei já ia crechendo mais um cadinho. Quando fui pa baixo os mês imãos já itavam lá. Tomei o pequeno-aumoço. Veti-me e fui à patinagem. O Diogo faz coijas engachadas."	Criança A olha para a estagiária e responde, mas continua a brincar com a mão no tapete.
	Estagiária questiona: "E ela é da tua idade?"	Criança A responde: - "Depois da patinagem, tiei os patins e fui almoçar a casa da Quiqui. Eu só tenho uma pima. Chama-se Buna." Criança A responde: "Chim, tem chinco anos."	Estagiária pede que a criança pare de brincar com a mão no tapete. Criança para com a mão nesse instante. Pouco depois, volta a brincar.

Quadro 2 – Registos de observação (dia 28 de março de 2011)

Dia 5 de abril de 2011			
Contexto(s)	Comportamentos da Estagiária	Comportamentos da Criança A	Notas complementares (Inferências)
Depois do conto de uma história,	Estagiária questiona: "Algum menino ou menina quer recontar a história?"	Criança A voluntaria-se. Criança A reconta:	

<p>a estagiária sugere o reconto ao grupo.</p>		<p>"O rei tá chentado na chua cadeia. O rei estava tiste. Ele quia uma rainha. Ele foi busca uma rainha a outro reino. Ele foi de cavalo. Estão no castelo do rei. Deu jóias. Plantou chinco amêndoas."</p>	<p>Criança A, enquanto reconta a história, suprime algumas partes.</p>
<p>Conversa sobre o almoço.</p>	<p>Estagiária questiona a Criança A sobre o que almoçou.</p>	<p>Criança A responde: "Eu aumocei caninha com machinhas. Eu comi choupa, choupa de canjinha... Bebi águinha... Lavei os dentes... Mas, eu comi uma machã... Eu não comi uma machã... Comi uma banana."</p>	<p>A Criança A, enquanto fala, olha para a estagiária.</p>

Quadro 3 – Registos de observação (dia 5 de abril de 2011)

Ora, conforme os quadros 2 e 3 acima apresentados – e os restantes quadros anexados a este relatório (anexo 1) –, é possível verificar que, desta feita, houve um objetivo para a observação – verificar os comportamentos verbais e não-verbais da criança A – e, de algum modo, dar crédito a uma das valências potencializadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997: 66):

«escutar cada criança, (...) valorizar a sua contribuição para o grupo, (...) comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar».

Adotando esta técnica de observação tornou-se mais fácil a organização da informação e a posterior leitura e interpretação da mesma.

Vários autores como Estrela (1994), Postic e Ketele (1994), Parente (2002) e Dias (2009) defendem a observação como elemento fundamental e estratégia privilegiada para a recolha de informação da prática pedagógica que, depois de analisada e interpretada, permite ao(à) educador(a)/professor(a) intervir com um conhecimento mais sólido da criança, ajustando a sua prática ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, bem como, a tomada de decisões promissoras de uma melhor qualidade de ensino.

Pois bem, foi tendo por base a experiência vivida na Educação Pré-Escolar que se adotaram, desde logo, estratégias preventivas aquando da observação da turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No segundo dia de observação, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, percecionados alguns comportamentos particulares e persistentes de determinados alunos decorrentes da

observação realizada no dia anterior, preparou-se uma grelha de observação a fim de se registarem os comportamentos dos mesmos. Pretendia-se com isto, gerir o dispêndio de tempo em torno do tratamento, análise e reflexão das observações realizadas mas, antes de mais, definir com objetividade a finalidade da observação de forma a irrigar uma futura ação educativa com mais atenção e exigência por parte da estagiária.

Fruto desta organização, reuniu-se a informação em quadros – que se encontram em anexo (anexo 2) – e, posteriormente, procedeu-se a uma «tentativa» de análise de conteúdo que se resume no quadro que se segue:

Categoria(s)	Subcategorias(s)	Unidades de registo	Unidade de contexto		UC sub	UC cat
Desinteresse	Distração com objetos não escolares	Brinca com peças de <i>bayblades</i> que tem dentro do estojo.	A15	A15 – 1	1	2
	Distração com objetos escolares	Brinca com a borracha.	A6	A6 – 1	1	
			Brinca com a caneta na boca.	A15		A15 – 1
Deslocações na sala de aula	Deslocações sem aviso	Levanta-se sem pedir autorização enquanto a professora dá explicações.	A15	A15 – 1	1	1
Ameaças e violência física e verbal para com os colegas	Abuso verbal/ linguagem imprópria	“Eu não quero fazer parte do grupo do Rodrigo porque não gosto dele!”	A5	A5 – 1	1	1
Barulho	Ruído de fundo	Entoa uma canção.	A8	A2 – 1	1	5
	Conversa/ tagarelice	Conversam.	A4/A10	A2 – 1	4	
		Conversa com o aluno 2.	A2/A3	A3 – 1		
				A4 – 1		
				A10 – 1		
Recuso/ Desobediência ao professor		Tira o excesso de papel da caixa de texto e faz pulseiras.	A15	A14 – 1	2	2
		“Oh professora, eu quero a minha cadeira!”	A14			
		Volta a colocar a caneta na boca.	A15	A15 – 2		

Postura na sala de aula	Discutem em voz alta.	A5/A16	A3 – 1	6	6
	Está virado para trás.	A3	A5 – 1		
	Está debaixo da mesa.	A6	A6 – 2		
	Continua debaixo da mesa.	A6	A14 – 1		
	“Oh professora, quem é que tirou a minha cadeira?”	A14	A15 – 1		
	Afirma com a caneta na boca: “Belo cigarrinho!”	A 15	A16 – 1		

Quadro 4 – Análise dos comportamentos observados na turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A leitura resultante destes dados, devidamente organizados, traduziu-se numa mais-valia para a posterior adequação e exequibilidade das atividades propostas pela estagiária à turma.

Importa referir que este trabalho resultou do investimento da estagiária na procura de suporte bibliográfico na sua articulação com os conteúdos apreendidos no decorrer da unidade curricular de Seminário II.

Assim sendo, ainda que a adoção desta metodologia também tenha sido pautada por várias limitações, entre elas, a criação de um sistema de categorias capaz de traduzir os dados recolhidos aquando da observação e a realização de uma análise/reflexão que desse resposta ao objetivo da estagiária; esta foi, sem dúvida, mais uma «novidade» a que a estagiária se expôs sentindo-se, por vezes, confusa, como se a análise de conteúdo de um obstáculo se tratasse, tendo em conta a falta de experiência nesta área. De facto, existiram outros fatores que surgiram e que devem ser alvo de novas reflexões nomeadamente a definição das categorias e a respetiva sobreposição em alguns dos casos, como as deslocações na sala de aula e o obediência das regras da sala e do professor, categorias que podem ser entendidas como similares quando não bem definidas. No entanto, este não deixou de ser um desafio que entroncou uma série de aspetos que, após analisados, se revelaram congruentes à intenção da estagiária.

Em suma, todo o processo de observação, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com as suas potencialidades a explorar e limitações a superar, só veio provar à estagiária a tónica defendida por Estrela (1989: 29) ao conceber a observação como uma primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada. Pois, foi com base numa observação mais pormenorizada e atenta das situações educativas que se verificou

uma evolução notável da estagiária quanto aos seus registos e posterior adequação das estratégias, sempre, em busca de uma maior pertinência pedagógica e didática para as suas opções axiológicas.

3. O PROJETO FORMATIVO COMO UM INSTRUMENTO DELINEADOR DA AÇÃO DA ESTAGIÁRIA

A noção de projeto tem vindo a assumir especial importância na sociedade atual. Ao se examinar esta noção, torna-se evidente que ela cobre conteúdos extremamente variáveis, tanto para designar uma conceção geral de educação como um dispositivo específico de formação (Barbier, 1993: 20).

Em traços gerais, projeto é um plano de trabalho que consubstancia os elementos necessários para conseguir alcançar determinados objetivos, é um avanço antecipado das ações a realizar em prol de objetivos desejáveis (Serrano, 2008: 16).

Para Barbier (1993: 52): «O projecto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma «ideia», é o futuro «a fazer», um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto». Mais, o projeto não se trata de uma antecipação qualquer. «É uma antecipação que se deseja realizar pessoalmente. O projecto implica que um actor se coloque como actor do que prevê realizar» (*ibidem*).

Como tal, a realização de um projeto, tem como missão «prever, orientar e preparar bem o caminho do que se vai fazer, para o seu posterior desenvolvimento (...)» (Serrano, 2008: 16). E, por isso, segundo Gloria Pérez Serrano (*ibidem*), o projeto deverá conter:

- uma descrição do que se quer alcançar, indicando com precisão a finalidade do mesmo;
- uma adaptação do projeto às características do meio e às pessoas que o vão levar a cabo;
- os dados e as informações técnicas para o melhor desenvolvimento do projeto, assim como instrumentos de recolha de dados;
- os recursos mínimos imprescindíveis para a sua aplicação;
- uma calendarização precisa para o desenvolvimento do projeto.

Ora, concedendo o projeto formativo como um plano de formação e de intervenção pedagógica nas PES I e II, o mesmo foi concebido pela estagiária, como uma intencionalidade educativa decorrente do processo reflexivo de observação, de planeamento, ação e avaliação a desenvolver, de forma a adequar a prática às necessidades das crianças.

Foi, no fundo, à luz das diretrizes supramencionadas que se elaborou cada um dos projetos formativos, tentando sempre ir ao encontro das características gerais e específicas,

quer do grupo do Pré-Escolar (grupo de crianças dos 3 aos 6 anos), quer da turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano de escolaridade).

O projeto formativo revelou-se, portanto, um instrumento de potencial valor, enquanto documento de contextualização e integração da estagiária, na medida em que, para a sua organização, foi necessário reunir informação muito específica sobre a(s) escola(s) onde se desenvolveu o estágio pedagógico – a escola EB1/JI do Ramalho, no caso da Educação Pré-Escolar, e a escola EB1/JI de Santa Clara, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao reunir-se informação sobre o meio em que a escola se encontra inserida, a própria escola, a sala e o grupo/a turma, acionou-se uma maior preparação por parte da estagiária para a definição de metodologias de ensino a privilegiar e de macro estratégias de atuação, bem como, a idealização de uma calendarização das fases de concretização do projeto e respetiva avaliação.

No fundo, com a necessidade de busca destes elementos a constar no projeto formativo, promoveu-se a inserção da estagiária no meio escolar onde esta viria a desenvolver o seu estágio pedagógico.

Todavia, admita-se, esta nem sempre foi a perspetiva da estagiária face à pertinência do projeto formativo. Prova disso é a análise comparativa que se pode fazer entre os dois projetos concebidos, o primeiro na Educação Pré-Escolar e o segundo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No projeto formativo concebido aquando do estágio na Educação Pré-Escolar, a estagiária centrou-se muito na rotina da educadora e das crianças, não havendo, portanto, uma focalização nas características gerais e específicas do grupo e de cada uma das crianças (tal como mencionado anteriormente neste relatório – na observação).

Incidindo, em específico, num dos pontos estruturantes do projeto formativo do Pré-Escolar – caracterização do grupo –, confirma-se, então, que houve uma grande preocupação em descrever a rotina do grupo.

Tome-se como exemplo o seguinte excerto que realizei – e escrevi – no respetivo documento e que agora reproduzo:

(...) pelas nove horas da manhã, dá-se início ao dia de atividades, normalmente, respeitando a seguinte ordem:

- Canção do “Bom dia”, em que cada criança ouve o seu nome e responde “Bom dia” saudando todos os presentes na sala de aula.
- Identificação do “chefe do dia” – existe um quadro na sala de aula, construído pela educadora, com o auxílio dos alunos, no qual estão listados todos os meninos e meninas do grupo (com os nomes

próprios e respetivas fotografias). A forma de selecionar o “chefe” é rotativa e sequencial, pois os nomes dos alunos estão dispostos na vertical e existe uma seta que destaca qual o aluno que assume esta função em cada dia. São os alunos que a vão mudando de posição consoante o colega seguinte.

- Marcação das presenças – o “chefe do dia” é o primeiro a marcar a sua presença e, posteriormente, todos os seus colegas fazem-no, respeitando a ordem contemplada no quadro das presenças. Depois de todas as crianças marcarem a sua presença, contam-se os(as) meninos(as) presentes na sala de aula e os que, eventualmente, estão a faltar.

- Identificação do dia da semana – é o “chefe do dia” quem identifica e assinala o dia da semana. Caso o aluno chefe apresente dúvidas em identificá-lo, os colegas ajudam. Ao identificar o dia da semana, todos os alunos enumeram os dias da semana completa, contando-os posteriormente.

- Identificação do mês do ano e a estação do ano – o “chefe do dia” identifica no quadro dos meses e no quadro das estações do ano qual o mês e estação em que se encontram.

- Identificação do tempo (meteorologia) – o “chefe do dia” desloca-se até à janela da sala de aula e observa o estado do tempo em função do sol, da presença de nuvens, do vento, da chuva (...) Depois disso, assinala no quadro do tempo aquela que lhe parece a imagem mais similar à do estado do tempo naquele momento. Caso o tempo se modifique ao longo do dia, a imagem pode ser trocada.

- Conversa com as crianças sobre o que se fez no dia anterior.
- Introdução à atividade a desenvolver.
- Desenvolvimento da atividade.
- Intervalo para o lanche.
- Recreio.
- Continuação das atividades na sala.
- Hora de almoço.
- Canção de “Boa tarde”, em que as crianças saúdam todos os presentes na sala de aula.
- Conversa sobre a refeição – o que é que cada um comeu ao almoço.
- Continuação das atividades.
- Avaliação do dia.

Tal como se pode verificar, apesar da recolha de informação para a conceção do projeto formativo ter implicado a consulta de documentos como o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e, ainda, o Plano Anual de Atividades (PAA); a principal preocupação foi anotar e, de algum modo, tentar memorizar a sequência adotada pela educadora para, assim, dar continuidade a essa referência nas futuras intervenções. Note-se que, o foco desta descrição foi, até, na parte dedicada ao acolhimento das crianças, todas as manhãs.

Isto revela que a estagiária se sentia, ainda, pouco à-vontade e que, indeliberadamente, nem questionava a rotina e as opções didático-pedagógicas adotadas pela educadora. Na verdade, a educadora acabou por funcionar como um modelo a seguir e as rotinas como metodologias a adotar. Nesta fase não se colocaram dúvidas nem objeções. Pretendia-se, unicamente, embeber cada um dos momentos primeiros naquele contexto enquanto estagiária.

Para além disso, quer as metodologias de ensino a adotar, quer as macro estratégias de atuação apresentadas no respetivo documento, acabaram por se revelar propostas tímidas face às expectativas que a estagiária possuía relativamente à sua prática.

A calendarização das atividades, de igual forma, acabou por ser, um dos pontos menos favorecidos do projeto formativo tendo em conta que, à data de entrega do respetivo documento, a estagiária ainda não tinha conhecimento dos conteúdos a desenvolver junto do – e com o – grupo.

Veja-se, então, a calendarização apresentada – por mim – à data de entrega do Projeto Formativo concebido na Educação Pré-Escolar:

Data(s)	Atividade(s)
23 de março	<ul style="list-style-type: none"> Planificação da prática educativa
28 e 29 de março	<ul style="list-style-type: none"> Ação educativa na escola EB1/JI do Ramalho Análise e reflexão sobre as opções e ações educativas
13 de abril	<ul style="list-style-type: none"> Planificação da prática educativa
26 de abril	<ul style="list-style-type: none"> Ação educativa na escola EB1/JI do Ramalho Análise e reflexão sobre as opções e ações educativas
4 de maio	<ul style="list-style-type: none"> Planificação da prática educativa
9 e 10 de maio	<ul style="list-style-type: none"> Ação educativa na escola EB1/JI do Ramalho Análise e reflexão sobre as opções e ações educativas
18 de maio	<ul style="list-style-type: none"> Planificação da prática educativa
23 de maio	<ul style="list-style-type: none"> Ação educativa na escola EB1/JI do Ramalho
27 de maio	<ul style="list-style-type: none"> Entrega do documento de reflexão

Quadro 5 – Calendarização das atividades a desenvolver na Educação Pré-Escolar

De acordo com o quadro acima apresentado, verifica-se que a projeção das atividades baseou-se, única e simplesmente, nos planos de planificação, intervenção e reflexão da estagiária, sem se contemplar, quer os conteúdos a trabalhar, quer as propostas de atividades da estagiária que, posteriormente (com o conhecimento devido dos conteúdos), se vieram a revelar propostas inovadoras e estimulantes para o grupo do Pré-Escolar em causa, como se discutirá e refletirá mais à frente no relatório.

Face à experiência vivida aquando da elaboração do projeto formativo na Educação Pré-Escolar, a estagiária revelou amadurecimento no desenvolver do projeto formativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico ao focalizar e desenvolver aspetos, no seu entender, mais relevantes para a sua futura ação pedagógica.

Salienta-se que, apesar de as escolas onde ocorreram os dois momentos de estágio terem sido diferentes e, por isso, o conteúdo dos projetos formativos ser distinto, a estrutura foi análoga.

Tecendo comparação entre os pontos supramencionados (referentes ao projeto formativo na Educação Pré-Escolar) e os mesmos pontos desenvolvidos no projeto formativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pode verificar-se a evolução que houve.

Incidindo sobre a caracterização da turma, desta feita, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, poder-se-á constatar, então, que se deu especial atenção às características gerais da turma e, em particular, às de alguns alunos. Pois, seria em função dessas características que se iriam direcionar e/ou redirecionar as propostas de atividades a implementar com a turma e cada uma das crianças, futuramente. Só assim poder-se-ia levar a cabo um dos princípios defendidos no Projeto Curricular daquela Turma (2011: 3): «pensar em práticas mais adequadas aos alunos, «ajustando» o currículo e flexibilizando-o em função dos alunos e do seu contexto».

Denote-se, pois, que, todo o conhecimento que não convergir para a formação da pessoa, é, por si só, inerte e inútil.

No projeto formativo, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, caracterizou-se, então, a turma como

«um grupo bastante heterogéneo em termos de aprendizagem, de comportamento e de ritmos de trabalho. Todavia, [composta por] crianças muito meigas e prestáveis, sem grandes problemas de relacionamento com os seus pares e com os adultos.

Em situação de aprendizagem demonstram alguma imaturidade, dificuldade de atenção e de concentração (...).

Para além disso, há um grupo de alunos que necessita de um acompanhamento mais individualizado para realizar as tarefas com sucesso.

Tendo consciência da existência de um grupo de alunos com maior necessidade de acompanhamento, procurou-se, então, o entendimento de qual/quais a(s) área(s) em que os mesmos revelavam mais dificuldades.

Da observação presencial dos alunos e da consulta documental do projeto curricular de turma resultaram, então, as apreciações que seguem:

O aluno [A] revela muita dificuldade de concentração na atividade que lhe é proposta, o que lhe prejudica o ritmo de trabalho (...). Para além disso, revela uma caligrafia demasiado irregular e nem sempre completamente legível, bem como, uma constante intolerância para com as opiniões dos colegas, o que, por vezes, perturba o bom funcionamento da aula.

Os alunos [B], [C], [D], [E] e [F] são aqueles que revelam maiores dificuldades de aprendizagem resultantes de muita falta de atenção/concentração (...).

Em relação a estes alunos há a referir o seguinte:

a) O aluno [B] utiliza uma caligrafia de difícil legibilidade, o que condiciona negativamente a sua aprendizagem, pois são constantes as vezes em que nem ele próprio consegue decifrar. Para além disso, escreve com demasiados erros ortográficos (...).

b) O aluno [C] (...) revela características de hiperatividade, pois o seu período de atenção/concentração é muito curto, falta uma maior persistência no trabalho e o seu movimento físico é constante. Revela, ainda, dificuldade na discriminação auditiva de fonemas com som semelhante (d,t), (c,g), (f,v) o que aumenta ainda mais a sua dificuldade em escrever com correção ortográfica (...).

c) A aluna [D] revela uma leitura (...) muito silabada ou hesitante. (...) revela dificuldade em completar as atividades que lhe são propostas no tempo estipulado.

d) O aluno [E] é um aluno que está constantemente distraído a atribuir características de automóveis ao seu material escolar. À semelhança do aluno [C], também (...) precisa de melhorar muito a sua postura na aula, uma vez que a sua participação nas diferentes situações de comunicação nem sempre é oportuna e adequada.

e) A aluna [F] demonstra muita falta de atenção/concentração na aula (...). É uma aluna que se distrai com demasiada facilidade, pelo que tem de ser constantemente chamada à atenção pela professora.

Com isto, poder-se-á afirmar que, comparativamente ao projeto formativo concebido na Educação Pré-Escolar, a estagiária, desta vez, debruçou-se mais afincadamente sobre as características da turma e de cada uma das crianças.

Este trabalho ganhou valor, posteriormente, aquando da fundamentação de determinadas metodologias e planeamento das atividades pedagógicas a propor às crianças.

No que concerne à calendarização das atividades, contrariamente ao que aconteceu na Educação Pré-Escolar, no projeto formativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, perspetivou-se a sequência de intervenções da estagiária conforme os conteúdos indicados pela professora titular.

Assim, à data de entrega do projeto formativo (no 1.º Ciclo do Ensino Básico) a estagiária pôde apresentar o quadro que se segue:

Datas de intervenção	Área(s)	Conteúdo(s) a lecionar
Semana de 24 a 26 de outubro	Português	- Tipos de frase (Entoação: declarativa, interrogativa, exclamativa, imperativa).
	Matemática	Números e operações - Relações numéricas (incluindo o sistema de numeração decimal) - Introdução da dezena de milhar. - Leitura por ordens, por extenso e por classes. - Realização de contagens progressivas e regressivas.
	Estudo do Meio	Função digestiva: - Órgãos e funções.

Semana de 14 a 18 de novembro	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de texto (oral/escrita). - Experimentar diferentes tipos de escrita requeridos pela vida escolar (a carta). - Conhecer e aplicar os sinais de pontuação e auxiliares da escrita.
	Matemática	Números e operações <ul style="list-style-type: none"> - Números naturais (até 99 999). - Leitura de números por extenso, classes e ordens. - Estabelecer relações de ordem entre números utilizando a simbologia $>$, $<$ ou $=$. - Compor e decompor números. - Números ordinais. - Numeração romana (até mil).
	Estudo do Meio	Funções vitais <ul style="list-style-type: none"> - Identificar fenómenos relacionados com algumas funções vitais: - excretora (pele e aparelho urinário). - Conhecer a função excretora. - Conhecer e localizar os órgãos no corpo humano.
	Cidadania	A saúde do seu corpo <ul style="list-style-type: none"> - A importância do Sol para a saúde (o Sol).
Semana de 5 a 7 de dezembro	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de texto (oral/escrita). - Experimentar diferentes tipos de escrita requeridos pela vida escolar (o relato de uma história de complexidade média). - Estabelecer relações de sinonímia e antonímia.
	Matemática	Números e operações <p><u>Múltiplos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução da tabuada do 9. <p><u>Regularidades</u> (sequências)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar sequências de números segundo uma dada lei de formação (tarefas).
	Estudo do Meio	A descoberta dos Outros e das instituições: <ul style="list-style-type: none"> - Os membros da sua família (estabelecer relações de parentesco; construir uma árvore genealógica).
	Cidadania	Atividades natalícias.
13 de dezembro	FESTA DE NATAL	

Quadro 6 – Calendarização dos conteúdos a desenvolver no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Mesmo assim, de notar que a estagiária não avançou com propostas de atividades para cada uma das suas intervenções. Esta situação prendeu-se, em parte, com o compromisso que se estabeleceu com a professora titular de, a cada segunda-feira, duas semanas antes das intervenções, a estagiária discutir com a professora as suas propostas de forma a se deliberar de forma mais pormenorizada a intervenção de cada um(a) dos(as) estagiária(s), mobilizando-se, assim, um fio condutor de aprendizagens.

De notar, ainda, nesta calendarização, que as atividades propostas no âmbito da cidadania nem sempre trataram, de forma explícita, temas profícuos de uma prática cívica consciente e ativa, como se discutirá mais à frente.

Ora, posto isto, e, assumindo um olhar crítico sobre a pertinência e relevância do projeto formativo, importa ressaltar que a reunião de toda a informação suprarreferida, na fase inicial dos dois estágios, entroncou, de facto, numa mais-valia para a seleção, discussão, planificação e proposta de atividades a realizar com – e pelas – crianças, posteriormente.

Para além dos PEE, PCG, PCT e PAA consultados, a informação recolhida nos dias dedicados à observação também veio a revelar-se muito pertinente aquando do cruzamento dos diversos dados recolhidos.

Neste momento, entende-se: «Projeto não significa somente previsão, nem antecipação, nem planificação, projecto é tudo isto, mas é ainda mais: é volição, isto é, empenhamento da pessoa» (Barbier, 1993: 47).

Até porque, mais do que a caracterização do grupo e/ou calendarização das atividades, aspetos estes aqui relevados, também houve a necessidade de se definir metodologias a adotar e macro estratégias de atuação que fossem em conformidade com os ideais da estagiária.

Sumariamente, todo o trabalho inerente à realização do projeto formativo implicou uma dedicação por parte da estagiária de forma a nortear e, se possível, uniformizar uma linha de ação educativa, tendo por base informações, ora mais ora menos ricas do seu contexto de ação: a Educação Pré-Escolar, numa primeira instância, o 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa segunda instância.

4. AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO ANTEVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O processo de planificação persiste na prática docente dos profissionais de educação ao longo dos tempos. Aliás, segundo Barbier (1993: 52):

«[a] definição do processo de planificação dada no princípio dos anos sessenta por Dror torna-se, sob este ponto de vista, extremamente explícita, pois fala de um «processo que consiste em preparar um conjunto de *decisões* tendo em vista *agir ulteriormente* para atingir certos objectivos»

Entende-se à luz desta definição, sequência didática, no contexto educativo em que a estagiária realizou o seu estágio, como uma sequência de decisões didáticas e pedagógicas que se traduzem numa prática mais capaz de envolver as crianças no processo ensino e aprendizagem, promovendo-se, assim, uma educação mais ativa, participativa e significativa.

É do senso comum que todo o processo de planificação é fruto de decisões axiológicas, em que o(a) educador(a)/professor(a) assume a responsabilidade das suas opções. Assim, a planificação não deve ser encarada como um ato isolado. Pois, na verdade, nela

converge um aglomerado de informações, observações, conhecimentos, avaliações e reflexões que, quando bem articulado, resulta num claro e objetivo plano de ação.

A propósito, Jean-Marie Barbier (1993: 78) afirma:

«As práticas de planificação não aparecem isoladas, mas directamente ligadas a outras práticas que resultam de um *trabalho de representação aferente às acções*. Em conjunto formam uma *cadeia representacional*, a que chamamos *processo de condução de uma acção*».

Ora, tendo por base estas noções, como se deve calcular, o processo de planificação da estagiária, isto é, a elaboração de cada uma das sequências didáticas, traduziu-se em momentos onerosos de muita dedicação e ponderação, até porque, tal «como a observação/avaliação, a planificação é uma competência inerente ao profissional de educação» que carece especial atenção e reflexão (Dias, 2009: 29).

Segundo Miguel Zabalza (1994: 48), a planificação é um processo que emerge da decisão sobre o que se vai desenvolver. E, a partir dessa tomada de decisão, delineiam-se os objetivos a atingir, o que fazer para atingi-los e uma forma para a verificabilidade dos mesmos.

Deste modo, este processo parte de um conjunto de decisões – axiológicas – que, ao serem refletidas e planificadas, irão ajudar a «moldar» o currículo consoante os traços específicos do(a) grupo/turma em causa.

Ora, tal como referido anteriormente, este processo exigiu um grande dispêndio de tempo por parte da estagiária, primeiramente, pela falta de experiência em planificar e, correlacionadas, algumas questões de índole pessoal e profissional: Como adequar as atividades à especificidade do grupo/turma e de cada criança? Como tornar as aprendizagens significativas? Como articular as atividades de forma a conseguir uma transversalidade dos conteúdos e saberes, independentemente da área curricular? Como (re)definir critérios de avaliação conforme cada uma das competências a promover?

Face a este questionamento, a estagiária procurou congregar não só as Orientações Curriculares (na Educação Pré-Escolar) e o Currículo Regional da Educação Básica (no 1.º Ciclo do Ensino Básico), mas também outros referenciais como os projetos educativo de escola e de grupo/turma, documentos estes que ajudaram, em parte, a planificar de acordo com as características de cada realidade. Para além disso, a partilha das propostas de atividades a apresentar às crianças, quer com as educadora e professora cooperantes, quer com as orientadoras da universidade, revelou ser uma condicionante profícua, permitindo assim uma planificação mais confiante.

Aliás, este foi o efeito que o processo de planificação, enquanto ato refletido, teve na profissionalização da estagiária. A planificação traduziu-se na tomada de consciência e no desmistificar de processos cognitivos que permitiram à estagiária tornar a sua ação mais simples, aberta e flexível a eventuais alterações, mediante o decorrer da sessão educativa/aula ou sugestões que pudessem advir do diálogo construtivo com outros colegas.

A propósito, para tal, «não basta ter uma aula planeada na cabeça. Ela deve ser registada no papel» (Pais e Monteiro, 1996: 37). O ato de redigir o pensamento, para além de instigar mais pensamento, levanta questões que, quando refletidas, se traduzem em práticas mais sustentadas.

E, por isso, em situação de estágio, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a estagiária procurou fomentar cada uma das suas sequências didáticas, descrevendo e perspetivando, exaustivamente, cada uma das atividades que pretendia propor às crianças e, até, em alguns casos, antecipando possíveis participações/sugestões das mesmas.

Tome-se como exemplo o excerto que se segue referente à terceira sequência didática concebida na Educação Pré-Escolar para os dias 9, 10 e 11 de maio de 2011:

No decorrer da conversa, questionar-se-ão as crianças com o intuito de se descobrir quais as profissões favoritas de cada uma, estabelecendo-se ligação com o que se observou nos estúdios da RTP.

Na verdade, com esta conversa, pretendo sugerir a criação de um noticiário, na sala, tratando temas sugeridos pelas crianças. É minha intenção que as crianças, segundo as suas sugestões e critérios de seleção, concluem qual os temas e/ou atividades a noticiar. Para tal, procurarei, também, que as crianças percebam que existem várias funções que são, indispensáveis, quando se pretende noticiar uma informação, nomeadamente através da televisão (como será o caso). Assim, as crianças deverão elencar as várias funções (personagens) que cada uma delas poderá assumir ao realizar o noticiário, entre elas: câmara-man; repórter; pessoa entrevistada; jornalista.

Para além disso, a informação que se irá noticiar também deverá ser negociada com as crianças. Ou seja, questões tais como:

- Sobre o que é que se vai falar?
- O que se vai dizer?
- Quem diz o quê?
- Quem faz o quê?

deverão ser esclarecidas e definidas inicialmente com as crianças para, posteriormente, o trabalho ser mais fácil.

Neste momento de “negociação” com as crianças, registarei as suas decisões.

Não obstante, esta não será a única situação a planear com as crianças. Ao longo da conversa com elas sobre “o que se vai informar”, caso nenhuma criança questione, eu levantarei questões, do género:

- Como vamos noticiar as nossas notícias?
- Do que vamos precisar?
- O que é que o repórter utiliza no seu quotidiano? E o câmara-man?
- Podemos construir materiais?

- De que é que vamos precisar?

Com isto, pretendo que as crianças identifiquem os objectos que cada uma vai precisar para levar a cabo a sua personagem, nomeadamente: a câmara de filmar, o microfone, a televisão, entre outros... Posto isto, identificados os objectos, procurarei que as crianças sugiram materiais reutilizáveis para que, assim, no dia seguinte, se possam reunir e construir os novos materiais a partir desses.

Ou seja, o meu intuito passa por desafiar as crianças, estimulando o pensamento crítico de cada uma e envolvendo-as no planeamento e preparação de um futuro produto final.

Tal como se pode verificar, o processo de descrição das atividades a propor às crianças foi oneroso e exaustivo, prevendo-se cada um dos passos e fazendo-se a antevisão das participações do grupo e da estagiária. Importa, por isso, ressaltar que o facto de a estagiária prever, ponderar e refletir a sequência e encadeamento das atividades a propor às crianças (num momento precedente à sua prática) incitou, posteriormente, uma maior confiança e conforto da mesma aquando a sua ação pedagógica.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a descrição do pormenor voltou a primar na planificação das atividades, como se pode ver no excerto que se segue e que se reporta à primeira sequência didática perspectivada para os dias 24, 25 e 26 de outubro.

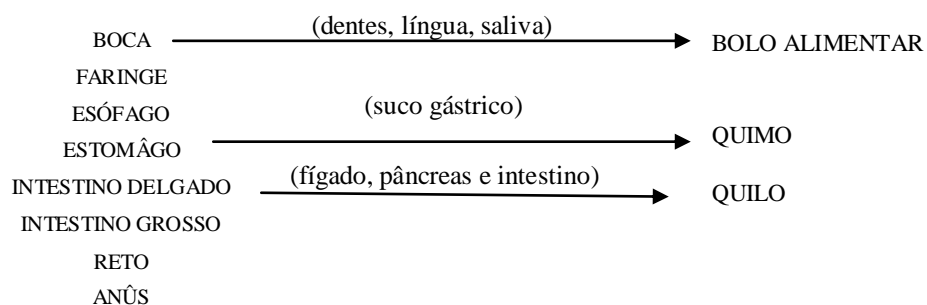
Depois do almoço, de regresso à sala, iniciar-se-á o estudo do meio com uma breve conversa sobre a refeição dos(as) meninos(as). A partir daí convidarei as crianças a conhecerem o trajeto e as transformações que os alimentos que eles acabaram de ingerir estão a sofrer.

Para isso, apresentar-se-á um vídeo (anexo 12) sobre o sistema digestivo. No vídeo, é-lhes explicado o percurso dos alimentos e a ação dos diferentes sucos e, respetiva transformação dos alimentos. Com isto, pretende-se que as crianças retenham o essencial. Após o visionamento do vídeo (aproximadamente dois minutos e vinte segundos), questionar-se-á a turma: “Faziam ideia de todas estas transformações?”.

Neste momento, o chefe distribuirá uma ficha a todas as crianças com um texto sobre o sistema digestivo com lacunas que deverão ser preenchidas de acordo com a informação do vídeo (anexo 13).

Para o preenchimento das lacunas, retomar-se-á o vídeo e, gradualmente (fazendo pausa no vídeo), as crianças deverão preencher os espaços em branco.

No final, ler-se-á o texto completo, enfatizando os processos mais importantes da transformação dos alimentos. Para auxiliar esta sistematização, poder-se-á ir escrevendo no quadro as palavras-chave, por ordem, para que, assim, se facilite a memorização da sequência.



Conforme a disponibilidade do tempo, as crianças poderão passar o esquema para o caderno.

Posto isto, no verso da folha, as crianças terão uma imagem para legendar. A legenda da ficha será acompanhada pela legenda de um poster (anexo 14) que será afixado ao lado do quadro.

Este poster será semelhante ao da ficha e servirá de “molde” para a legendagem correta na ficha. As crianças é que farão a legenda do poster, deslocando-se até ele e escrevendo no sítio correto a designação de cada órgão.

De seguida, por volta das 15:15, dar-se-á início aos momentos de cidadania e expressões. Não obstante, é importante salientar-se que não se fará uma distinção de momentos. Isto é, concluída a legenda da imagem, questionar-se-á a turma sobre os hábitos que se deverão ter para que o sistema digestivo funcione bem. E, aí, espera-se que as crianças falem em alimentação saudável. De acordo com as intervenções das crianças, apresentar-se-á a roda dos alimentos aos/às meninos(as) (anexo 15) e sensibilizar-se-á as mesmas para a importância de uma alimentação equilibrada e variada.

Face ao exposto e sumarizando a pertinência da elaboração de sequências didáticas deste cariz (mediante o processo vivenciado pela estagiária), importa denotar o seguinte:

- O facto de, no momento de planificação, a estagiária se debruçar em profundidade sobre a sequência e exequibilidade das atividades a propor e a desenvolver com as crianças, propicia, de facto, uma maior tranquilidade na execução de cada um dos passos, no momento de ação pedagógica, uma vez já refletidos. Suportando este processo de planificação, os receios, mencionados em pontos anteriores deste relatório, atenuam-se ligeiramente e a estagiária passa a encarar a planificação como um suporte de preparação, reflexão e antevisão das práticas educativas.

No entanto, antes de finalizar, importa refletir: Até que ponto e até onde vai a conveniência de uma sequência didática tão elaborada?

De facto, a previsão e descrição da sequência e encadeamentos das atividades a propor às crianças ao pormenor, promove a reflexão da estagiária, incitando, por isso, a confiança da mesma no decorrer da sua intervenção pedagógica. Mas, por outro lado, inteirando a denominação – sequência didática – nem sempre esta frui a sua intenção ao traduzir-se numa sequencialidade exaustiva que, por vezes, no ato da prática, se revela insuficiente ou desapropriada conforme o contorno que a própria prática educativa assume.

Note-se que, por mais descritiva que possa ser uma planificação, nem sempre a mesma alberga o verdadeiro sentido da prática, sendo incapaz de prever o que de facto poderá vir a ser – verdadeiramente – pertinente e significativo trabalhar e desenvolver com as crianças. Pois, mais do que previsão e descrição importa que a sequência didática seja uma ato de reflexão sustentado e articulado, de forma a promover aprendizagens ativas, participativas,

significativas e socializadoras, em que os alunos sejam, de facto, os principais agentes no processo ensino-aprendizagem.

No entender da estagiária, sequência didática não deverá ser – nunca – sinónimo de rigidez, inflexibilidade e encerramento. Pois, se assim for, os verdadeiros sentidos de ensinar e aprender estarão muito aquém de um processo promotor da formação das crianças como pessoas e cidadãos; se assim for, muito pouco – ou nada – do que se fizer na(s) escola(s) será em prol das aprendizagens das crianças.

Segundo Libâneo (1994: 223), «partindo das exigências da própria prática, [a planificação] não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais».

5. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO ESCOLAR E NÃO-ESCOLAR

Concretizar na ação as intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas foi o maior desafio que a estagiária assumiu ao longo das suas intervenções pedagógicas.

Segundo vários autores, como Clark (1986), Jackson (1986) e Zeichner (1986), a prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação.

Para Nóvoa (1995: 112), a prática é como

«um processo de investigação na acção, mediante o qual professor submerge no mundo complexo da aula para a compreender de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interacções da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar».

5.1. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS ESCOLARES EM QUE OCORREU O ESTÁGIO

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como mencionado anteriormente neste relatório, comprometeu dois momentos de estágio, em níveis de ensino distintos, se bem que, à luz da educação e dos decisores de política educativa, entendidos como uma formação contínua e vital.

Considere-se, pois, a natureza e estrutura da carreira docente definidas no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, capítulo VII, artigo 52.º, ponto 2: «o pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário integra-se numa carreira única».

Pois bem, numa primeira instância, no ano letivo 2010/2011, a estagiária realizou o estágio na Educação Pré-Escolar, na Escola EB1/JI do Ramalho, com um grupo de treze crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos; e, mais tarde, no ano letivo 2011/2012, realizou estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola EB1/JI de Santa Clara, com uma turma do 3.º ano de escolaridade, composta por dezoito crianças.

Importa, pois, projetar as características da(s) escola(s), do(a) grupo/turma e das crianças com as quais a estagiária desenvolveu o seu estágio no decorrer dos dois anos letivos supramencionados de forma a fundamentar, numa fase posterior deste relatório, a pertinência de cada uma das decisões axiológicas tomadas.

Far-se-á, por isso, uma breve abordagem a ambos os contextos de ensino de forma a contextualizar-se os ambientes educativos em que a estagiária trabalhou.

A propósito, Zabalza (1998: 223) afirma:

«Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; para poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, em baixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço».

5.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO GRUPO DO PRÉ-ESCOLAR

A escola EB1/JI do Ramalho, escola onde se desenvolveu o estágio na Educação Pré-Escolar, situa-se, tal como o próprio nome da instituição infere, no sítio do Ramalho. O Ramalho pertence à recém-freguesia de Santa Clara e ao concelho de Ponta Delgada.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997: 33),

«a própria inserção geográfica do estabelecimento de ensino – tem também influência (...) na educação das crianças. As características desta(s) localidade(s) – tipo de população, possibilidades de emprego, rede de transportes, serviços e instituições existentes, meios de comunicação social, etc. – não são também independentes de sistemas mais vastos e englobantes».

Assim sendo, urge a necessidade de contextualizar, nem que seja de forma breve e geral, o meio em que a escola EB1/JI do Ramalho se encontra inserida, adotando-se uma perspetiva do geral para o particular.

O concelho de Ponta Delgada é a maior e mais desenvolvida cidade da ilha de São Miguel e é nela que se desenvolve a maior parte das atividades laborais e de lazer da ilha. É, também, em Ponta Delgada que se encontram os serviços de entidades oficiais tais como a Presidência do Governo, a Secretaria Regional da Economia, a Secretaria da Habitação e Equipamentos. Para além destas entidades, as crianças da escola EB1/JI do Ramalho, tal como perspectivado no Projeto Formativo concebido na Educação Pré-Escolar, tendo em conta a proximidade, podem, ainda, beneficiar da riqueza histórica, cultural, arquitetónica e natural desta cidade. O Jardim e Palácio de Sant'ana, a Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada, o Teatro Micaelense, o Museu Carlos Machado, o Jardim José do Canto, o Mercado da Graça, o Coliseu, o Parque Século XXI são, apenas, alguns exemplos de um agrupado de instituições e de espaços que podem conceder e proporcionar múltiplas e diferentes oportunidades de ensino-aprendizagem às crianças.

Por sua vez, a freguesia de Santa Clara, recém-criada em Julho de 2002, por divisão da freguesia de São José, situa-se na costa sul do concelho de Ponta Delgada e encontra-se ladeada pelo mar e pelas freguesias de Relva, Arrifes e São José e caracteriza-se por ser uma zona dormitório da cidade de Ponta Delgada. É uma freguesia com cerca de 2,3 quilómetros quadrados e habitada por, aproximadamente, 4500 habitantes.

No que diz respeito ao sítio do Ramalho, este é um sítio reservado e sem grande movimento. Caracteriza-se por ser uma zona dormitório, visto a vida cidadina dos seus habitantes fazer-se essencialmente no centro da cidade de Ponta Delgada.

Por seu turno, o edifício da escola EB1/JI do Ramalho encontra-se na extremidade poente do Ramalho, em frente ao Aeroporto João Paulo II, na Rua João Hickling Anglin, zona dormitório da cidade de Ponta Delgada. E, para além disso, há a salientar que a escola se encontra, num recanto, rodeada por uma pastagem e um número reduzido de habitações, o que confere um ambiente restrito e acolhedor à mesma.

Ora, acolhedor era, também, o grupo do Pré-Escolar com o qual a estagiária desenvolveu o seu estágio pedagógico.

O grupo do Pré-Escolar era constituído por um total de treze crianças, sendo que, quatro eram do sexo masculino e nove do sexo feminino. Três destas crianças frequentavam pela primeira vez o jardim-de-infância, nove pela segunda vez e uma pelo terceiro ano consecutivo.

No que diz respeito à faixa etária destas crianças, a média de idades situava-se nos cinco anos, distribuindo-se pela seguinte forma: uma criança de três anos, cinco crianças de quatro anos, seis crianças de cinco anos e uma de seis anos.

Não obstante a diversidade de idades, pode considerar-se que, na área de formação pessoal e social, o grupo revelou uma sustentada homogeneidade ao mostrar adquiridas as regras básicas de convivência entre os seus pares, regras essas indispensáveis para a realização de trabalhos quer individuais quer de grupo.

No grupo, não existia nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) o que, em parte, poderá ter facilitado a prática da estagiária nas diversas etapas de preparação, ação e reflexão da sua ação educativa. Em contrapartida, o facto de não haver crianças com NEE privou a estagiária do desafio de lidar com uma situação que teria exigido maior entrega, dedicação e atenção nos diversos momentos já enumerados e que, por isso, contribuiriam, também, para uma maior e melhor formação da estagiária enquanto futura profissional.

Relativamente à proveniência das crianças, a maioria provinha de diferentes localidades da cidade de Ponta Delgada.

No que concerne ao horário, o grupo encontrava-se em regime de horário normal, das 9:00 às 12:30 (período da manhã), com intervalo para o lanche das 10:15 às 11:00 e, no período da tarde, das 13:45 às 15:15. No período de almoço, entre as 12:30 e as 13:45, cinco das treze crianças almoçavam na escola enquanto as restantes ficavam ao cuidado dos pais.

Após o horário letivo, das treze crianças, sete frequentavam o ATL (Atividades de Tempos Livres). O ATL funcionava no polivalente da escola, pelo que as crianças não eram obrigadas a deslocar-se de edifício para edifício.

Em termos familiares, a maioria destas crianças provinha de famílias com um nível socioeconómico médio/elevado. Estas famílias caracterizavam-se por serem pequenas, com ambos encarregados de educação (o pai e a mãe), a trabalhar, existindo alguns deles com formação universitária ou profissões liberais.

5.1.2. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico desenvolveu-se na escola EB1/JI de Santa Clara e, tal como se entende, a respetiva escola situa-se na freguesia de Santa Clara.

Atendendo a que esta é uma característica análoga à localização da escola onde se realizou o estágio na Educação Pré-Escolar dispensar-se-á, pois, a caracterização que se fez no ponto anterior deste relatório, visto haver coincidência com a freguesia e cidade.

No que diz respeito ao edifício da escola EB1/JI de Santa Clara, este encontra-se na rua Victor Câmara, rua só com uma entrada/saída e, de um dos lados, onde se encontra a escola,

sem existência de habitações. Do lado oposto, ou seja, defronte à escola, existem simplesmente muros altos que protegem os quintais das habitações que ladeiam a rua principal, rua perpendicular à rua Victor Câmara.

Pelo facto de a escola se encontrar rodeada por um número reduzido de habitações, tal como acontecia na escola EB1/JI do Ramalho, isto atribui um ambiente mais restrito e acolhedor à mesma.

A escola EB1/JI de Santa Clara comporta três blocos/edifícios.

Um dos edifícios, situado a norte, na altura do estágio, funcionava como refeitório e tinha uma sala adaptada para as aulas de Expressão e Educação Físico-Motora, bem como as atividades extracurriculares (ATL e Escolinhas do Desporto).

Os restantes dois edifícios eram os espaços onde se lecionavam as aulas.

No bloco A, importa referir, encontravam-se a funcionar quatro salas de aula com turmas do 3.º ano. E, neste mesmo espaço, estava instalado o gabinete de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O bloco B, na altura, encontrava-se desativo por questões de segurança relacionadas com a passagem da “Gruta de Paim” sob este espaço.

No que respeita ao bloco C, as quatro salas de aula encontravam-se lotadas por três turmas do 1.º ano e uma turma do 2.º ano. Para além disso, era no bloco C que se encontrava o gabinete da coordenadora, por vezes, também utilizado para fins de apoio educativo.

Por último, no bloco D, encontravam-se três turmas do 2.º ano, a sala de TIC e a reprografia.

Importante será referir, também, que as turmas do pré-escolar bem como as turmas do 4.º ano de escolaridade não se encontravam nesta escola, mas sim num edifício na rua de Lisboa e no bloco 4 da escola sede – Escola Integrada do Canto do Maia, respetivamente.

A turma com a qual a estagiária desenvolveu o seu estágio pedagógico, turma vinte e sete, era constituída por dezoito alunos, 6 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Dezassete dos alunos possuíam 8 anos de idade e apenas um aluno possuía 9 anos, pelo que a média de idades era, obviamente, de 8 anos.

Convém referir que todos os alunos se encontravam no mesmo nível de ensino – nível três do 3.º ano de escolaridade.

Tal como na Educação Pré-Escolar também não havia crianças com Necessidades Educativas Especiais detetadas.

5.2.MOMENTOS DE INTERVENÇÃO

No Perfil Geral de Desempenho dos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto) valorizam-se, integralmente, as aprendizagens que os docentes realizam ao nível da formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados.

Importa, por isso, salientar que todos os momentos de intervenção pedagógica, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, comprometeram momentos ricos de retrospeção e reflexão para a estagiária enquanto profissional em crescimento, permitindo, assim, à mesma adquirir novos conhecimentos e compreender com maior maturidade o processo educativo como algo em constante mudança e evolução. Todavia, atendendo à limitação de páginas deste relatório, limitar-se-á a análise, apenas, a quatro intervenções: duas na Educação Pré-Escolar e outras duas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em cada uma das análises procurar-se-á descrever a intervenção, identificando e refletindo situações ocorridas nas práticas pedagógicas da estagiária, e, pontualmente, perspetivando alternativas a opções didático-pedagógicas tomadas consoante os efeitos dessas opções.

Aliás, tal como se encontra legislado no Decreto Legislativo n.º 11/2009/A, esta é uma das dimensões que o docente deverá albergar no seu perfil de desempenho profissional. Considerem-se, por ordem de enunciação, as alíneas *a)* e *b)* do capítulo VII, artigo 58.º, e, que perspetivam que o docente:

- a) [Refleta] sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação;
- b) [Refleta] sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;

Anexado ao presente relatório, seguem dois quadros elucidativos da totalidade das intervenções da estagiária (anexos 3 e 4), referentes aos dois níveis de ensino/educação. Em cada um dos quadros explanam-se os conteúdos trabalhados, as competências desenvolvidas e as atividades propostas pela estagiária.

5.2.1. ANÁLISE DE DUAS INTERVENÇÕES NO PRÉ-ESCOLAR

- À descoberta das cores -

A primeira situação em destaque surgiu no dia 28 de fevereiro de 2011, no âmbito da primeira sequência didática perspectivada pela estagiária, para dois dias de intervenção, na Educação Pré-Escolar (anexo 5).

Esta atividade – À descoberta das cores – surgiu da necessidade das crianças criarem novas cores a partir das cores primárias (azul ciano, magenta e amarelo), visto o desafio prender-se com a pintura de várias figuras geométricas utilizando apenas as três cores referidas e não podendo haver repetição.

Face ao desafio proposto, e, sendo este um conceito novo para o grupo do Pré-Escolar, a estagiária, após discutidas e identificadas as três hipóteses de junção das cores primárias, procedeu ao registo escrito das expectativas das crianças relativamente à junção das cores primárias, num quadro que havia elaborado previamente.

Importa, neste contexto, salientar que a estagiária, no decorrer das suas intervenções na Educação Pré-Escolar, se preocupou sempre com as aprendizagens das crianças dedicando por isso, muito tempo à planificação e planeamento de cada uma das atividades a propor ao grupo, procurando ir ao encontro dos interesses e características das crianças com as quais se encontrava a realizar estágio. Para além disso, a estagiária pretendeu que o seu estágio fosse um processo promotor da formação dos alunos como pessoas e cidadãos, procurando o envolvimento destes em cada uma das atividades desenvolvidas e perspectivando-os como agentes principais de todo o processo.

O quadro implicou, pois, que as crianças refletissem e conhecessem o processo que iriam realizar posteriormente, exigindo que se pensassem e discutissem questões tais como:

- O que queremos saber?
- Que materiais vamos precisar?
- O que sabemos/pensamos que vai acontecer?
- Quem faz o quê?
- O que observámos/aprendemos?

Este registo permitiu à estagiária, perceber de que forma as crianças já conheciam ou não o processo de mistura das cores e, assim, criar um ambiente investigativo, despertando a curiosidade e atenção das crianças, envolvendo-as no processo de ensino e aprendizagem.

Para que conste no presente documento, apresenta-se, abaixo, o respetivo quadro devidamente preenchido. Importante será referir que o que se apresenta em *itálico*

corresponde ao que as crianças disseram, na íntegra, no momento em que o quadro foi preenchido – por mim – no decorrer da ação pedagógica.

EB1/JI de Ramalho		À descoberta das _____ cores _____.	
Data: <u>28/02/2011</u>			
<p>O que queremos saber?</p> <p><i>Fazer magias. – Criança A</i></p> <p><i>Fazer magias com duas cores. – Criança B</i></p> <p><i>Descobrir cores que já existem. – Criança A</i></p>		<p>Que materiais vamos precisar?</p> <p>- Tintas</p> <p>- Água</p> <p>- Pincéis</p> <p>- Recipientes</p> <p>Criança A e C</p>	
<p>O que sabemos/pensamos que vai acontecer?</p> <p><i>A junção de duas cores vai transformar-se numa só. – Criança C</i></p> <p><i>Amarelo + Azul = Vermelho – Criança A</i></p> <p><i>Amarelo + Azul = Verde – Criança D</i></p> <p><i>Azul + Magenta = Verde – Criança C</i></p> <p><i>Azul + Magenta = Roxo – Criança A</i></p> <p><i>Amarelo + Magenta = Laranja – Criança E</i></p> <p><i>Amarelo + Magenta = Verde – Criança G</i></p> <p><i>Amarelo + Magenta = Branco – Criança M</i></p> <p><i>Amarelo + Magenta = Castanho – Criança J</i></p> <p><i>Amarelo + Magenta = Rosa – Criança L</i></p>		<p>Quem faz?</p> <p>*</p>	
		<p>O que observámos/aprendemos?</p> <p>**</p>	

Quadro 7 – Registo das expectativas das crianças do Pré-Escolar

Observações:

* No momento de preenchimento do quadro, a estagiária acabou por não completar este espaço porque, ao fazê-lo, nem todas as crianças assumiriam uma

responsabilidade perante a atividade e, assim, o mesmo poderia desencadear situações de disputa entre as crianças, podendo umas sentir-se «beneficiadas» em detrimento de outras. Consciente desta possibilidade, que não tinha sido previsto no momento de planificação, a estagiária optou, então, por não preencher este espaço. Mesmo assim, no momento de preenchimento do quadro, a estagiária identificou o espaço às crianças e explicou-lhes o porquê de não se destinar «Quem faz o quê?».

** Este espaço não foi preenchido diretamente no quadro porque, após a «a magia das cores» as crianças, com o auxílio da estagiária, elaboraram um quadro síntese onde constaram as conclusões a que o grupo chegou.

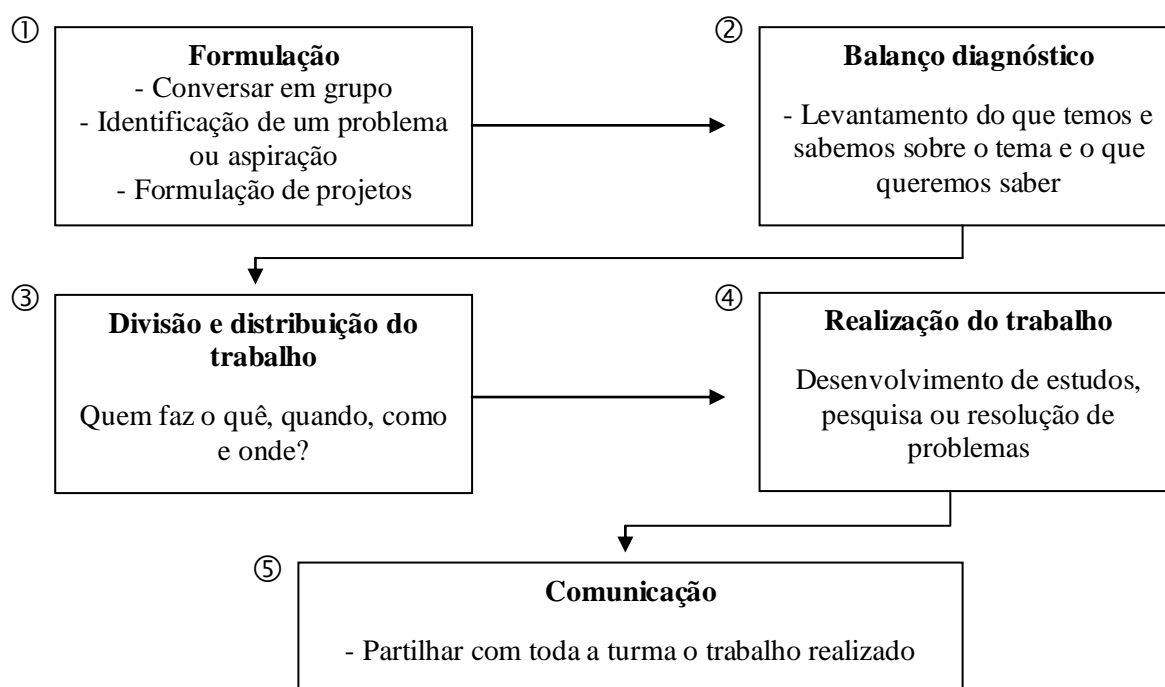
Posto isto, tem a realçar-se que, o registo das expectativas das crianças nesta atividade foi uma estratégia bem-sucedida. Enquanto a estagiária registava as palavras das crianças e verbalizava, em voz alta, quem dizia o quê, notou-se que as crianças se sentiam valorizadas por expressarem as suas opiniões, proporcionando-se assim um ambiente propício à aprendizagem e incitando-as à participação.

No que concerne ao quadro, utilizado na recolha das expectativas das crianças, convém clarificar que, o mesmo reporta um dos princípios preconizados, no Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa, por Sérgio Nizza.

Nizza, em *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (1998: 148) caracteriza este trabalho como um trabalho de projeto. Nizza (*ibidem*) explica:

«Os projectos caracterizam-se por uma cadeia de actividades que se têm de “desenhar” mentalmente. Trata-se de uma acção planeada mentalmente para responder a uma pergunta que fizemos. A característica fundamental de antecipação do processo de actividades torna fundamental a estimulação deste tipo de trabalho que pressupõe a passagem da actividade escolhida para um conjunto de actividades ordenadas para um fim (resposta a um problema) e que as crianças devem explicitar (representar) antecipadamente, mesmo que de forma aproximada».

Por outras palavras, poder-se-á dizer que o quadro utilizado no decorrer da prática pedagógica da estagiária, obedeceu, em parte, aos passos gerais, da planificação de projetos, convocados na figura 1, da página 149, dos *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, reproduzido de seguida.



Adotada esta metodologia, foi muito interessante perceber de que forma as crianças já conheciam, ou não, o processo de mistura das cores. Se bem que, mais interessante do que o momento inicial foi, no final, perceber que cada uma das crianças se recordava das suas especulações antes da junção das cores primárias, quer as suas expectativas se tivessem confirmado, quer não.

Veja-se o breve momento que foi registado – por mim, no meu caderno de observações – no decorrer da discussão entre as crianças sobre a atividade «À descoberta das cores»¹:

Criança A – *Professora, afinal amarelo e azul não dá vermelho.*

Estagiária – *Pois não. A que conclusão chegámos?*

Criança D – *Eu... Eu é que tinha razão. Essa fui eu que adivinhei. Amarelo mais azul dá verde.*

Estagiária – *Muito bem!*

Criança C – *Professora, eu também achava que o azul e a magenta davam verde e [a criança A] é que tinha razão. Adivinhou, dá roxo.*

Criança F – *Isto é montes de divertido. Parece mesmo magia.*

¹ Antes de avançar no relatório, importa referir, neste ponto, o critério de nomeação das crianças que foi definido de forma a garantir a confidencialidade destes dados. Pois bem, o critério de nomeação das crianças surge em conformidade à ordem alfabética dos seus nomes. Assim, a criança A corresponderá à primeira entre os seus colegas, segundo ordem alfabética dos nomes do grupo em que esta se encontra inserida.

Criança I – *Professora, quando chegar a casa, vou fazer estas magias com a minha irmã, se calhar, ela não sabe.*

Ora, é a partir de experiências como esta que, no entender da estagiária, se potencializam as linhas preconizadas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* quando se profere «o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens» (ME, 1997: 14).

Para além disso, verifica-se que «planear e avaliar com as crianças (...) no grande grupo são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem» (*ibid*: 37).

Esta intervenção foi, na opinião da estagiária, bem-sucedida pela forma como as crianças foram envolvidas na ação e pelo manifesto constante do entusiasmo das mesmas, na execução de cada um dos passos da atividade em causa. Na verdade, a estagiária com esta sua intervenção preconizou um dos objetivos patentes no perfil do educador ao planear situações de aprendizagem desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança.

O planeamento realizado com a participação das crianças permitiu ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador de aprendizagem e do desenvolvimento de todos e de cada uma.

Com esta – e a partir desta – atividade, a estagiária promoveu uma das dimensões funcionais do perfil geral de desempenho profissional, designadamente ao nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Note-se que, esta foi uma atividade organizada e promotora de «aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas», com recurso à «atividade experimental» (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, capítulo VII, artigo 56.º, alínea c)). Para além disso, esta atividade foi, também, promotora da «aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como [do] envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem (...)» conforme o legislado no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, capítulo VII, artigo 56.º, alínea f).

- Visita à loja dos animais -

A segunda situação em análise reporta-se às intervenções dos dias 28 e 29 de março de 2011, organizadas na segunda sequência didática concebida pela estagiária (anexo 6).

O tema trabalhado nestes dois dias girou em torno dos animais e, portanto, as atividades desenvolvidas visaram o contacto com estes e o conhecimento de algumas características gerais e particulares de alguns animais.

Não obstante a este conteúdo estar inteiramente relacionado com a área do Conhecimento do Mundo, a estagiária procurou, atenciosamente, a articulação da «abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se [integrassem] num processo flexível de aprendizagem que [correspondesse] às (...) intenções e objectivos educativos das atividades para que [tivesse] sentido para a criança» (*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, 1997: 50). Ou seja, neste caso, a área do Conhecimento do Mundo serviu como ponto de partida para se chegar a todas as outras áreas do saber.

A propósito, segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997:79),

«a área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo».

Neste sentido, no decorrer da prática educativa inerente à sequência didática projetada para os dias suprarreferidos, realizou-se uma visita de estudo a uma loja de animais, no centro de Ponta Delgada, em que os principais objetivos foram: contactar diretamente com um leque diversificado de animais; identificar (algumas) características dos animais através da observação direta, nomeadamente o tipo de revestimento, locomoção, alimentação; categorizar/agrupar os animais de acordo com as suas características; estabelecer comparações com outros animais que não estando na loja não deixavam de fazer parte do conhecimento e léxico das crianças; organizar um registo da visita.

Para além disso, pretendia-se, posteriormente, propor às crianças a aquisição de um animal para a sala, organizando-se um conjunto de regras de tratamento e higiene de manutenção e, também, a realização de um cartão de identidade do animal.

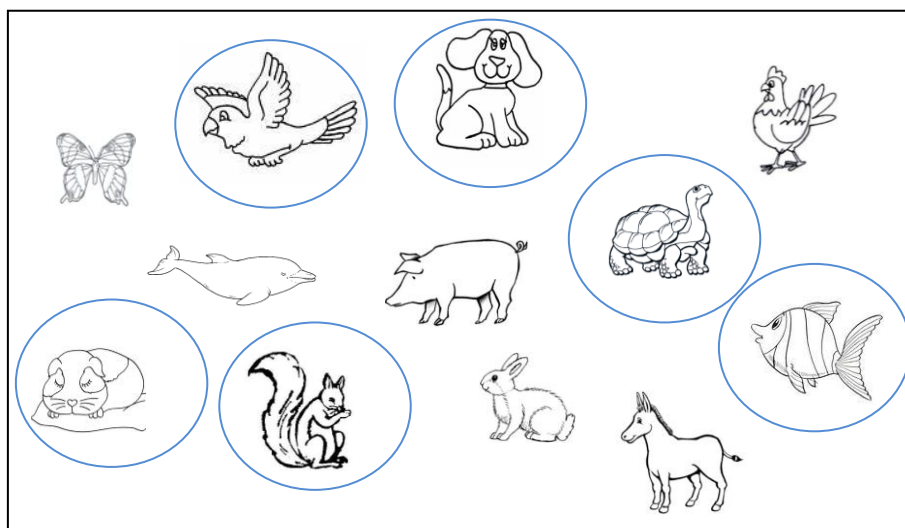
A visita de estudo à loja de animais *Meganimal Pet-Shop*, situada junto à Escola Básica e Secundária Domingos Rebelo, na cidade de Ponta Delgada, realizou-se no dia 28 de março e implicou o transporte das crianças da escola até ao local da visita e vice-versa.

Assim, tendo consciência da importância das regras de segurança ao sair do recinto escolar, a estagiária, neste dia, alterou alguns dos momentos da rotina em prol da preparação das crianças para a visita de estudo, tendo também em conta a limitação do tempo (desde a

entrada das crianças para a sala até à hora combinada com o senhor responsável pela condução do meio de transporte a utilizar na visita).

Chegados à loja de animais, a estagiária, ainda no hall de entrada da loja, apresentou uma pequena lista de verificação com animais (anexo 5) com vista a ser preenchida ao longo da visita pelas crianças.

Aquando da explicação da lista de verificação, a estagiária procurou envolver as crianças num ambiente de «missão» com o intuito de reforçar a capacidade de observação e atenção das mesmas, ao longo da visita. A «missão» implicava, simplesmente, identificar os animais presentes na loja e circundar os que se encontravam na lista de verificação. Ou seja, no final da visita de estudo, pretendia-se que as crianças tivessem registado algo como o esquema que se apresenta abaixo sugere.



Esquema 1 – Ilustração da lista de verificação preenchida pelas crianças

No momento de explicitação da «missão» a estagiária recorreu a um tom de voz emotivo e sussurrado. E, este foi um fator que se revelou, em muito, positivo pela forma como as crianças se mantiveram atentas e com olhares sedentos de concluir com sucesso o desafio proposto. O tom emotivo da estagiária revelou-se uma mais-valia em variados momentos da sua ação educativa, envolvendo as crianças com maior autenticidade nas atividades.

Ora, segundo a estagiária, esta foi uma metodologia que resultou na medida em que, no decorrer da visita de estudo, o entusiasmo e empenho das crianças, na concretização da «missão», foram aspetos que ressaltaram à vista.

As crianças observaram e discutiram quais os animais que estavam na lista de verificação e, por vezes, auxiliaram-se entre si no suporte das listas para que pudessem

preenchê-las. Pois bem, esta situação torna-se suficiente (por si só) ao espelhar a importância da existência de «o outro». Esta visita de estudo implicou interação, interação com o meio, interação com o outro.

E, o facto de as crianças terem um objetivo a concretizar durante a visita de estudo ajudou a que as mesmas não se dispersassem e mantivessem a sua capacidade de atenção focalizada na observação dos animais.

Referindo alguns dos animais presentes na loja dos animais à data de visita de estudo, as crianças puderam observar cães, coelhos, *hamster*, porcos-da-índia, peixes, pássaros, tartarugas e esquilos. Foi, neste sentido, tendo em conta a variedade de animais e o trabalho perspectivado para contexto de sala de atividades, que se procedeu ao registo fotográfico dos animais observados.

À medida que a visita se foi procedendo, as crianças tiveram, inclusive, a oportunidade de tocar em vários animais.

Ora, poder-se-á afirmar, com base nestas observações, que esta acabou por se revelar uma experiência nova e, porventura, significativa, para as crianças, visto, por exemplo, muitas delas nunca terem tido a oportunidade de contactar diretamente com um hamster ou, até, um cão. Afinal, a vida citadina nem sempre permite o contato direto com os animais.

A par da informação sobre os animais dada pelo proprietário da loja, a estagiária orientou as crianças para a observação das características peculiares de cada animal, questionando-as (sensibilizando-as) sobre:

- ✓ o tipo de revestimento;
- ✓ o tipo de alimentação;
- ✓ a cor (ou cores);
- ✓ eventuais características semelhantes entre animais (bico, número de patas...);
- ✓ noções de quantidade;
- ✓ noções de tamanho.

Ainda assim, a estagiária também desafiou as crianças para que estabelecessem comparações entre os animais levantando questões como: «Qual o bico mais comprido entre estes dois pássaros?»; «Qual o aquário com maior quantidade de peixes?»; «Qual o pássaro com o maior número de cores nas penas?»; entre outras.

Para além da observação dos animais, apesar de, no momento de planificação, este não ter sido um aspeto de todo confirmado, as crianças tiveram a oportunidade de visitar o espaço anexo à loja de animais – o consultório veterinário. Neste local, as crianças observaram e tiveram a oportunidade de utilizar alguns dos utensílios diários do veterinário bem como

conhecer a rotina dos animais aquando de uma consulta. De salientar que, neste local, as crianças utilizaram o estetoscópio ouvindo o coração uns dos outros, o que os deliciou por ser mais uma experiência nova e inesperada.

Refletindo sobre a visita de estudo, importa referir que, no que diz respeito, quer à parte da loja, quer à parte do consultório, o dono da loja revelou ser um elemento fulcral ao longo de toda a visita, acompanhando o grupo e salientando pormenores sobre os animais e o seu tratamento que a estagiária, provavelmente, jamais teria sido capaz de albergar e transmitir às crianças de forma tão natural, experiente e profissional, tal como o proprietário da loja o fez.

Retomada a atividade, já na sala, na escola, a estagiária questionou as crianças se gostaram ou não da visita e pediu que cada uma salientasse o momento que mais gostou. É de salientar que o preenchimento das listas de verificação foi referido pela maioria das crianças (9 em 13).

Neste sentido, recordaram-se, com base nas listas de verificação preenchidas pelas crianças, os animais observados no local da visita.

De notar que, apesar de este não ter sido um aspeto alvo de previsão e reflexão aquando da planificação, a estagiária poderia ter proposto a autocorreção das listas de verificação a realizar pelas crianças, envolvendo-as, assim, mais uma vez no processo ensino-aprendizagem, dado o entusiasmo e envolvimento revelado em torno do trabalho desenvolvido com as mesmas. A estagiária poderia, pois, ter sugerido que as crianças tivessem trocado entre si as listas para, assim, procederem à respetiva verificação, o que não aconteceu. Caso esta tivesse sido uma opção da estagiária, ter-se-ia, pois, dado ênfase à posição que se defende neste relatório ao discutir a planificação como um processo aberto e flexível.

Finda esta reflexão, a estagiária apresentou, ao grupo, várias imagens de animais e, após a identificação de algumas características dos mesmos (nomeadamente, número de patas, tipo de revestimento, habitat...), propôs-lhes a categorização das mesmas tendo por base um critério à escolha das crianças. Para tal, o grupo foi dividido em quatro subgrupos ficando cada um responsável por definir um critério de forma a categorizar o conjunto de imagens de animais de que dispunham.

Esta atividade, no entender da estagiária, não foi uma atividade bem-sucedida, na sua totalidade. Pois, numa primeira instância, não deveria ter distribuído os quatro subgrupos numa única mesa. O facto de o espaço não ter sido organizado, previamente, para que cada

subgrupo trabalhasse de forma individualizada, propiciou a troca de ideias e interação do grande grupo, contrariamente ao que se pretendia.

Nesta situação, a estagiária considera que falharam alguns dos princípios apontados no currículo *High-Scope*, no que diz respeito ao trabalho com pequenos grupos. Pois, a fase de planeamento das experiências em grupos pequenos com antecedência e a preparação do trabalho em pequenos grupos antes das crianças chegarem foram, de facto, situações que deveriam ter sido refletidas de uma forma mais atenciosa.

Mary Hohman e David Weikart, em *Educar a Criança* (2009: 383), defendem que

«no tempo em pequenos grupos (...) as crianças têm nas suas mãos, literalmente, a responsabilidade da sua própria aprendizagem. Explorações feitas através da manipulação dão-lhes a oportunidade de serem elas mesmas a construir o seu conhecimento, de forma adaptada ao nível do seu desenvolvimento».

No que concerne a categorização das fotografias dos animais, mais uma vez, a estagiária considera que deveria ter orientado esta tarefa de uma forma diferente.

Inicialmente, tal como supramencionado, apresentaram-se as imagens dos animais às crianças e elas próprias identificaram várias formas de as categorizarem. Todavia, neste momento de apresentação e observação das imagens, a estagiária reconhece não ter dedicado tempo suficiente para que as crianças observassem as características de todos os animais presentes nas imagens, até porque eram muitas. Depois de refletir, a estagiária considera que deveria ter optado por uma menor quantidade de imagens visto o conteúdo estar a ser trabalhado pela primeira vez, e, então, ter explorado, com as crianças, de modo mais pormenorizado, cada uma delas. O facto de não o ter feito previamente, indiciou posteriormente alguma confusão entre os vários subgrupos e grande grupo na definição dos critérios de organização das imagens.

Com esta situação se comprova que por mais oneroso e ponderado que seja o processo de reflexão e descrição das atividades a desenvolver com as crianças, nem sempre se alberga o verdadeiro sentido que, posteriormente, a dinâmica educativa assume. Surgem aspetos que não foram pensados e outros que, apesar de pensados, fogem à forma como foram idealizados. Isto, sim, reflete o processo de ensino, em constante mudança.

Importa referir que esta atividade, no momento de planificação, teve por base uma das atividades sugeridas na brochura para o Pré-Escolar – *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6* – atividade essa que se encontra nas páginas 88 e 89.

Com a organização expressa acima, pretendia-se que cada grupo de trabalho apresentasse, aos restantes colegas, o seu cartaz e o critério utilizado na categorização das

fotografias dos animais. Na apresentação, esperava-se que cada criança participasse oralmente, verbalizando, alguma função que tivesse desempenhado ao longo da organização das fotografias dos animais. Todavia, tendo em conta as limitações sentidas na definição dos pequenos grupos, estes parâmetros acabaram por ser pouco profícuos.

No seguimento das atividades desenvolvidas ao longo do dia, a estagiária sugeriu a aquisição de um animal para a sala, pedindo às crianças que refletissem as suas sugestões e critérios de seleção, de modo a concluírem qual o animal mais apropriado ao contexto da sala. Assim, com base no trabalho desenvolvido anteriormente e na experiência vivida com o contato direto com os animais, o tamanho, tipo de alimentação, o barulho e as condições necessárias para ter o animal na sala (as dimensões da gaiola) foram alguns dos aspetos tidos em consideração e sobre os quais as crianças discutiram e refletiram criticamente.

Escutemos, pois, as vozes das crianças:

Criança A – Eu adorava que fosse um cão.

Criança C – Não, um cão não pode ser porque é muito grande.

Criança F – O cão faz muito barulho... Ladra.

Criança B – Eu gostava de ter um passarinho.

Criança E – Também eu.

Criança A – Ah, mas o pássaro também faz barulho como o cão.

Criança F – O cão ladra e o pássaro pia.

Criança D – É uma tartaruga? É pequenina!

Criança F – E não faz barulho.

Criança H – O peixe também não. Também pode ser um peixe!

Criança C – Sim, mas já tivemos um aqui na sala que era da professora e ele morreu.

Criança D – Eu prefiro a tartaruga.

Criança A – Sim, e o cocó da tartaruga é pequeno assim não temos muito trabalho para limpar.

Criança B – As tartarugas que vimos eram fofinhas.

Criança C – Eu não me importo.

Criança A – Sim. E, depois elas... O meu pai já me disse que elas... i... in... inver... dormem durante muito tempo.

Escolhido o animal – a tartaruga – a estagiária questionou as crianças:

- O que precisamos para comprar um animal para a sala?

- Será que se pedirmos uma tartaruga numa loja de animais sem darmos nada em troca, a senhora ou senhor da loja irá oferecer-nos o animal para a nossa sala?

No fundo, com estas questões, a estagiária envolveu as crianças na atividade e, implicitamente, orientou-as para que concluíssem que seria necessário dinheiro para comprar o animal por elas sugerido.

A estagiária, tal como planeado, já havia preparado um saquinho com várias moedas de um euro e dez cêntimos, feitas de cartão, que mostrou às crianças, levantando um problema:

- Imaginem que aqui dentro temos a quantia de dinheiro necessária para comprar a tartaruga para a nossa sala. As moedas estão todas juntas. Se quisermos dividir esta quantia (moedas) por todos os meninos e meninas, quanto caberá a cada um(a)?

A intenção da estagiária, neste momento, passou por levar os alunos a refletir e apresentar sugestões, tendo em perspectiva a dimensão que, no *Referencial – Área de Formação Pessoal e Social e Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania* (2010: 9-10), se encontra definida como uma das componentes a promover como educação para a cidadania – a educação para o consumo. Ou seja: «Neste contexto, a preparação para um exercício pleno da cidadania exige que se repense os actos de consumir, suportando-os com uma reflexão crítica sobre os abusos gerados pela sociedade de consumo e dotando-os de critérios assentes na responsabilidade pessoal e social do consumidor». Desta forma, a estagiária procurou «transitar duma ação consumista para uma ação consumerista, isto é, esclarecida, preocupada, responsável e sustentável» (Borges *et al*, 2010: 10).

Assim, algumas das sugestões apresentadas pelas crianças e registadas – por mim – no ato de discussão desta situação foram as seguintes:

Criança F – Podemos dar uma moeda a cada um.

Criança A – Mas tem ali mais moedas do que meninos. Vai restar.

Criança C – Podemos distribuir uma moeda por todos e ver quantas restam...

Criança A – E se restar?

Criança F - Podemos distribuir o dinheiro por todos, dando uma moeda de cada vez a cada menino(a) até acabar com as moedas.

Foi, pois, após uma longa discussão que as crianças optaram por dispor-se em círculo e distribuir todas as moedas de um euro (até não haver mais) e todas as moedas de dez cêntimos (até não haver mais) para se dar solução ao problema levantado pela estagiária.

Convém referir, neste ponto, que a maioria das suposições da estagiária ao prever este momento de discussão na planificação se confirmou, no momento de ação. Na verdade isto fez com que a estagiária se sentisse segura e confortável ao orientar as participações das crianças, levantando, até, questões que já haviam sido ponderadas e refletidas com vista a se chegar ao objetivo da atividade. Este é um exemplo concreto de como o dispêndio de tempo no ato de planificar se traduziu vantajoso para a estagiária, proporcionando confiança e positivismo.

Após a distribuição, as crianças encontraram a quantia com que cada uma teria de contribuir para a aquisição do animal de estimação para a sala (1,20 Euros) e, neste seguimento, a estagiária propôs a realização de um cartão que serviu para cada qual levar para casa, como recado, onde constaram as moedas (uma moeda de um euro e duas de dez cêntimos) e a fotografia do animal a adquirir. O cartão foi feito de cartolina e as moedas tal como a fotografia do animal foram coladas pelas crianças. Para além do referido, a estagiária escreveu, ainda, no cartão uma breve mensagem que foi sugerida e organizada pelas crianças em função do pedido que se pretendia fazer: «Pai e Mãe, podem dar-me 1 euro e 20 cêntimos para comprar uma tartaruga?».

No dia seguinte, adquirida a tartaruga, as crianças sortearam um nome a atribuir ao novo animal de estimação e, novamente, destinaram-se tarefas responsabilizando o grupo e cada uma das crianças pela execução das mesmas. Ora, para a realização e organização do cartão de identidade da tartaruga, procederam-se às seguintes etapas:

- pesagem da tartaruga;
- medição da tartaruga;
- realização do cartão de identidade da tartaruga com recurso às TIC, em que cada criança digitou parte da informação a integrar no cartão;
- definição de regras de higiene a ter com a tartaruga na sala.

Em suma, com a realização da visita de estudo supramencionada e consequentes atividades em contexto de sala de atividades, proporcionaram-se, no entender da estagiária, momentos ricos de interação com o meio envolvente, como o(s) outro(s), com o grupo, com contextos extraescolares, com objetos caraterísticos de um profissional que não o professor, com animais...

Por outras palavras, de forma implícita e genuína, trabalharam-se os quatro pilares da educação reiterados por Jacques Delors (1996): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; e, aprender a ser.

Cada criança teve oportunidade de observar, tocar, questionar, experimentar, refletir e, até, procurar solução para um problema que, tendo sido novo aquando da intervenção da estagiária, fará parte do futuro próximo de cada criança-aluno, enquanto pessoa e cidadã – gerir e perceber a importância do dinheiro na troca de valores.

A visita de estudo permitiu o contacto com uma realidade por várias crianças desconhecida e revelou-se, por isso, um momento rico e significativo de aprendizagens.

Importante, também, será referir e enfatizar a preocupação da estagiária, ao longo da sequência didática perspectivada para os dias 28 e 29 de março, na busca de momentos

enriquecedores a partir dos quais se pudessem desencadear aprendizagens cativantes e significativas, não descurando, nunca, do «reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens», o que acabou por se revelar um ganho na prática educativa da estagiária (*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, 1997:14).

A propósito, convém mencionar que a estagiária, nestes dois dias da sua intervenção, baseou-se, essencialmente, na aprendizagem pela ação.

Segundo Mary Hohmann e David Weipark (2008: 22), «a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos conhecimentos».

Mais, afirmam os mesmos autores (*ibidem*),

«Esta actividade, levada a cabo num contexto social em que o adulto atento e sensível é um observador-participante, torna possível à criança estar envolvida em experiências intrinsecamente interessantes que podem vir a produzir conclusões contraditórias e a desencadear uma consequente reorganização da compreensão que a criança faz do seu mundo».

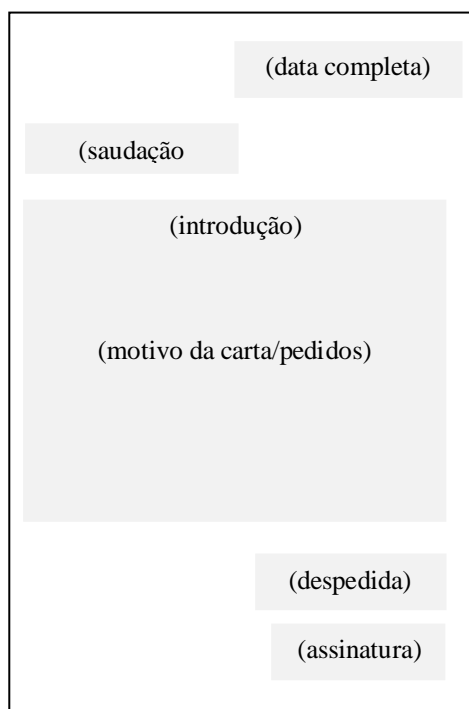
5.2.2. ANÁLISE DE DUAS INTERVENÇÕES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

- Escrita da carta ao Pai Natal -

A escrita de uma carta ao Pai Natal foi uma das atividades propostas pela estagiária às crianças no decorrer da sua semana intensiva – de 14 a 18 de novembro de 2011 – subjacente à segunda sequência didática concebida para a turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico (anexo 7).

A atividade da escrita da carta exigiu, da parte da estagiária, alguma cautela na preparação e planificação. Pois, ao ser perspectivada como uma redação em grande grupo, exigiria um esforço na articulação lógica e pertinente das sugestões apresentadas pelas crianças, já que a intenção seria enviar o conjunto de cartas, após o trabalho concluído, para os serviços dos CTT que, posteriormente, dariam resposta às mesmas.

Assim, depois de uma primeira abordagem à estrutura da carta e do trabalho realizado tendo por base um modelo projetado, com recurso ao powerpoint, a estagiária procurou orientar a atividade seguinte, no que diz respeito à localização dos diversos elementos a contemplar na carta reproduzindo no quadro da sala um esquema tal como o que se segue (esquema 1).



Esquema 1 – Caraterísticas de uma carta

Importa referir que, mesmo no momento de planificação, este esquema foi perspectivado ser realizado junto à lateral esquerda do quadro porque no restante quadro organizar-se-ia, por colunas, a restante informação necessária à redação da carta. Veja-se o esquema que, no ato de planificação, foi organizado e pensado – por mim – e que aqui se reproduz.

Data	Saudação inicial	Motivo da carta		Despedida	Assinatura
		Introdução	Pedido		
	- Meu querido Pai Natal - Olá Pai Natal - (...)	- Como está? Já tinha saudades do frio e da época natalícia. (...)	- brinquedos - roupa (...)	- Um abraço muito grande - Beijinhos (...)	

Esquema 2 – Estrutura da carta e hipóteses de redação

Tal como consta no esquema 2, as colunas foram concebidas com o intuito de serem preenchidas com as hipóteses apresentadas pelas crianças.

Para a redação da carta destinaram-se, aproximadamente, vinte minutos. Pois, na verdade, a turma já detinha todas as informações necessárias para a redação, necessitando, simplesmente, de organizar a mesma em discurso.

É, pois, neste momento que se depreende o dilema da estagiária: Como articular as sugestões dadas pelas crianças? Como encadear todas as sugestões de forma a conseguir uma mensagem lógica? Como gerir o grande grupo atendendo à participação de cada um(a) dos(as) alunos(as)? Como gerir o tempo de intervenção das crianças?

No fundo, tal como expresso em pontos anteriores deste relatório, a planificação parecia dar conta da abrangência desta atividade e a estagiária sentia-se convicta de que iria assegurar o controlo do grande grupo. No entanto, por mais descritiva e sequencial que tenha sido a sequência didática, algo falhou neste momento de intervenção da estagiária.

Ao socorrer de referências bibliográficas, entre outros autores, Manuel Ferreira Patrício (1993: 189-190) diz que os professores são educadores profissionais. «Têm, nessa qualidade, deveres gerais e deveres específicos (...)», e, segundo o autor, agrupados em classes:

- relativos ao ensino;
- relativos à educação;
- relativos à comunidade;
- relativos à família;
- relativos à instituição escolar;
- relativos ao educando na sua qualidade de pessoa.

Ora, é tendo por base estes deveres profissionais dos professores, designadamente os que se enquadram na primeira categoria – deveres relativos ao ensino – sendo eles: *o de preparar o trabalho que ensina* e, em parte, *o de saber o que ensina*; que se refletirá o dilema vivido pela estagiária no decorrer da orientação da atividade supramencionada.

Procurando refletir sobre o momento de previsão, planificação e preparação da atividade, de facto, a estagiária pensava ter antecipado todos os aspetos e questões de orientação necessárias para o sucesso da atividade de escrita. Note-se que, sendo este um conteúdo novo a lecionar no 3.º ano de escolaridade, a estagiária havia previsto:

- partir da apresentação e análise de um modelo;
- destacar e esquematizar os aspetos relevantes e obrigatórios da escrita da carta;
- localizar na folha onde e como escrever o quê...

Não obstante, na verdade, poder-se-á dizer que falhou o melhor e prioritário, ou seja: o que escrever!

Analisando a situação experienciada a estagiária conclui que a mesma não terá sido provocada por falta de empenho e/ou dedicação da sua parte, mas sim fruto de falta de experiência.

Por outras palavras, esta foi uma situação em que a estagiária pensava ter-se preparado o suficiente e o mais que possível para a atividade em causa, no entanto, no momento da lecionação, refletindo, apercebeu-se que, de facto, faltou, por exemplo, um guião com questões que poderia e deveria ter formulado para orientar, com sucesso, a atividade. Pois, a dificuldade esteve em aproveitar e redirecionar as intervenções dispares das crianças.

Perante isto, a estagiária optou por retomar a atividade e, desta vez, orientar a atividade de forma mais direcionada, levantando questões objetivas às crianças que, por si só, sugeriam o encadeamento lógico para a escrita da carta. O resultado final desta atividade encontra-se reproduzido, em anexo, no presente relatório (anexo 8).

Este foi, de facto, um momento real em que a estagiária pôde sentir a importância de pensar e repensar a prática educativa promovendo os alunos como agentes principais do processo ensino-aprendizagem mas com a necessidade de orientação e gestão das atividades a propor às crianças. Pois, admita-se, nesta simples situação estão patentes questões de deontologia docente e desenvolvimento profissional enquanto questões que fazem parte do passado, presente e futuro da vida de qualquer cidadão ativo, consciente e crítico-reflexivo sobre a sua ação, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

- À descoberta de regularidades –

Um dos desafios propostos pela professora cooperante à estagiária, para as intervenções dos dias 5, 6 e 7 de dezembro de 2011, foi a elaboração de um trabalho que envolvesse a sequência de números segundo uma dada lei de formação. No fundo, o estudo de regularidades como documenta a sequência didática em anexo (anexo 9).

Foi, então, baseado neste desafio que a estagiária propôs à turma a realização de uma atividade denominada «À descoberta de regularidades», que seria realizada a pares.

Não obstante, note-se, a estagiária com base na sua experiência anterior com aquela turma, optou por não informar, numa primeira instância, que a atividade seria realizada a pares para assim evitar o barulho e a excitação da turma nesta fase.

Começou por escrever no quadro “À descoberta de regularidades” e questionou as crianças sobre o possível sentido da designação em causa, ao que as crianças interpelaram:

Criança N – Regularidades tem a palavra escondida «regular».

Criança P – Regular quer dizer que é sempre a mesma coisa.

Criança B – É constante.

Depois de esclarecido este aspeto, a estagiária apresentou, então, um quadro da centena (75cm x 75cm), em dimensões maiores às dos que as crianças receberam posteriormente (40cm x 40cm), com vista a facilitar a explicação do que se pretendia.

Neste momento, a estagiária informou a turma que cada um iria receber um quadro semelhante ao utilizado na explicação da atividade, mas que, cada qual, teria um desafio diferente e que esse desafio implicaria contagens. Assim, uns teriam de contar de dois em dois, outros de três em três, outros de quatro em quatro e assim sucessivamente. Para além disso, a estagiária informou que para as contagens, cada um iria receber um lápis de cera de forma a colorir os quadrados correspondentes à contagem realizada. Importa referir que a estagiária optou pela utilização dos lápis de cera porque previu que estes facilitassem a pintura por serem mais grossos e, em princípio, esta estratégia diminuiria o tempo necessário para a realização da atividade.

Só depois de explicadas todas as regras é que se definiram os pares e se distribuíram os materiais.

Esta metodologia revelou uma maior organização da turma, quer aquando da explicitação da atividade (porque as crianças estavam (con)centradas unicamente nas orientações que estavam a ser dadas), quer no momento de realização da atividade (na medida em que cada criança sabia perfeitamente qual o objetivo do trabalho que iria desenvolver e para que serviria cada um dos materiais que a estagiária viria a distribuir).

Os pares para a realização desta atividade foram definidos pela estagiária na tentativa de se conseguir um equilíbrio entre os grupos de trabalho. Assim sendo, o critério para a formação dos pares teve por base os alunos que revelavam mais dificuldades e os alunos que, por norma, apresentavam o raciocínio mais perspicaz, maior capacidade de liderança e, conseqüentemente, resultados mais satisfatórios.

À medida que se foram revelando os pares a formar, o material foi sendo distribuído. Assim, cada par tinha em sua posse:

- ✓ um quadro da centena;
- ✓ dois lápis de cera (da mesma cor);
- ✓ e as pistas que levariam à descoberta das várias regularidades do quadro.

Por que razão se entregaram estas pistas? As pistas entregues eram básicas, no entanto, foram importantes para que as crianças tivessem um fio norteador ao longo das suas buscas. O intuito foi criar condições para que as crianças percebessem «o que é que andavam à procura». Para além disso, sempre que faziam a descoberta de uma regularidade, registavam-na no verso da folha das pistas.

Explicada a atividade, formados os pares e distribuído o material, destinaram-se aproximadamente 20/25 minutos para a realização da mesma.

No decorrer da realização da atividade, a estagiária circulou pela sala e acompanhou, aleatoriamente, cada um dos pares, tentando orientar e/ou colmatar as dificuldades por eles sentidas, esclarecendo dúvidas e/ou dando indicações para a descoberta de regularidades ainda por desvendar.

As orientações da estagiária durante a realização da atividade revelaram-se oportunas permitindo, assim, uma maior e melhor preparação das crianças para a futura apresentação das suas descobertas à turma.

Terminada esta parte da atividade – à descoberta de regularidades – passou-se para um momento de apresentação das descobertas realizadas. Como cada par havia procurado uma regularidade diferente, para que, enquanto um par estivesse a apresentar os restantes não caíssem na tentação de ficar distraídos, a estagiária entregou, a todas as crianças, a compilação de todas as regularidades estudadas, na sala, pelos vários pares, em sistema de leque (anexo 10).

Esta compilação foi organizada de modo a que cada criança que estava a assistir à apresentação dos colegas, tivesse a mancha representada pelos seus colegas no seu leque, e, para além disso, possuísse pequenos apontamentos com algumas lacunas que deveriam ser preenchidas de acordo com o que ia sendo apresentado. Ora, com isto, a estagiária visou cativar a atenção das crianças mesmo quando não eram elas que estavam a apresentar. Por outras palavras, foi uma forma de mantê-los atentos porque tinham um objetivo para cumprir – completar todas as lacunas dos apontamentos – visto, só assim, poderem tirar conclusões sobre as diferentes regularidades encontradas.

No final dos leques das crianças havia um espaço, em branco, dedicado às conclusões. Ou seja, este espaço, no final da aula, depois de apresentadas e discutidas as várias regularidades, deveria ser alvo do registo de conclusões finais.

Esta atividade, desde a descoberta das regularidades pelos pares até à apresentação à turma e registo das conclusões nos leques individuais, revelou ser uma atividade cativante, ativa e significativa, visto a criança-aluno ter sido o agente principal do processo ensino-

aprendizagem, até porque, no decorrer da atividade, a estagiária limitou-se a orientar a aula, permitindo aos alunos a descoberta, por eles próprios, e posterior discussão e registo das várias regularidades que resultaram das diferentes contagens.

Conforme o documento *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo* (2004: 23), em vigor:

«**As aprendizagens ativas** pressupõem que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da atividade física e da manipulação dos objetos e meios didáticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes. Tal desafio aponta para conceções alternativas que mobilizem a inteligência para projetos decorrentes do quotidiano dos alunos e das atividades exploratórias que lhes deverão ser proporcionadas sistematicamente.

As aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança. Isto pressupõe que a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações. As aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança. Só assim o percurso escolar poderá conduzir a novas e estáveis aprendizagens».

Para além disso, importa ressaltar que no decorrer desta atividade, mais do que a compreensão do conteúdo de matemática, foi intenção da estagiária, relevar a importância do erro no processo de aprendizagem, pelo que, sempre que um aluno não apresentava um raciocínio correto, antes de criticar, a estagiária procurou compreender e desconstruir a noção do aluno em causa na altura em que o mesmo o partilhou, quer de forma individualizada, quer em grande grupo, promovendo-se, assim, mais uma vez, momentos profícuos para uma aprendizagem mais rica.

Nesta linha de pensamento, Edgar Morin (2002: 99) reitera

«Educar para compreender as matemáticas ou uma tal disciplina é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Encontra-se aqui a missão propriamente espiritual da educação: ensinar para a compreensão entre as pessoas como condição garante da solidariedade intelectual e moral da humanidade».

«A compreensão não desculpa nem acusa: pede-nos para evitar a condenação peremptória, irremediável, como se nós próprios jamais tivéssemos conhecido a fraqueza nem cometido erros. Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos na via da humanização das relações humanas» (*ibid*: 106).

André Giordan (1998: 14), também, a propósito, afirma que «o indivíduo deve constantemente tirar partido dos seus sucessos e insucessos». E que, só assim, «o indivíduo se

liberta de constrangimentos e contribui para o seu crescimento». Ora, no entender da estagiária, o(a) professor(a) assume uma responsabilidade acrescida neste processo de tirar partido dos sucessos e insucessos de cada aluno. É a partir do modo como o(a) professor(a) gere as situações dentro da sala de aula que, no futuro, as crianças, sob a sua responsabilidade, serão homens e mulheres, mais ou menos, confiantes no futuro.

Esta como qualquer outra situação, por mais improvável que possa parecer, frui no seu cerne questões de cidadania. Pois, entenda-se, a educação, a cidadania, tem como objetivo vital preparar o indivíduo para a vida, para o mundo, para a sociedade, não só para o mundo do trabalho, mas também, e, prioritariamente, para a formação do indivíduo enquanto pessoa e cidadão.

Veja-se o que é preconizado, a determinado momento, no Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (2001: 6):

«... a qualidade e a equidade da educação escolar são determinadas pelas possibilidades que o currículo proporciona a todos os alunos, na sua diversidade, para a realização de experiências de aprendizagem significativas e relevantes, que permitam, de uma forma integrada, o seu desenvolvimento progressivo a nível: (1) do conhecimento e valorização de si mesmo como pessoas; (2) do conhecimento e valorização da realidade cultural, física e social e (3) da capacidade de participação responsável, crítica e colaborativa na vida social».

6. ANÁLISE CRÍTICA AOS DOCUMENTOS DE REFLEXÃO SOLICITADOS APÓS AS INTERVENÇÕES

Segundo Ana Maria Costa e Silva, *in* Moreira (2002: 130), a reflexão assume uma importância fulcral «na prática profissional, na construção de saberes, na estruturação das identidades profissionais e no desenvolvimento profissional, na construção social e cultural».

De um modo mais profundo, Schön (1983) *apud* Ana Maria Costa e Silva, reitera que

«A dimensão do desenvolvimento constrói-se através da partilha de experiências e da análise intercomunicativa que produzirá e é produzida pela reflexão:

- na acção, quando cada professor é capaz de reflectir na prática;
- sobre a acção, quando os professores individualmente e em grupo reflectem sobre as suas práticas;
- sobre a reflexão na acção, quando os professores, através da análise das suas práticas, as reelaboram, reestruturam e ajustam aos contextos de realização».

Ora, as fases de planeamento, acção e pós-acção foram, de facto, momentos de reflexão sobre as opções didático-pedagógicas da estagiária, na tentativa de melhorar a sua prática

mas, essencialmente, na procura de proporcionar aprendizagens ativas e significativas às crianças.

E, por isso, os documentos de reflexão solicitados após cada intervenção revelaram ser instrumentos importantes, quer para o estudo da situação atual da turma e de cada criança após cada intervenção da estagiária, quer para a estagiária entender quais as opções que foram mais e/ou menos bem-sucedidas, levando a estagiária, posteriormente, a procurar explicação e alternativa para as suas opções.

Focalizando a reflexão sobre a ação, componente preconizada nos documentos solicitados após as intervenções, poder-se-á afirmar que esta é uma componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do profissional (Argyris *apud* Angel Pérez Gómez *in Os professores e a sua formação*).

Para John Dewey (1959: 13), a melhor maneira de se pensar é o que ele denomina de pensamento reflexivo, ou seja, «a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva». Ora, percebe-se nesta afirmação do autor que o mesmo faz uma distinção entre o ato do pensamento simples e o ato de pensar reflexivamente e que, na sua consideração, é a melhor maneira de se pensar.

Habermas, em consonância, citado por Isabel Alarcão *in Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (2001: 25), acredita ser pela reflexão que o professor se conhece e que se questiona a si próprio. Pois, só assim, no seu entender, se compreende a reflexão como elemento capaz de permitir que o professor aprenda com a sua prática, recusando a «tornar-se coisa».

Tomando, agora, como exemplo dois dos documentos de reflexão entregues após as intervenções poder-se-á verificar que a estagiária tendeu a contextualizar e a pormenorizar a situação das crianças que não conseguiram atingir determinados descritores de desempenho, procurando, posteriormente, alternativas para solucionar e ultrapassar as limitações concluídas.

Veja-se, por exemplo, o excerto que se segue referente à reflexão – que realizei e escrevi – sobre a sequência didática II, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (anexo 11) – e que aqui transcrevo:

No caso da identificação das diferentes componentes da carta (DD1), esta atividade foi orientada com base num modelo que foi projetado, na sala, em suporte de acetato. Para além disso, foram as próprias crianças que, aleatoriamente, foram identificando, localizando e registando no acetato as diferentes componentes da carta. Ou seja, enquanto um dos elementos da turma identificava no acetato uma das componentes, os colegas limitavam-se a fazer o mesmo no seu esquema (em

tamanho mais reduzido que haviam colado nos cadernos). Ora, (...) não havendo propriamente um apelo ao raciocínio, tendo em conta a natureza da atividade (...), poder-se-ia afirmar que só não atingiriam estes parâmetros as crianças que não estivessem atentas.

Posto isto, repensa-se, então, a forma de avaliação adotada. Terá sido a mais eficaz? Na minha opinião, uma forma alternativa de se ter realizado a avaliação desta atividade e, porventura, mais significativa e pertinente para as crianças, teria sido a autoavaliação das próprias crianças. Veja-se, se no final da atividade se tivesse optado por distribuir por cada criança uma lista de verificação em que os pontos a avaliar seriam os mesmos que se apresentam acima, se calhar, pelo facto de cada criança ser convidada a verificar o que fez e o que não fez e de, com isto, assumir uma atitude crítica face ao seu trabalho, esta teria sido uma forma de até reforçar e valorizar o trabalho realizado (...).

Relativamente ao último descritor de desempenho (DD3), importa referir que estes indicadores de aprendizagens resultaram da avaliação resultante das atividades desenvolvidas no âmbito da sequência didática I, precedente a esta. Assim, no que diz respeito à caligrafia e à apresentação final dos trabalhos, a Mariana, a Romina, a Madalena, o Miguel, a Joana e o Leonardo tinham sido destacados na avaliação para que houvesse uma maior preocupação no acompanhamento/estimulação destas crianças. De facto, na caligrafia notou-se uma melhoria considerável destes alunos, excetuando o Leonardo que, depois de ser chamado à atenção, optou por uma caligrafia minúscula, o que dificulta em muito a leitura do que ele escreve. Pensando o motivo pela qual estes alunos melhoraram a sua caligrafia, creio que, em parte, esta melhoria resultou da estimulação e incentivo que se fez no decorrer da atividade. Sabendo, *à priori*, que na turma existia este aspeto a trabalhar e a melhorar, no decorrer da atividade, procurei envolver a turma num ambiente mágico (natalício), ressaltando que para o Pai Natal perceber o que cada um estava a escrever nas suas cartas, as letras teriam de ser bem feitas e legíveis. No caso dos alunos supramencionados, procurei incentivá-los individualmente e, por isso, ao circular pela sala, quando passava por eles, no caso de estarem a fazer um bom trabalho, elogiava-os; no caso de poderem melhorar, incentivava-os a fazer melhor. Na verdade, parece ter resultado.

No seguimento da minha preocupação com a caligrafia das crianças, também fui alertando a turma para a apresentação final dos seus trabalhos e, adotando a mesma estratégia enunciada anteriormente, os resultados foram bastante satisfatórios. Pelo que, a Romina foi a única aluna que continuou a não ter muita preocupação na apresentação do seu trabalho e isto, no que diz particular respeito, ao apagar de registos anteriores. Por vezes, a borracha não é a mais adequada e/ou a aluna não se preocupa em apagar bem aquilo que não fez bem, o que posteriormente condiciona o brio do seu trabalho.

Por tudo isto, o Leonardo e a Romina, na próxima intervenção pedagógica, deverão continuar a ser seguidos com atenção para que as suas caligrafias e apresentação final dos trabalhos, sejam melhoradas, respetivamente. A restante turma, em especial a Mariana, a Madalena, o Miguel e a Joana, deverá continuar a ser chamada à atenção para estes aspetos porque, no meu entender, esta não é uma aprendizagem momentânea que, por ter sido avaliada satisfatoriamente neste momento, já está adquirida. Na minha opinião, estes hábitos são hábitos que se adquirem ao longo de um processo contínuo.

O excerto atrás apresentado ilustra a preocupação da estagiária ao refletir o seu desempenho criticamente pois, na sua reflexão:

- ✓ aponta alternativas às opções tomadas;
- ✓ e, procura justificações para alguns dos comportamentos registados aquando da sua intervenção.

A intencionalidade educativa da estagiária passou, pois, nesta instância, pela tomada de consciência do processo realizado e dos seus efeitos.

Considere-se, à luz do anterior, o excerto que se segue e que reporta outra situação vivenciada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de cariz reflexivo análogo, tendo sempre em vista uma intervenção refletida, ponderada e fundamentada:

Tendo por base a avaliação inerente à sequência didática anterior, a Margarida e a Laura Duarte haviam apresentado algumas dificuldades e/ou falta de atenção na leitura do enunciado nos exercícios em que se pedia a comparação de números e a ordenação dos mesmos por ordem crescente e/ou decrescente. Por isso, aquando da realização da ficha de trabalho de matemática, não só à Margarida e à Laura Duarte como a toda a turma, chamou-se à atenção para a leitura cuidadosa dos enunciados (...). Mesmo assim, como se verifica, não só a Margarida e a Laura Duarte voltaram a errar nestes aspetos, como a Madalena, o Miguel, a Joana e o Leonardo também cometeram o mesmo erro – sempre que se pediu a ordenação dos números por ordem decrescente, os alunos ordenaram por ordem crescente. Na verdade, o número de alunos a errar aumentou. No entanto, os alunos foram chamados à atenção mais do que uma vez para a leitura atenciosa dos enunciados. Por outras palavras, se no primeiro momento de avaliação (sequência didática I) havia a possibilidade de eu não ter alertado devidamente a turma para a leitura atenciosa dos enunciados, desta vez creio que a quantidade de alunos a errar nesta alínea da ficha resulta da falta de atenção das crianças quando estão a resolver as suas fichas. Afirmo isto porque, por exemplo, o Leonardo, a Laura Duarte e a Madalena, nas suas fichas, no ponto 5, onde indica Ordena os números por ordem decrescente, os três alunos circundaram e/ou sublinharam o decrescente. Ora, se tiveram o cuidado de salientar este aspeto que, de facto, é essencial... como é que depois, no momento em que ordenam os números, não cumprem o que lhes é solicitado?

Relativamente ao DD6, nomeadamente ao indicador de aprendizagem - Não repete algarismos no mesmo número – a Madalena, a Joana e a Laura Caetano foram as únicas que não cumpriram esta condição da tarefa. Mais uma vez creio que foi por falta de atenção que não realizaram este ponto da ficha com sucesso porque, inclusive, recorro, no momento em que dei a explicação deste ponto da tarefa, pedi que cada criança seleccionasse cinco dos seus dez cartões e que arrumasse os restantes.

Ora, se estas três alunas tivessem estado com atenção no momento em que dei esta indicação supõe-se que, posteriormente, não teriam repetido algarismos no mesmo número até porque, como digo, expliquei que com os cinco cartões selecionados deveriam deslocar/trocar os algarismos de posição de forma a formarem novos números sempre com os mesmos cinco algarismos.

Da avaliação realizada, importa destacar a situação dos alunos Mariana, Francisco e Romina que realizaram as suas fichas obtendo resultados muito satisfatórios. Pois, pelo facto de receberem apoio educativo com regularidade, poderiam especular-se algumas dificuldades na realização da tarefa proposta. Não obstante, foi com grande satisfação que se verificou o oposto. Perante isto, questiona-se a razão que poderá estar por detrás destes resultados. Ora, por um lado, creio que o facto de esta tarefa ter cartões como recurso à sua resolução facilitou a compreensão destes alunos – o facto de eles poderem manipular um material e, de acordo com o que lhes ia sendo solicitado, posicionar os algarismos de diferentes formas; por outro, creio que o acompanhamento mais atento (com algumas explicações) e os estímulos regulares “Tu consegues!”, “Vá, pensa!”, “Tu és capaz!”, “Muito bem!”, “Conseguiste esse, agora tenta fazer outro!”, foram aspetos fulcrais para o sucesso destes alunos. Para além de eu considerar que procurei ser clara e precisa nas minhas indicações, creio que o incentivo que dei a estas crianças foi muito importante para a autoconfiança e autonomia das mesmas na realização dos seus trabalhos. Pelo facto de se terem sentido valorizadas, investiram no seu trabalho e, na verdade, acabaram por ter resultados melhores do que alguns dos restantes colegas da turma.

Face à natureza dos registos reflexivos acima apresentados, importa ressaltar a linha de investigação e de formação que visa estimular a flexibilidade dos docentes através da investigação da sua prática.

A propósito Maria Teresa Estrela (1997: 15-16) define:

«... um bom técnico não é aquele que aplica cegamente conhecimentos que se assumem como receitas, mas aquele que é capaz de os adaptar às situações concretas em que actua e inventar soluções criativas, construindo um capital de conhecimentos através da experiência e da reflexão sobre ela».

A reflexão permanente sobre a ação é condição indispensável para o sucesso do processo de aprendizagem. E, nos documentos solicitados à estagiária após as suas intervenções, a reflexão revelou ser um aspeto de relevância fulcral evitando, assim, a monotonia das práticas pedagógicas e os recursos estereotipados e padronizados, havendo a promoção de práticas mais sustentadas e direcionadas aos interesses e carências das crianças.

A postura crítica face aos documentos e às práticas da estagiária após cada uma das intervenções permitiu uma organização que, gradualmente, foi modificando a ação da estagiária de acordo com as necessidades e a evolução do grupo.

Zeichner (*apud* Pimenta, 2001: 30) destaca a importância de haver uma atitude reflexiva dos professores em relação ao seu ensino e às condições que o influenciam.

Assim, para além dos documentos de reflexão entregues após cada uma das intervenções, os instrumentos reflexivos que se produziram sobre a implementação dos projetos formativos preconizados para cada um dos estágios também se revelaram momentos profícuos de retrospeção.

Recuperando alguns dos aspetos refletidos no documento de reflexão sobre a implementação do projeto formativo, na Educação Pré-Escolar, considere-se o seguinte excerto:

«(...) o estímulo das capacidades de cada criança, favorecendo a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades foi uma das preocupações transversais a todas as intervenções. A procura de propostas de trabalho que fossem ao encontro dos interesses das crianças e o acompanhamento e estímulo de cada uma delas foi, na verdade, a base de todas as práticas educativas. Procurou-se, neste sentido, dar sentido a um dos fundamentos preconizados nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* quando se profere o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamentos de novas aprendizagens (*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, 1997: 14).

No que diz respeito à segunda macro estratégia definida: contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança. Creio, no meu entender, que este objetivo foi sendo conseguido, gradualmente, ao longo das intervenções. Pois, a proximidade, afetividade e cumplicidade foram-se conquistando e, hoje, penso ter-se conseguido este contributo essencial na relação educador-criança e vice-versa.

Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação e Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade foram, também, na minha opinião, (...) competências que despontaram nas visitas de estudo, quer à loja de animais (no âmbito da sequência didática II), quer aos estúdios da RTP (no âmbito da sequência didática III), foram, por excelência momentos de contacto direto com o meio envolvente das crianças, favorecendo-lhes, assim, a observação e a compreensão do meio com vista a uma melhor integração, tal como se havia perspectivado.

Por seu turno, (...) desenvolver a formação moral da criança e o sentido de responsabilidade, associado à liberdade, foi uma competência transversal a todas as práticas educativas. O sentido de pertença a um grupo, o respeito pelo outro, o sentido de interajuda, o sentido de responsabilidade por uma tarefa ou materiais, o sentir-se pessoa e elemento de um grupo penso, no meu entender, que são valores suficientes para dar resposta à macro estratégia anteriormente mencionada.

No que concerne ao desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa e estimular a atividade lúdica, esta foi, em parte, a competência foco da minha sequência didática III – Desenvolver a compreensão e expressão oral. Em especial nesta minha intervenção, as crianças, depois de visitarem os estúdios da RTP e de se inteirarem da quantidade de profissionais envolvida neste meio de comunicação social, foram convidadas a imaginar criativamente situações e profissões que quisessem interpretar. Para tal, construíram-se os materiais e cenários necessários e definidas as personagens do noticiário (atividade proposta no âmbito da sequência didática III), deu-se lugar para a atividade lúdica.

Com base nestas apreciações, é notório que, mesmo havendo a preocupação de relacionar as intenções previamente estabelecidas no ato de elaboração do projeto formativo com as intervenções pedagógicas efetivamente promovidas pela estagiária, esta reflexão revelou-se limitada e pouco rica para a consciencialização da estagiária relativamente à sua prestação na Educação Pré-Escolar.

Foi, pois, tendo por base a insatisfação sentida mediante a reflexão, porventura, estéril realizada após este primeiro momento de estágio que, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a estagiária revelou um poder de reflexão mais apurado e perspicaz ao discutir aspetos como a verificação das macro estratégias potencializadas no ato de projeção do projeto formativo e as metodologias de ensino a privilegiar aquando das suas intervenções pedagógicas.

Considerando as macro estratégias perspetivadas no projeto formativo para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, note-se que, no documento reflexivo (anexo 12), resultaram apreciações tais como:

(...), antes de dar exemplos práticos, importa referir uma questão que no momento de formulação da macro estratégia supramencionada não surgiu e que, neste momento de reflexão, torna-se discutível: De que forma o estímulo das capacidades e o favorecimento da formação e do desenvolvimento equilibrado das potencialidades foi feito em e com cada criança?

Refletindo criticamente sobre a situação, sou forçada a reconhecer que, na realidade, os alunos que apresentaram menos autoestima, confiança e autonomia nas suas capacidades foram as mais privilegiadas durante o meu processo de intervenção.

Veja-se, por exemplo, a Romina é uma aluna que recebe apoio educativo e, por influência, ou não, é uma criança que realiza as tarefas propostas, no dia-a-dia, na sala de aula, com insegurança e dependência de indicações muito específicas. Ora, no decorrer da minha prática, num momento (inicial) de matemática, pedi à aluna que fosse ao quadro e que aplicasse a estratégia de cálculo mental previamente indicada. Numa primeira instância a aluna manifestou alguma resistência (entendida, por mim, como vergonha/timidez) e, por isso, optei pelo incentivo da aluna: “Tu és capaz Romina! E, além disso, estamos na escola para aprender. Caso contrário, não estaríamos aqui.”.

A aluna foi ao quadro e resolveu a estratégia de cálculo mental tendo explicado cada passo aos colegas de forma exemplar. Elogiei a aluna pela sua capacidade perante a turma e, no meu entender, este foi um momento bom da minha prática. Sinceramente, sinto que estimei as capacidades da Romina nesta situação e que favoreci a sua formação promovendo analogamente o desenvolvimento equilibrado das potencialidades da aluna.

Sem prejuízo de uma leitura integral do excerto que se aqui se apresenta, percebe-se que a estagiária procurou refletir:

- ✓ não só a forma como promoveu cada uma das macro estratégias preconizadas no seu projeto formativo;

- ✓ como também, procurou evidenciar cada uma delas com momentos explícitos da sua prática.

Este foi um trabalho que, sendo de cariz reflexivo, se revelou de fulcral importância para a tomada de consciência da estagiária sobre a sua ação em contexto pedagógico.

Foi, pois, com base nesta primeira reflexão que a estagiária visou, posteriormente, interpretar e repercutir cada uma das metodologias por ela adotadas aquando das suas intervenções e, nomeadamente, a frequência com que recorreu a elas e com que objetivos.

No documento de reflexão sobre a implementação do projeto formativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a estagiária, depois de apresentar um quadro de reflexão sobre as metodologias privilegiadas na prática educativa, conclui:

(...) ao longo da prática educativa, tentou fazer-se sempre, um ajustamento entre as várias formas de ensinar e as várias formas de aprender. Pois, tal como já se havia perspetivado nem sempre uma única opção metodológica reúne as condições suficientes para dar resposta à diversidade e às necessidades de todas as crianças e cada uma delas (Projeto Formativo, 2011:12).

Aliás, tendo passado por este processo de formação e experimentado um pouco de cada um dos modelos e métodos supramencionados, neste momento, não me sinto vinculada a nenhum deles de forma a afirmar que só esse modelo/método é suficiente para dar resposta à diversidade e às necessidades das crianças, antes pelo contrário, reitero o que havia perspetivado.

Não obstante, tendo em conta o processo de estágio que vivenciei, tenho consciência que, ao longo da minha ação, houve modelos/métodos mais presentes do que outros. Por exemplo, o modelo cognitivo e o método expositivo acabaram por ser as metodologias preconizadas no decorrer da minha prática e tomo consciência disto subjacente à necessidade de assumir o controlo da turma e de dar resposta aos meus próprios objetivos – lecionar os conteúdos planeados e verificar que os alunos os apreenderam.

Ora bem, refletindo sobre a prática educativa, a utilização do método expositivo verificou-se sempre que (recordo):

- ✓ houve necessidade de expor ideias à turma;
- ✓ a sessão expositiva foi o meio mais prático e menos oneroso de fornecer a informação;
- ✓ os conceitos exigiram uma explicação de maneira indutiva e eu fui a única a poder responder às questões dos alunos;
- ✓ a sessão expositiva foi a única forma de responder a questões ou dúvidas dos alunos e ainda acrescentar informação;
- ✓ este método foi o mais adequado à motivação da turma para um tema novo, à aquisição de conceitos, à definição de diretrizes para a execução de uma atividade e/ou ao reforço de uma informação.

Não pretendo com isto concluir que este foi o método predileto no decorrer da minha prática mas, por inerência ao contexto de estágio, tenho de admitir que foi o método que, até certo ponto, mais me confortou. Para além disso, não tendo sido exclusivo (na medida em que privilegiei características de outros modelos/métodos), creio que resultou porque mantive sempre a preocupação

de, ao longo da minha ação, ir questionando as crianças a fim de perceber de que forma tinha sido clara, ou não, e quando não, recapitular as vezes necessárias adotando diferentes estratégias de explicar o mesmo, tendo em vista o entendimento da globalidade das crianças. No fundo, tal como referi anteriormente, acabei por adotar mais vezes o método expositivo nas minhas aulas, mas nunca esquecendo que os alunos eram os principais intervenientes no processo ensino-aprendizagem.

Pois bem, fazendo uma análise interpretativa e retrospectiva deste dois momentos de reflexão, poder-se-á diferir que os elementos referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico mostraram-se mais ponderados e sustentados, promovendo, assim, uma maior consciencialização da estagiária face ao seu desempenho neste nível de educação/ensino, perspectivando-a, também, no horizonte ético, deontológico e cívico.

Estes momentos de reflexão traduziram a caminhada incitada pelo permanente desafio, rigor, e superação de novas situações de exigência e pormenor, sempre na busca de mais e melhor em prol da aprendizagem das crianças com a qual a estagiária lidou. E, por isso, incitou o amadurecimento e capacidade de dar resposta a determinadas situações que antes eram desconhecidas pela estagiária.

CAPÍTULO II

VALORES E CONCEÇÕES PEDAGÓGICAS E DIDÁTICAS:

**REFERÊNCIAS PARA A PROMOÇÃO DE ATITUDES, CONHECIMENTOS,
CAPACIDADES E COMPETÊNCIAS**

Neste capítulo refletir-se-ão valores e concepções pedagógicas e didáticas como referências para a promoção de atitudes, conhecimentos, capacidades e competências, perspetivando a educação para a cidadania como um desafio e um compromisso para todos os responsáveis pela formação dos alunos enquanto pessoas, cidadãos e futuros profissionais.

Segundo o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, «o Programa do Governo assume como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida».

É, pois, à luz deste princípio e tendo por base a experiência de estágio vivenciada pela estagiária que se perspetivará um trabalho escolar capaz de desenvolver competências para o exercício da cidadania. Este é um desafio dos nossos tempos. Este é um desafio que exige a revitalização dos laços de cidadania.

Segundo Jacques Delors (1996: 15),

«a educação deve encarar de frente este problema, pois, na perspectiva do parto doloroso duma sociedade à escala mundial, ela surge, mais do que nunca, no centro do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem excepção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projecto pessoa».

Preconizando esta linha de pensamento discutir-se-á, então, com um olhar crítico-reflexivo a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico como contextos para a formação dos alunos como pessoas e cidadãos.

Numa primeira instância, procurar-se-á, pois, refletir o valor pedagógico e didático do verbo «aprender», nas suas várias dimensões e correlacionadas com os quatro pilares da educação, enunciados por Jacques Delors.

No ponto seguinte, mas de modo articulado, refletir-se-á a sala de aula como comunidade de aprendizagens e a escola como uma comunidade de pessoas em interação, desenvolvimento e aprendizagem.

O currículo e o seu desenvolvimento integral também será alvo de uma breve reflexão num ponto posterior.

A cidadania transversal ao currículo e como momento curricular específico, tendenciosamente, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, será, igualmente, alvo de uma abordagem neste relatório de estágio.

Posteriormente, a criança-aluno como pessoa e cidadã será, também, alvo de reflexão, particularizando-se a criança-aluno nas dinâmicas educativas da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1. O VALOR PEDAGÓGICO E DIDÁTICO DO VERBO «APRENDER»

A palavra «aprender», por si só, tornou-se um acrónimo na vida do dia-a-dia.

Segundo Jacques Delors (1998: 77),

«Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; [e,] finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra os três precedentes».

Tal como se entende, a via *aprender a ser* assume especial importância na ideia reiterada por Jacques Delors, é ela que integra os outros três pilares. No fundo, é o *aprender a ser* o pilar promotor de uma educação equilibrada e frutífera, capaz de doutrinar uma criança-aluno como pessoa e cidadã.

Refletindo a importância de *aprender a ser*, pilar intrinsecamente relacionado com o tema deste relatório de estágio, poder-se-á afirmar, então, que este é um princípio fundamental em que a educação assume um papel fulcral, devendo contribuir para o desenvolvimento total da pessoa.

Implicitamente, e conforme o paradigma patenteado ao longo dos últimos anos, o verbo aprender define estreitas relações com as questões pedagógicas e didáticas. Mas, mais do que isso, no contexto do presente relatório de estágio, importa refletir o «aprender» sob uma perspectiva mais alargada: «O aprender é, por princípio, algo relacionado com as interações» (Giordan, 1998: 88).

André Giordan (*ibidem*), na sua obra intitulada *Aprender*, reitera

«*Aprender resulta de uma emergência vinda da fusão de potencialidades nervosas, de uma história individual memorizada e de um ambiente directo ou mediatizado que permite a sua actualização permanente. Numa actividade pedagógica – e também nos meios de comunicação – aquele que aprende procede a uma triagem, valoriza, reajusta, organiza, coordena os elementos que pode compreender ou a partir dos quais pensa fabricar o «seu mel». O resto é eliminado ou desvalorizado».*

A propósito, Louis Not (1991: 13) completa: «Aprender tem dois sentidos. Um, que é objectivo: adquirir algo que é transmitido por outra pessoa. Um outro, subjectivo: aprender por si; apreender, compreender, organizar o conhecimento tanto por um trabalho intelectual ou físico como pela experiência».

Olivier Reboul (1982: 13), por seu turno, defende o aprender como «... uma experiência humana fundamental. Se não for satisfeita, tudo o que se pode aprender não é mais do que exterior e fútil».

Ora, a Comissão Internacional da UNESCO pensa cada um dos quatro pilares do conhecimento como objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo e prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.

Foi, pois, embebida desta avidez que a estagiária procurou concretizar cada uma das suas ações. O objetivo, em cada uma das intervenções pedagógicas, apesar de importante, não passou pelo apogeu do conhecimento ou da informação, mas sim da realização pessoal. Mais do que transmitir os conteúdos, a estagiária preocupou-se em proporcionar momentos em que as crianças se sentissem envolvidas e estimuladas.

John Dewey (1973: 34-36), contemporaneamente, é claro ao expressar-se sobre esta forma de «aprender», ainda que, na década de setenta. Reflita-se, pois:

«1. *Só se aprende o que se pratica.* – Seja uma habilidade, seja uma ideia, seja um controle emocional, seja uma atitude ou uma apreciação, só as aprendemos se as praticarmos».

2. *Mas não basta praticar.* – A intenção de quem vai aprender tem singular importância. Aprende-se através da reconstrução *consciente* da experiência, isto é, as experiências passadas afetam a experiência presente e a reconstróem para que todas venham influir no futuro.

3. *Aprende-se por associação.* – Não se aprende somente o que se tem em vista, mas as coisas vêm associadas com o objetivo mais claro da atividade. Não levar em conta esses resultados da atividade educativa, importa em desprezar, por vezes, coisas mais importantes do que o próprio objeto de ensino. Enquanto ensinamos aritmética, podemos estar ensinando também uma atitude de desgosto pela matéria, que venha a perdurar toda a vida.

4. *Não se aprende nunca uma coisa só.* – Como acabamos de ver, à medida que aprendemos uma coisa, várias outras são simultaneamente aprendidas.

5. *Toda a aprendizagem deve ser integrada à vida,* isto é, *adquirida em uma experiência real de vida,* onde o que for aprendido tenha o mesmo *lugar e função* que tem na vida.

Pois bem, face ao suprarreferido, pouco mais faltará acrescentar, exceto ressaltar que «possuir todo o conhecimento do mundo e perder a própria pessoa é um terrível destino (...) na educação (...)» (John Dewey, 2002: 161).

Todos e quaisquer profissionais de educação devem consciencializar-se, por isso, que

«todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida»

(Jacques Delors, 1997: 86).

É esta preparação que promoverá a educação ao sucesso.

Os professores, «enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina, nas actividades na sala de aula e nas demais actividades da escola» (Lei n.º 39/2010 de 2 de setembro, capítulo II, artigo 5.º, ponto 1).

Aprender a ser pessoa e a ser cidadão, para além de aprendizagem, induz interação, interação com o outro, interação com o meio, interação em sociedade, potencializando, assim, a educação para a cidadania.

E, a formação cívica das crianças na escola, de modo transversal, é, por excelência, o espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência cívica como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma e da comunidade.

2. A SALA DE AULA COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAGENS E A ESCOLA COMO UMA COMUNIDADE DE PESSOAS EM INTERAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Na escola, na sala, no recreio, as crianças interagem. A escola é comunidade de pessoas em desenvolvimento, aprendizagem e interação. E, se entendermos a escola como espaço privilegiado para a interação com o outro, então, isto é, genuinamente, aprender a ser pessoa, aprender a ser cidadão. Isto é, genuinamente, cidadania. Pois, o domínio da educação e do ensino é, por excelência, um domínio relacional.

E, de acordo com Aline Bernardes Seiza (2003: 31),

«nessas relações e inter-relações as crianças e o jovens, ao mesmo tempo que adquirem competências cognitivas que as políticas educativas têm com necessárias, forjam gradualmente a sua personalidade, ganham consciência dos seus direitos e deveres de cidadãos e começam a pô-los em prática, formando-se como pessoas, com outras pessoas».

Segundo Guilherme d'Oliveira Martins (1992: 41), a escola é um *locus* fundamental de cidadania, de educação para a cidadania, de uma importância cívica fulcral, não como uma «antecâmara para a vida em sociedade», mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram. Deve proporcionar a «cultura do outro» como «necessidade de compreensão de singularidades e diferenças» e a responsabilidade

pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão de culturas, de nações, do mundo.

A propósito da importância de «o outro», Manuel Ferreira Patrício, a 27 de outubro de 2011, proferiu, na Universidade dos Açores, no âmbito do Encontro Internacional *Educação, Currículo e Didáticas: Tendências, Contextos e Dinâmicas* que o ensino só tem sentido quando perspectivado para a aprendizagem do outro. O ensino, por si só, é inerte. Para haver ensino é preciso haver o outro. Não há ensino sem o outro.

Lucíola Santos, da Universidade de Minas Gerais, acrescentou, no mesmo contexto: «há discovery, há televisão, há computador, mas só a escola ensina tudo» e, em tom de provocação, continuou: «Quem é que aprendeu a classificar animais sem ser na escola?»; «Quem aprendeu os advérbios, substantivos... sem ser na escola?». Após escassos segundos, concluiu: «Então a escola ainda é necessária e importante! A escola é o espaço que garante a sistematização do conhecimento. A educação escolar é mais do que um lugar de vivências».

A escola fornece, pois, um horizonte mais amplo no qual a criança ou o jovem inscrevem as suas vidas.

E, face ao exposto, a estagiária quer acreditar que como pessoas e cidadãos temos poder e somos poder. E, por isso: Vale a pena formarmo-nos como pessoas! Vale a pena empenharmo-nos na formação do outro! Importa investir na educação e a escola, enquanto comunidade educativa, convoca em si o espaço potencial para a construção de valores.

John Dewey, em *O Meu Credo Pedagógico* (1859) afirma que grande parte da nossa educação falha porque se esquece o princípio fundamental da escola como modo de vida comunitária. Então, está nas mãos dos(as) educadores(as)/professores(as) assumir a responsabilidade de fomentar atitudes, valores, capacidades e competências junto e com as crianças porque são estas sementes que importa à educação cultivar e semear.

Emanuel Oliveira Medeiros, a 12 de janeiro de 2012, na conferência/seminário de formação *Educação, Direito e Justiça: Questões no Exercício Profissional Docente e Função Pública – Abordagens Éticas e Deontológicas para uma Literacia Cívico-Jurídica*, proferida na Universidade dos Açores, defendeu: «Não estamos numa sociedade sem saída, num beco sem saída. Basta que cada um, dentro de si, imprima um rumo e decida agir».

Basta o(a) estagiário(a), o(a) educador(a), o(a) professor(a) acreditar e fazer acreditar! Em qualquer profissão urge a necessidade de se acreditar no trabalho que se exerce e, em educação, todo o conhecimento que não convergir para a formação da criança-aluno como pessoa será, impreterivelmente, inútil e inerte.

Caso se tenda a coagir a ideia de que a educação, a escola e a sala de aula são tempos e espaços em crise, reflita-se: Haverá maior profissão de educador e de professor que é a que prepara para todas as outras profissões?

Importa, pois, refletir o papel da escola enquanto mediador de crucial importância na educação para a cidadania, na medida em que é a escola que, por definição, acolhe todos, e que se assume como parte integrante da vida da cidade democrática.

Guilherme d'Oliveira Martins (1992: 41) afirma que a escola,

«agente de mudança e factor de desenvolvimento (...) tem que se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento».

3. O CURRÍCULO E O SEU DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O currículo constitui um dos fatores que maior influência possui na qualidade do ensino, pois não existe uma noção delimitada de currículo, mas tantas quantas as perspectivas adotadas, variando as mesmas de acordo com a pressão da época e com as exigências que a escola impera.

São, por isso, imensos os autores que se têm dedicado aos estudos sobre o currículo. Todavia, apontar-se-ão, simplesmente, algumas definições.

No Dicionário de *Filosofia da Educação*, Emanuel Oliveira Medeiros (2000: 68) define: «*Curriculum* deriva do verbo latino *currere*, que significa «correr». Nesta concepção, o currículo, na sua raiz, é profundamente dinâmico, é um verbo, é uma actividade permanente (...) o currículo é uma tarefa para desenvolver ao longo da vida».

Emanuel Oliveira Medeiros (2006: 68), completa a definição, atestando «O verdadeiro currículo está sempre a fazer-se e a refazer-se na vida de cada pessoa (...) Só na sua configuração antropológica é que o currículo ganha plena relevância e sentido».

Por sua vez, Tomaz Tadeu da Silva (2000: 155) afirma: «O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma relação de poder. O currículo é trajectória, viagem, percurso». Mais, acrescenta, «o currículo é a autobiografia, a nossa vida, o *curriculum vitae*: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade».

Assim, à luz destas definições, o meu percurso, o curso e o caminho percorrido permitiram-me experienciar, aplicar, refletir e avaliar várias dimensões para o desenvolvimento da minha identidade como pessoa, cidadã e futura profissional. Neste

sentido, tomei consciência, sinto e posso afirmar, de modo fundamentado, que a prática educativa e curricular, aliada a conhecimentos teóricos em diálogo com a prática, contribuiu – e continua a contribuir – para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Todavia a identidade não é algo fechado e acabado, pelo contrário, a identidade é ser em dinâmica e abertura permanentes.

Perante estas enunciações, importa ressaltar que, até a noção de currículo, aparentemente distante da formação das crianças como pessoas e cidadãos, urge na busca e definição da vida de cada pessoa, enquanto projeto.

Para Maria do Céu Roldão (1999), o currículo terá de definir-se, então, num conjunto de aprendizagens que num dado momento e num dado contexto se considerem socialmente necessárias e essenciais para qualquer indivíduo se desenvolver e se integrar na sociedade.

Adotando uma perspetiva mais cingida, Luísa Alonso *et al* (1994) afirmam o professor como agente ativo do currículo na medida em que é ele o construtor do mesmo e não apenas o utilizador de materiais curriculares feitos por outros.

Entenda-se, pois, que o currículo é mais do que um plano de estudos caracterizado por um conjunto de conhecimentos, comportamentos, habilidades e atitudes, que preenche toda a ação da – e na – escola.

Tanner e Tanner, referidos por António Carrilho Ribeiro (1998: 17), ao refletirem sobre as várias formas de perspetivar o currículo, afirmam o currículo como um

«conjunto de experiências de aprendizagem planeadas bem como de resultados de aprendizagem precisamente definidos, formulando-se umas e outras mediante a reconstrução sistemática da experiência e conhecimento humano, sob os auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais».

Ora, poder-se-á afirmar, então, que o que se pretende, no fundo, é garantir uma «educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida», tal como se encontra definido no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, e, para além disso, «contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico», tal como a Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza na alínea b) do artigo 3.º, do Capítulo I, da Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto de 2005.

Dá que todo o currículo deva contribuir para a formação da pessoa, do cidadão. Cabe ao(à) educador(a)/professor(a), assim, saber tomar decisões, responsabilizando-se pelas

mesmas, visto que as estratégias e opções pedagógico-didáticas resultam sempre de decisões axiológicas.

4. A CIDADANIA TRANSVERSAL AO CURRÍCULO E COMO MOMENTO CURRICULAR ESPECÍFICO

Ao escutar o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/ que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular da educação básica para o sistema educativo regional, na alínea a) do artigo 4.º, do Capítulo II, facilmente se entende a «cidadania» perspectivada para o 1.º Ciclo do Ensino Básico como «um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento da formação pessoal e social e da consciência cívica dos alunos como elementos fundamentais no processo de formação de cidadãos responsáveis, participativos e críticos, a partir de um conjunto de temáticas e de orientações curriculares adequadas» como, aliás, já se frisou em pontos anteriores deste relatório.

Por seu turno, na Educação Pré-Escolar, a cidadania, perspectivada como «formação pessoal e social», é considerada «uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida» (*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, 1997: 51).

Ora, confrontando estas duas realidades, entende-se que a cidadania, de forma mais ou menos explícita, em ambos os níveis de ensino, assume-se como um eixo fundamental da educação.

Ao trabalhar a pessoa do aluno, está-se também a criar condições para a emergência do cidadão. O conhecimento e os saberes são fatores de desenvolvimento da pessoa.

Por outras palavras, se a cidadania é transversal a todas as áreas do conhecimento, então significa que a criança aprende a ser pessoa, nas diferentes dimensões (afetiva, cognitiva, social...), nos contextos das práticas, através de conhecimentos. No fundo, a cidadania faz a mediação entre a pessoa e a sociedade.

Daí que todo o currículo deva contribuir para a formação da pessoa, do cidadão. Note-se que, cabe ao educador/professor, assim, saber tomar decisões, responsabilizando-se pelas mesmas, visto que as estratégias e opções pedagógico-didáticas resultam sempre de decisões axiológicas.

Note-se que, não existindo um Currículo definido na e para a Educação Pré-Escolar, as *Orientações Curriculares* (1997: 13)

«constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças».

Não obstante a importância de todos os objetivos gerais pedagógicos definidos para a Educação Pré-Escolar enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e tendo em conta e a criança-aluno neste nível de ensino, é notória a preocupação para a promoção do «desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democráticas numa perspectiva de educação para a cidadania» (*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, 1997:15).

Assim sendo, no que concerne à educação para a cidadania, as Orientações Curriculares dão particular importância à organização do ambiente educativo como um contexto de vida democrática em que as crianças participam, onde contactam e aprendem a respeitar as diferenças.

É neste âmbito que se integra a área de Formação Pessoal e Social, considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores nas crianças tornando-as cidadãos conscientes e solidários, capazes de resolver os problemas do quotidiano.

Esta área apresenta ainda um carácter integrador, na medida em que se enquadra, sustenta e complementa as restantes áreas de conteúdo enunciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

A área de Formação Pessoal e Social privilegia, essencialmente, o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento relacional que, por sua vez, englobam e realçam determinados aspetos relativos à formação das crianças enquanto pessoas.

Relativamente ao desenvolvimento pessoal, este diz respeito ao conhecimento da sua própria identidade, passando pelo reconhecimento das suas características individuais e pela compreensão das suas possibilidades e limitações. A esta dimensão estão associadas determinadas competências, como por exemplo:

- Ter consciência de si como indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento da própria identidade.
- Manifestar o seu pensamento crítico.
- Reconhecer-se como autor dos seus comportamentos.
- Ser participativo e discutir o seu ponto de vista.
- Demonstrar autoestima e autoconfiança.

- Demonstrar autonomia e independência.
- Desenvolver atitudes e comportamentos que assentem na segurança, fazendo com que as crianças tenham noção de riscos (relação causa-efeito) de forma a garantir a integridade física das mesmas.

No que concerne à dimensão de desenvolvimento relacional, esta está associada às interações que as crianças estabelecem, quer seja com o meio que as envolve quer seja com a sociedade onde está inserida - «o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia» (*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, 1997: 51).

É com base nestas duas formas de interação (sociedade e meio) que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social. Ao ingressar na educação pré-escolar a criança terá oportunidade de interagir com outras crianças e com outros adultos, alargando, assim, as suas inter-relações pessoais. Deste modo, criança irá aprender a tomar consciência de si e do outro, respeitando os seus valores. A integração da criança neste contexto educativo, não só permitirá o confronto com diferentes valores, como também influenciará a sua própria construção dos valores.

Além das relações que se estabelecem entre as crianças, é de realçar a extrema importância da relação criada entre o educador e as crianças. A forma como o educador valoriza, respeita, estimula e encoraja os progressos das crianças, além de contribuir para a sua autoestima, poderá constituir um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si. É a partir destas interações que a criança vai progredindo, crescendo e tornando-se, cada vez mais, independente e autónoma - a criança vai aprendendo a escolher e a tomar decisões e, principalmente a ser responsável pelas mesmas.

É numa perspetiva de partilha entre o educador e as crianças que, em grande parte, decorre o desenvolvimento pessoal e social. Esta partilha pressupõe uma participação democrática e propicia uma autonomia coletiva, onde se podem vivenciar valores democráticos, tais como a participação, a justiça, a responsabilização, a cooperação, entre outros. Neste sentido, as vivências proporcionadas por essa participação contribuem para a tomada de consciência de valores espirituais e éticos e para a educação para a cidadania que se baseia na aquisição de espírito crítico e na interiorização de valores.

Em suma, a Formação Pessoal e Social assume-se como uma área de conteúdo integradora, visto que recebem contributos das diferentes áreas do saber e promovem uma procura de sentidos para múltiplas experiências vivenciadas pelos alunos, sejam individuais ou coletivas.

5. A CRIANÇA-ALUNO COMO PESSOA E CIDADÃ

Independentemente do contexto onde a criança se encontre inserida

«a questão é saber qual a concepção de cidadania que melhor responde ao desafio de formar «cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes», uma vez que isso determina o modo como deve ser pensada e trabalhada na escola, nomeadamente em relação aos conteúdos, às metodologias e às actividades a desenvolver».

(Maria Rosa Afonso, 2005: 8)

Importa, por isso, analisar a criança-aluno nas dinâmicas educativas da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico com uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e das suas aptidões.

5.1.A CRIANÇA-ALUNO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: DINÂMICAS EDUCATIVAS

Nos moldes previstos n' *A Convenção sobre os Direitos da Criança*, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal a 21 de setembro de 1990, no artigo 29.º, ponto 1:

«Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a:

- a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades;
- b) Inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua;
- d) Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena;
- e) Promover o respeito da criança pelo meio ambiente.»

Ao que é possível diferir, não se faz distinção entre níveis de ensino, salvaguardando-se, nos termos da referida Convenção, artigo 1.º, que «criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo».

Mesmo assim, ao procurar refletir sobre os aspetos organizacionais, pedagógicos e profissionais que envolvem cada uma das etapas subjacentes à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como as continuidades e ruturas que dão fundamento ao processo educativo das crianças-alunos como oportunidades de sucesso; acabamos por

constatar algumas divergências que, de um modo ou de outro, entroncam num objetivo comum: garantir a formação das crianças como pessoas.

Como sugere Bonfenbrenner *apud* Portugal (2004: 11)

«a ocorrência de relações transcontextuais, ao longo do desenvolvimento da criança, favorece a sua capacidade e motivação para aprender e para se desenvolver. O potencial de desenvolvimento do jardim-de-infância e da escola do 1.º CEB, entre muitas outras coisas, é função do número de ligações de apoio e continuidade entre um e outro contexto. Se o desenvolvimento é facilitado pela comunicação e conhecimento intertextual, as relações entre jardim-de-infância e a escola do 1.º CEB só podem caracterizar-se por interações mais frequentes, positivas e construtivas por um maior conhecimento e mais informação entre ambos os contextos».

Por seu turno, Serra (2004: 18-19), em alguns estudos, aponta diferenças existentes entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, das quais se destacam as seguintes:

«No 1.º CEB, as crianças gastam mais tempo a esperar pelos professores, nomeadamente, para lhes dizerem que actividades devem fazer, enquanto que na educação pré-escolar, as crianças são, de um modo geral, livres para fazerem as suas escolhas. No ensino básico, o jogo surge como prémio, enquanto que, na educação pré-escolar, o jogo surge de forma espontânea e as crianças dispõem de um espaço próprio, melhor apetrechado onde interagem mais tempo umas com as outras».

Posto isto, Serra (2004: 18-19) ainda enumera:

- «- São dadas menos possibilidades às crianças do 1.º CEB de escolher as tarefas a desenvolver, pelo que se tornam mais dependentes dos adultos;
- Os professores do 1.º CEB não têm ideias claras relativamente aos conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar e têm dificuldades em aperceber-se das diferenças individuais de cada criança;
- No 1.º ano do ensino básico é privilegiada a relação professor/aluno e não tanto a relação criança/criança, havendo uma tendência para a diminuição do tempo dedicado ao trabalho em conjunto (pequenos grupos e pares), enquanto que aumenta o trabalho individual para as tarefas relacionadas com a matemática e a língua materna.
- Ao transitarem para o 1.º CEB, as crianças mudam os seus comportamentos: na relação que estabelecem com o professor e o tempo gasto a ouvir e a esperar. Diminui, também, o tempo para mudarem de actividade ou para se motivarem livremente».

Estas desigualdades parecem sugerir que no 1.º Ciclo do Ensino Básico a tendência pedagógica assenta na transmissão de conteúdos, elevando-se a atividade do professor como o responsável pela predeterminação dos objetivos da ação.

Compreende-se, pois, que existam diferenças entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico e que decorrem, desde logo, das características das crianças.

As crianças dos 3 aos 5 anos de idade apresentam características específicas devido aos seus estádios de desenvolvimento e à sua vulnerabilidade. Esta vulnerabilidade, física, emocional e social, implica uma grande sensibilidade e dedicação por parte do educador, de modo a permitir à criança a sua expressão através de diferentes formas de linguagem pela ação. Existe, por isso, uma ligação impreterível, entre educação e cuidado o que «alarga naturalmente o papel do educador em relação aos professores de outros níveis educativos» (Oliveira-Formosinho, 2000: 159).

Nesta linha de análise, o contexto da Educação Pré-Escolar parece apelar para uma organização espaço-temporal e inter-relacional que favoreça a progressiva automatização das crianças e aprendizagem pela ação. A ação do(a) educador(a) é, por isso, abrangente, pois «em princípio, quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar contas da sua função» (Katz & Goffin *apud* Oliveira-Formosinho, 2000). Isto implica o desenvolvimento de interações positivas mas também um conhecimento profundo dos saberes em desenvolvimento. Veja-se, tal como afirma Pires (2007: 45):

«os educadores de infância têm uma acção profissional em muitos aspectos similar aos docentes de outros sectores de educação, mas tendo em consideração as características dos sujeitos com quem trabalham, os contextos onde se desenvolvem a sua acção, e as estratégias que adoptam apresentam um saber estar e saber ser específico na profissão».

Não obstante Roldão (2002, 38) sugere:

«o que se sabe hoje, sobre a emergência e desenvolvimento dos processos cognitivos, sobre a importância das experiências iniciais e os processos de aprendizagem de cada indivíduo levará necessariamente a reconhecer que a sólida formação científica e cultural, bem com o sólido saber do domínio dito pedagógico, são faces da mesma moeda, a da profissionalidade docente, em qualquer dos níveis em que se exerce. Para compreender a emergência da leitura, requer-se tanto conhecimento científico, quanto para ensinar linguística no secundário, e ambos pedem um profundo saber educativo – saber como fazer os alunos apropriarem-se e darem sentido a essas dimensões do conhecimento».

Outra das diferenças que se pode apontar refere-se à obrigatoriedade.

Sendo a Educação Pré-Escolar facultativa, apelando no entanto para a universalização (Lei 5/97 da Lei de Bases do Sistema Educativo), compreende-se que haja crianças que não chegam a frequentar esta etapa. Concludentemente, conclui-se, que existam crianças que ingressam no 1.º Ciclo do Ensino Básico sem, nunca, terem frequentado o nível de educação precedente.

Neste sentido, exige-se aos/às professores(as) do 1.º Ciclo do Ensino Básico que sejam conhecedores dos ritmos e características de todas as crianças, com vista à promoção da diferenciação e da adequação do ensino aos modos de aprender de cada um(a).

Ao procurar-se mais uma diferença e/ou similaridade, poder-se-á falar ao nível do currículo.

Não existindo um currículo definido na e para a Educação Pré-Escolar, as *Orientações Curriculares* (1997: 13)

«constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças».

Este documento apresenta, pois, um conjunto de orientações que norteia o trabalho do educador, auxiliando-o a estruturar a ação educativa a partir de intencionalidades definidas (*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, 1997, Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto).

De forma geral, poder-se-á afirmar que a organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar valoriza a abordagem sistémica e ecológica visto considerar-se que «o indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que estão, eles próprios, em evolução» (*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, 1997: 32). Cabe, então, ao educador, ao organizar o sistema educativo, ter em consideração a forma como organiza o grupo, o espaço e o tempo. Tal como reitera Oliveira-Formosinho (2007: 29) «o contexto e os fenómenos educativos são interdependentes no sentido de desenvolverem relações interactivas e bidireccionais».

Compreende-se, pois, à luz do supramencionado, a organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar como um ambiente promotor da aprendizagem pela ação, onde há tempo para realizar ações planeadas, individualmente e/ou em grupo, tempo para escutar e respeitar o trabalho do outro, interagir socialmente e avaliar as ações desenvolvidas valorizando-se o erro como processo de reconstrução de significados.

É nesta perspetiva que se projetam as áreas de conteúdo, segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997: 47), como «âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem e não apenas, conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer».

Aliás, ao procurar consonância entre a organização do sistema educativo na Educação Pré-Escolar e a organização das áreas de conteúdo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, conclui-se

que existem domínios e subdomínios que têm correspondência com as áreas do programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Considere-se o quadro que se segue:

Educação Pré-Escolar	Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Formação Pessoal e Social	Desenvolvimento Pessoal e Social
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Língua Portuguesa Comunicação Oral Comunicação Escrita
Conhecimento do Mundo	Estudo do Meio
Expressão e Comunicação Expressão Motora Expressão Dramática Expressão Plástica Expressão Musical Matemática	Expressão e Educação Físico-Motora Expressão e Educação Musical Expressão e Educação Dramática Expressão e Educação Plástica Matemática

Quadro 8 – Correspondência entre áreas e domínios na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Fazendo uma análise comparativa, do quadro, sobressaem dois aspetos fundamentais. O primeiro situa-se ao nível da ação do educador na Educação Pré-Escolar e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em ambos, os níveis de educação/ensino são generalistas, devendo as aprendizagens, por isso, ocorrer de forma holística, havendo a valorização da transversalidade curricular.

Para além disso, parece haver uma segmentação, através da organização curricular, para cada área de conteúdo.

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997: 93) destaca-se a intencionalidade educativa como suporte de todo o processo educativo, o que implica

«que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos».

O educador é, segundo Vasconcelos (1997), um gestor do currículo.

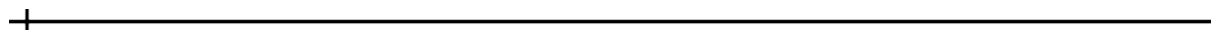
O Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por seu turno, embora se apresente como um documento prescritivo (o que o diferencia do documento anteriormente refletido), afigura-se

«não como um corpo mais ou menos estruturado de matérias a assimilar, mas como instrumentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem, [tendo] por eixo um determinado núcleo de objectivos que visam a progressão do aluno, adequando-se ao estágio de desenvolvimento intelectual e afectivo em que ele se encontra na etapa de escolaridade considerada. A selecção dos conteúdos e das metodologias é em função desses mesmos objectivos, ou seja, é a que se julga melhor poder servir as metas fixadas»

(Ministério da Educação, 1998: 12).

Decorre desta análise que, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, autonomizam-se os docentes de forma a construírem dinâmicas pedagógicas que se configurem como uma base de progressão e alargamento de saberes, das crianças-alunos, a partir de uma ação que valorize a articulação horizontal (dado o carácter generalista de ambos) e a articulação vertical, numa perspetiva de continuidade educativa.

CAPÍTULO III



**PERCEÇÕES E DISCURSOS DE EDUCADORES E PROFESSORES SOBRE AS
PRÁTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES:**

REGISTOS EPISTEMOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DISCURSOS

Neste capítulo, antes de mais, importa salvaguardar que a ideia de dar corpo a este trabalho surgiu tendo por base as «dimensões funcionais do perfil geral de desempenho», preconizadas no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, Capítulo VII, artigo 54.º, e que se reportam ao Estatuto da Carreira Docente na Região Autónoma dos Açores.

Assim, ressaltando a importância destas dimensões, perspectivam-se os domínios da ética e da deontologia docentes como domínios fundamentais quer para a construção da identidade e da autonomia profissional quer para um mais eficaz e correto desempenho da profissão de educador e professor.

Autores como Heidegger, referido por Seiza (2003: 36), entendem «o conceito de ética como “fundamental” e, por isso, ontológico, isto é, capaz de ir à fonte onde nasce o impulso para agir – que é, afinal, “o ser”».

«Dito de modo mais prosaico: a palavra ética significa o que é essencialmente humano, mas que só gradualmente se manifesta pelo agir; não por um qualquer agir, certamente, antes por aquele que supõe a liberdade e a capacidade de deliberação do sujeito, capacidade que é também a de postular finalidades como boas em si mesmas, ou princípios, igualmente pela bondade que lhes é intrínseca. Por este agir é que o homem se faz verdadeiramente humano, ou realiza aquilo que potencialmente já é» (*ibidem*).

Ora bem, posto isto, ao aprofundar, numa primeira instância, a designação deontologia docente, importa saber, conhecer e/ou perceber «deontologia».

Fazendo a repartição da palavra – *deontos* e *logia* – somos remetidos para a lógica dos costumes, isto é, para os costumes e seus sentidos.

Segundo Nicola Abbagnano, no Dicionário de Filosofia, deontologia foi um «termo criado por Jeremias Bentham (...) para designar uma ciência do “conveniente”, isto é, uma moral fundada na tendência de seguir o prazer e a fugir à dor e que portanto prescindia de todo apelo à consciência, ao dever, etc.».

Por outro lado, mas em consonância, Roque Cabral, na Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira da Cultura (1999: 1262), reitera a deontologia como a teoria do(s) dever(es). Para além disso, Roque Cabral afirma que

«esta não se trata apenas do dever, como pretendia Kant. Mais ordinariamente, aplica-se ao estudo de determinada classe de deveres, próprios de determinada situação social, sobretudo profissional (...)». Ora, o autor diz que “o adjetivo “deontológico” recebe por vezes o sentido mais vasto do que se refere ao que “deve ser”, por oposição ao que “é” (ou “ontológico”)».

Portanto, perante o supracitado, importa conhecer os deveres dos docentes e que estão, implicitamente, interligados com as questões cívicas na docência.

De acordo com Manuel Ferreira Patrício (1993: 189-190), os professores são educadores profissionais. «Têm, nessa qualidade, deveres gerais e deveres específicos (...)», segundo o autor, agrupados em classes:

- relativos ao ensino;
- relativos à educação;
- relativos à comunidade;
- relativos à família;
- relativos à instituição escolar;
- relativos ao educando na sua qualidade de pessoa.

Ora, é neste momento que, conhecendo as práticas, costumes, direitos e deveres dos docentes, faz sentido discutir as questões éticas, deontológicas e cívicas na docência apresentando-se percepções e discursos de educadores(as) e professores(as) sobre as práticas educativas e curriculares. Pois, note-se, tal como Manuel Ferreira Patrício defende, os professores são educadores profissionais.

Então, encarando o processo de estágio explanado ao longo deste relatório como um processo de formação profícuo do desenvolvimento profissional e perspetivando-o num futuro com fé na educação, torna-se pertinente discutir e refletir as práticas educativas e pedagógico-didáticas exercidas, atualmente, pelos profissionais de educação, nas nossas escolas na medida em que são eles, hoje, os responsáveis pela transmissão dos conhecimento e saberes que convergem na formação das crianças-alunos como pessoas e cidadãos.

Os procedimentos metodológicos, os objetivos e finalidades de formação/ação/investigação e caracterização dos participantes no estudo serão, pois, também, alvo de discussão, tendo sido definidos com base na natureza dos registos epistemológicos colhidos.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Atendendo as características do presente relatório, privilegiaram-se, como suporte metodológico, todos os momentos de formação a que a estagiária se sujeitou durante o seu processo de formação académica.

Os conteúdos aprendidos e apreendidos ao longo da Licenciatura em Educação Básica, nomeadamente nas unidades curriculares *Investigação em Contextos Educativos* e *Teoria e Desenvolvimento Curricular*, e, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico nas disciplinas *Seminário I*, *Cidadania e Formação Cívica*, *Filosofia do*

Currículo, Seminário II e Deontologia Docente e Desenvolvimento Profissional, revelaram ser uma mais-valia na conceção e reflexão deste documento. Para além disso, entroncaram em si concepções e dimensões axiológicas que se revelaram ainda mais ricas quando confrontadas com momentos de formação que, oferecidos pela Universidade dos Açores, eram de cariz opcional. Destacam-se, por ordem de precedência de acontecimentos: o Colóquio de Filosofia do Currículo «Dimensões e Significações do Currículo: Interpelações e Perspectivas filosófico-educacionais»; o Colóquio de Cidadania e Formação Cívica «Escola e Comunicação Social: espaços e tempos de cidadania»; o «Encontro Internacional Educação, Currículo e Didácticas – Tendências, Contextos e Dinâmicas»; a Conferência/Seminário de Formação sobre «O Estatuto do Aluno dos Ensino Básico e Secundário» e a Conferência/Seminário de Formação sobre a temática/problemática «Educação, Direito e Justiça: Questões no Exercício Profissional Docente e Função Pública – abordagens éticas e deontológicas para uma literacia cívico-jurídica», entre outros.

Como tal, fruto das conjeturas refletidas e debatidas nos vários momentos supramencionados, e, com vista a dar fundamento a este relatório, recorreu-se ao questionário como instrumento de recolha de dados.

Considerou-se o questionário, por escrito, a metodologia mais adequada para dar resposta ao objetivo de discussão.

O questionário é definido por Gil (1999: 128) «como uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.».

Em consonância, Ferreira (2007: 165) afirma que «toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar (...) tudo se resume a saber fazer perguntas e a identificar os elementos constituintes das respostas».

O questionário utilizado para o estudo, e, anexado neste relatório (anexo 13), era composto por quatro questões e convidava os sujeitos questionados, educadores(as) e professores(as), à reflexão de natureza ética e deontológica no desenvolvimento da consciência profissional. As questões focaram a prática docente e educativa na tentativa de se entender de que forma a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico podem ajudar a formar as crianças-alunos como pessoas e cidadãos. E, para além disso, solicitaram-se exemplos ilustrativos dessas práticas, no caso da sua existência.

Assim sendo, a abordagem a este tema far-se-á mediante as quatro questões colocadas no ato de realização dos questionários.

2. OBJETIVOS E FINALIDADES DE FORMAÇÃO/AÇÃO/INVESTIGAÇÃO

No seguimento do que tem vindo a ser enunciado ao longo deste relatório, entende-se bastar referir, neste ponto, que os objetivos subjacentes e patentes em cada um dos passos do processo formação/ação/investigação da estagiária foram, essencialmente, discutir e refletir a importância das práticas educativas e curriculares na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico como contextos para a formação dos alunos como pessoas e cidadãos.

Por sua vez, ao falar-se em finalidade, esta projeta-se, impreterivelmente, no futuro profissional da estagiária vergando, em si, os inúmeros contributos que o investimento académico da estagiária, ao longo dos últimos cinco anos, poderão ter na sua prática educativa futura.

Como tal, entenda-se, este processo só vence sentido e pertinência quando relacionado, numa feição de simbiose, com todas as etapas contempladas neste relatório e que se traduzem parte íntegra, integrada e integrante num percurso apostado na educação.

3. PARTICIPANTES NO ESTUDO

Tendo em conta a natureza do objetivo deste relatório e a finalidade de formação/ação/investigação apontada no ponto anterior, definiu-se como participantes, neste estudo, para além das crianças que deram sentido a este trabalho, os/as educadores(as) e os/as professores(as) cooperantes que acompanharam o processo de estágio dos(as) formandos(as) que desenvolveram as suas práticas pedagógicas no âmbito das Práticas Supervisionadas I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2.ª edição, no Pólo de Ponta Delgada.

Assim, contou-se com um público-alvo composto por dezassete educadores(as) de Educação Pré-Escolar e por nove professores(as) do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que fez um total de vinte e seis sujeitos a serem interpelados.

Importante será referir que, por motivos de índole variada, nem todos(as) os sujeitos alvo deste estudo deram o seu contributo para a realização do presente trabalho, e, por isso, a discussão que, de seguida, se apresenta traduz a participação de vinte sujeitos (dos vinte e seis interpelados), sendo nove deles educadores(as) e os outros onze professores(as). Não obstante, dada a finalidade deste estudo, é de sublinhar o grande empenho que houve ao responder.

Entenda-se, pois, aquando da discussão dos resultados, SE como «Sujeito Educador(a)» e SP como «Sujeito Professor(a)».

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A atividade docente sujeita às práticas pedagógicas, pelos fins que visa e pela forma como os realiza, transporta consigo questões éticas, morais, cívicas e deontológicas a que não será, talvez, possível dar resposta unívoca. Não obstante, o facto de não se depreender um som unívoco desta discussão poderá ter, associado a si, a virtude de estimular uma reflexão séria sobre assuntos de educação e ensino por parte de quem com elas vive (no caso dos profissionais em exercício das suas funções) e por parte de quem faz delas um objetivo de vida (no caso dos atuais estagiários e futuros profissionais).

Assim, tal como veio sendo latente ao longo do presente relatório, este estudo situa-se na área temática da deontologia e da ética na docência, numa perspetiva de formação dos alunos como pessoas e cidadãos.

Esta discussão, que visa refletir a formação das crianças-alunos na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, toma, então, como ponto de partida as representações do grupo de educadores(as) e professores(as) cooperantes que acompanharam o processo de estágio dos(as) formandos(as) do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico no decorrer dos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012.

Refletindo a primeira das questões levantadas com o questionário, é objetiva e evidente a importância que os sujeitos delegam na reflexão de natureza ética e deontológica para o desenvolvimento da sua consciência profissional, quer como educadores(as), quer como professores(as).

Como afirmam alguns dos participantes, esta é uma questão íntima à docência:

«Porque uma reflexão sobre o que fazer e como fazer na prática educativa com vista a formação de cidadãos responsáveis é pensar numa forma sólida, saudável e estável para cada um se «mover» futuramente na sociedade» (SE5);

«Porque a escola atual está sempre em mudança e sujeita a constantes influências culturais e principalmente ideológicas» (SP3);

«Porque é importante refletir sobre a nossa conduta, os valores pelos quais nos devemos orientar para que possamos transmitir às crianças atitudes de bem-estar e de convivência social que lhes permitam desenvolver competências nesse domínio tão importante do «ser» que nós somos, na sociedade da qual fazemos parte» (SE7).

E, como que se restassem incertezas e dúvidas sobre a pertinência desta reflexão, dois dos sujeitos professores (SP3 e SP1, respetivamente) consumam

«Neste contexto, o professor confronta-se com a dificuldade de saber que valores promover na sua atuação diária, as atitudes e comportamentos que valoriza ou que racionaliza, quer a nível da gestão do currículo quer das metodologias que adota. Estas incertezas e inseguranças só se conseguem debelar através de profunda reflexão e partilha de ideias com outros docentes».

«Porque o professor é antes de mais uma pessoa e, como tal, necessita de refletir a sua ação e relação com os outros (...). Para além disso, ele é formador de consciências, de seres que veem, na sua pessoa, um modelo, alguém (...) em quem podem confiar».

Mediante estes registos, poder-se-á – e dever-se-á –, então, correlacionar alguns dos aspetos que foram sendo evidenciados pela estagiária ao longo do relatório.

Ao retomar o discurso da estagiária, por exemplo, na página 58 do presente documento, encontram-se registos como «(...) as fases de planeamento, ação e pós-ação foram, de facto, momentos de reflexão sobre as opções didático-pedagógicas da estagiária, na tentativa de melhorar a sua prática mas, essencialmente, na procura de proporcionar aprendizagens ativas e significativas às crianças». E, na mesma página, mais à frente, a estagiária acrescenta: «os documentos de reflexão solicitados após cada intervenção revelaram ser instrumentos importantes, quer para o estudo da situação atual da turma e de cada criança após cada intervenção da estagiária, quer para a estagiária entender quais as opções que foram mais e/ou menos bem-sucedidas, levando a estagiária, posteriormente, a procurar explicação e alternativa para as suas opções».

Parece, assim, que esta é uma questão presente na prática dos docentes – e, também, da estagiária –, preconizando-se a promoção da retrospção permanente com vista à garantia de uma educação consciente e reflexiva, capaz de (re)definir e (re)educar sistemas de valores em função da emergência dos alunos como pessoas e cidadãos.

Ora, esta é uma das dimensões que se encontra definida no perfil geral de desempenho profissional e à qual a estagiária atendeu no decorrer da sua prática e reflexão. Ao retomar a página 37 deste relatório, encontra-se bem explícita a alínea *a)* do Decreto Legislativo n.º 11/2009/A, do capítulo VII, artigo 58.º, com o qual a estagiária procurou contextualizar a sua ação, e, que perspetiva que o docente:

- a) [Reflita] sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação;

Mesmo assim, perante esta questão houve, ainda, quem defendesse que a reflexão de índole ética e deontológica deveria ser pertence e cuidado, não só da área da educação, como de quaisquer outras profissões. Considerem-se as apreciações de dois dos sujeitos educadores (SE6 e SE4, respetivamente):

«Penso que qualquer profissão requer esta reflexão».

«Na minha opinião a ética e a deontologia devem fazer parte da reflexão de qualquer profissional».

Ou seja, aparentemente, o desempenho dos sujeitos educadores e professores, alvo deste estudo, está em conformidade com o que se encontra preconizado no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, Capítulo VII, artigo 58.º, alínea b), e, que se reporta à «dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida». Na alínea b) do artigo referido, preconiza-se que o docente

«b) [Reflita] sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão (...)»

O que nos dá indício de que, pelo menos, os sujeitos do estudo – e a estagiária – consideram que a prática docente é regulada por valores que lhe estão subjacentes, assim como ao próprio conceito de educação. A escola é, assim, concebida como comunidade congregadora dos valores implicados na ação educativa.

Confrontados com a segunda questão patente no questionário sobre a presença destas questões éticas e deontológicas na prática docente e educativa dos sujeitos educadores e professores; um número considerável de sujeitos tende a reforçar a importância destas questões mas, contrariamente ao que se especularia, não avança com exemplos práticos, objetivos e elucidativos do seu exercício profissional.

Considerem-se os seguintes exemplos:

«Elas estão presentes praticamente em todas as situações diárias» (SP1).

«Estão presentes em todos os projetos que desenvolvo com o grupo de crianças» (SE4).

«As questões éticas e deontológicas acabam por ser inerentes na prática educativa, tendo em conta que nesta profissão é necessário haver respeito e sigilo sobre assuntos relacionados com as crianças/alunos/escola» (SP5).

«Por natureza, a própria função docente é uma atividade baseada na ética, quer pela finalidade da ação educativa, quer pela exigência e rigor profissional e moral do seu desempenho. Esta ética baseia-se no contributo efetivo na formação da personalidade do aluno. Cabe ao professor ser veículo de transmissão cultural e contribuir para a afirmação pessoal e social de cada discente» (SP3).

«As questões éticas e deontológicas estão presentes todos os dias, pois se uma criança tem um problema (...) não podemos comentá-lo numa mesa de café ou até com os encarregados de educação de outras crianças» (SP6).

Perante estes testemunhos, parece haver uma apropriação das questões éticas e deontológicas por parte dos sujeitos educadores(as) e professores(as), como se estas não fossem suficientemente abrangentes às crianças, como se estas não fossem questões a tratar com – e entre – as crianças. Veja-se o caso da apreciação do sujeito professor que se segue (SP4):

«As questões éticas e deontológicas são imperativas na minha prática, uma vez que me orientam e me ajudam a fazer a gestão dos alunos na sala de aula (...), a relacionar-me no dia-a-dia com os meus pares (...).» Mais, acrescenta o mesmo sujeito, «são o nosso código de conduta», e, conclui, «daí que esteja presente em cada tomada de decisão: definição de regras, contactos com os encarregados de educação...».

Aparentemente, estes sujeitos perspetivam as questões éticas e deontológicas na prática docente e educativa como pertence pessoal. Estas questões parecem ser entendidas como da responsabilidade dos docentes e não das crianças.

Na verdade, admita-se, com esta reflexão não se pretende descredibilizar a forma como estes sujeitos afirmam regalar a sua ação educativa no dia-a-dia do seu exercício profissional, no entanto, esperar-se-ia que os(as) educadores(as) e professores(as), neste ponto, identificassem práticas das suas aulas/sessões educativas em que as questões éticas, deontológicas e cívicas fossem trabalhadas e discutidas entre as crianças e pelas crianças.

Pelo que é possível entender, não existe, então, uma intenção educativa fomentada e consciente que promova, de forma sólida e articulada, estes valores dentro das salas de atividades/aula em que se considerem as crianças-alunos como agentes principais no processo de reflexão ética e deontológica.

Sublinhe-se que, quando questionados sobre tais práticas, os/as educadores(as) e professores(as) tendem a reforçar a importância destas questões, mas não dão evidências claras de as adotarem no seu quotidiano escolar com as crianças.

Neste ponto, sem se querer ser radicalista, parece negligenciar-se, então, uma das alíneas subjacentes à «dimensão social e ética da ação docente» reiterada no mesmo Decreto Legislativo acima enunciado, ao se definir que o docente deve

«g) [Assumir] a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas».

Note-se que as apreciações proferidas pelos sujeitos acentuam o caráter deontológico da atividade docente mas, paradoxalmente, parece não sentir necessidade de um «código ético, deontológico e cívico» explícito e comum às crianças.

Face à leitura realizada e às expectativas que se haviam criado relativamente a este ponto do questionário, poder-se-á, então, colocar em questão a clareza na formulação da questão apresentada aos sujeitos: «De que forma as questões éticas e deontológicas estão presentes na sua prática docente e educativa? (Dê um exemplo, se possível)». E, portanto, subjuga-se a pertinência de ter completado a questão com a expressão «com as crianças».

Ao procurar correlacionar esta questão com a ação da estagiária ao longo do seu estágio pedagógico, poder-se-á retomar, então, na página 49, o registo em que a estagiária faz valer a sua preocupação com a educação para o consumo. Isto é, uma atividade que aparentemente não tem a ver com a promoção da educação para a cidadania tem, subjacentes, processos mediados pelo conteúdo que são, genuinamente, de cariz ético e deontológico. Com a atividade proposta – divisão da quantia de dinheiro e, posterior, contribuição de todas as crianças – a estagiária conseguiu desencadear nas crianças o espírito crítico e as capacidades de analisar, opinar e decidir de forma fundamentada.

Pois, «para que o exercício de cidadania seja efetivo é necessário um conhecimento, que se deseja não superficial, das questões éticas, em especial porque são inerentes ao horizonte experiencial da pessoa humana» (Borges *et al*, 2010: 12).

Relativamente à questão «De que modo a Educação Pré-Escolar pode ajudar a formar as crianças-alunos como pessoas e cidadãos?», os sujeitos educadores parecem unânimes e unívocos ao reconhecer este nível de educação/ensino como um contexto, por excelência, profícuo da formação das crianças-alunos como pessoas e cidadãos.

«Desde logo, porque a criança ao entrar no jardim-de-infância começa a desenvolver atividades sociais fundamentais ao desenvolvimento da sua personalidade e indispensáveis à sua formação como cidadão. Em traços muito gerais, no jardim-de-infância, a criança começa a interagir com o outro aprendendo a respeitar o outro, desenvolve atividades de grupo cooperando, desenvolve a sua capacidade crítica e de tomada de decisões, cumpre regras criadas em grupo, adquire ou aprofunda hábitos de conduta social, aprende a importância de ter uma vida saudável e como é fundamental respeitar e conservar o ambiente» (SE4).

Com opinião análoga, outro dos sujeitos reforça

«... a ideia que na Educação Pré-Escolar ao trabalharmos de forma global e articulada permitimos que a ação educativa propicie aprendizagens mais significativas. Assim sendo, a criança participa mais ativamente em todo o seu processo de aprendizagem, tornando-se mais

autónoma, responsável, solidária, tolerante e aceitando melhor as diferenças dos outros. Para além destas competências e com o desenvolvimento de projetos inovadores e integradores das diversas áreas de conteúdo, a criança tem maior oportunidade de se tornar pró-ativa e sobretudo mais criativa. Pois, num mundo de constantes mudanças, urge a necessidade de formar cidadãos criativos, responsáveis e sobretudo felizes, com vontade de interagir com os outros e com o mundo de uma forma positiva. Penso que a Educação Pré-Escolar tem o privilégio e a grande responsabilidade de contribuir para que efetivamente este propósito se torne mesmo realidade» (SE6).

Para além disso, um dos sujeitos (SE8) chega mesmo a invocar dois dos objetivos da educação pré-escolar vigentes na Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005

«Sabendo que dois dos objetivos gerais da Educação Pré-Escolar são «promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania» e «fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade» é obrigação do educador projetar o seu trabalho de forma a promover atividades que incutam na criança valores de cidadania» Dito isto, o sujeito dá exemplos de valores a serem incutidos, desde cedo, na(s) criança(s): «respeito, solidariedade, cooperação, interajuda, companheirismo, responsabilidade, persistência, autoconfiança e autoestima, gosto por aprender».

Ora, com base nos testemunhos destes educadores, parece não restar dúvidas da importância que a Educação Pré-Escolar constitui no processo de educação e formação das crianças. Pois, esta é, de facto, a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida e, à luz do que foi dito anteriormente, é nela que se incutem os valores para a vida.

Por outras palavras, denota-se a preocupação em formar crianças ativas, responsáveis, participativas e críticas na Educação Pré-Escolar para que, num futuro próximo, se possam constituir cidadãos intervenientes e reflexivos.

No que concerne à importância do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a formação dos alunos como pessoas e cidadãos, os professores consideram que

«É no 1.º Ciclo que se inicia um trabalho fundamental para a renovação do tecido social, garantindo uma coesão no respeito pela tradição e pela preparação do futuro. É aí que se promove o equilíbrio entre estas duas vertentes, baseadas na conjugação entre a história comum e as necessidades atuais da sociedade» (SP3);

«O 1.º Ciclo é o pilar da formação a todos os níveis. É no 1.º Ciclo que a criança adquire o mecanismo da leitura e da escrita que a ajuda a comunicar com o mundo. Para além disso, é também no 1.º Ciclo que a criança aprende a lidar com a frustração, a valorizar a sua opinião sobre os assuntos, a adequar a sua forma de ser e estar nas diversas situações» (SP2);

«O 1.º Ciclo tem o privilégio de lidar com crianças que já são detentoras de alguma «bagagem» ética/moral fruto do seio familiar onde vivem e nasceram, bem como do jardim-de-infância que frequentaram» (SP1);

«No 1.º Ciclo damos os primeiros passos e construímos as primeiras ferramentas com os alunos» (SP4).

Em suma, como um dos professores (SP7) partilha: «Um aluno meu disse algo que espero que responda a esta questão «São os professores do 1.º Ciclo que dão todos os ingredientes aos alunos, os outros professores, dos restantes ciclos, limitam-se a misturá-los de diferentes formas».

Independentemente do nível de ensino/educação, ou seja, ora na Educação Pré-Escolar ora no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a estagiária, ao longo do presente documento, relevou a pertinência da formação da pessoa como cidadão consciente, autónomo, ativo e responsável, como aliás perspetivou em cada uma das suas sequências didáticas. Retome-se o registo da estagiária, na página 74 deste relatório, quando afirma: «(...) a cidadania, de forma mais ou menos explícita, em ambos os níveis de ensino, assume-se como um eixo fundamental da educação. Ao trabalhar a pessoa do aluno, está-se também a criar condições para a emergência do cidadão. O conhecimento e os saberes são fatores de desenvolvimento da pessoa. Por outras palavras, se a cidadania é transversal a todas as áreas do conhecimento, então significa que a criança aprende a ser pessoa, nas diferentes dimensões (afetiva, cognitiva, social...), nos contextos das práticas, através de conhecimentos. No fundo, a cidadania faz a mediação entre a pessoa e a sociedade. Daí que todo o currículo deva contribuir para a formação da pessoa, do cidadão». Ora, com base neste exemplo, torna-se explícito que, para a estagiária, quer a Educação Pré-Escolar quer o 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituem contextos profícuos para a formação dos alunos como pessoas e cidadãos, numa perspetiva de educação ao longo da vida.

Chegando ao fim desta discussão e, com base na quarta e última pergunta do questionário, onde se incitava a forma como os conhecimentos transmitidos/trabalhados contribuiriam para a formação dos alunos como pessoas e cidadãos, os sujeitos unem esforços ao apontar exemplos das suas práticas e ao relevar a importância desta formação centrada na pessoa para a emergência de cidadãos plenos no futuro.

Considerem-se as seguintes apreciações:

«No modelo pedagógico que adotei com o meu grupo de crianças, muitas das aprendizagens realizadas partem da descoberta, da discussão em grande grupo para depois explorarmos e abordarmos os diferentes conteúdos, de várias formas, de acordo com as diversas Áreas de Conteúdo e os seus domínios, quase sempre na perspetiva da Educação pela Arte. Isto porque considero que esta contribui fortemente para o desenvolvimento da criatividade e para o apuramento da sensibilidade do Ser Humano. Assim sendo, e se deste modo o questionamento e a descoberta se processarem desde a infância, mais o pensamento se eleva a níveis de compreensão superiores. Sou da opinião que as crianças que têm esta possibilidade de experiências nos primeiros anos da sua vida possuem uma formação global, potenciadora de uma nova mentalidade de cidadãos, mais ativos, criativos, interventivos, responsáveis e positivos» (SE6);

«Existem crianças que (...) desde cedo têm de perceber as regras de boa convivência, o saber estar em grupo, o participar numa comunidade escolar para crescerem de uma forma pacífica. Assim, em todos os momentos isso é transmitido, quer através de uma história num diálogo de manta ou num trabalho em grupo que se tem essencialmente de respeitar o outro. Os valores vão-se incorporando na educação da criança de uma forma natural e intrínseca» (SE6).

«Como educadora norteio a minha prática de modo a que cada criança possa ser um observador do mundo que o rodeia, levando-a a respeitar tudo o que tem vida (valores ecológicos) e proporcionando sempre situações estimulantes de aprendizagem que visa o desenvolvimento do respeito mútuo, do raciocínio, da capacidade de refletir e avaliar, pois só assim acredito estar a proporcionar a construção de cidadãos plenos no futuro» (SE4).

«Na educação pré-escolar, toda a «transmissão de conhecimentos», desenvolvimento de potencialidades ou capacidades com vista à «aquisição» de competências, parte essencialmente de exemplos (...). Assim, através da visualização de imagens, histórias, fotografias, etc., desenvolver-se-á qualquer conteúdo de carácter até moral ou deontológico facilmente perceptível pelas crianças, desde que orientado e explorado de modo simples, adaptado e acessível à faixa etária em questão (...)» (SE5).

Os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico conferem a exequibilidade do processo ao proferirem afirmações como as que se seguem:

«Todos os conhecimentos transmitidos por mim, na minha opinião, contribuem para formação dos meus alunos como pessoas e cidadãos (...). Tento passar valores e ferramentas

para poderem resolver problemas e fazer gestão de conflitos de forma autónoma e tendo sempre como «arma» a assertividade» (SP4).

«Em primeiro lugar e como responsável pela formação de crianças procuro disponibilizar-me para discutir, através do conhecimento, da experiência e principalmente pelo exemplo no crescimento do aluno como pessoa. Tento, através da relação pedagógica, realçar um conjunto de qualidades pessoais que possam ser ponto de partida para a promoção de uma integridade moral, de paixão pela verdade e entusiasmo pelo conhecimento que promovam o espírito crítico e a autonomia de cada aluno» (SP3).

Concludentemente, um dos sujeitos somatiza as ideias anteriormente apresentadas e, mesmo reportando-se em específico ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, parece refletir, também, o trabalho realizado na Educação Pré-Escolar no que se refere ao modo como os conhecimentos que são transmitidos/trabalhados nas sessões educativas/aulas contribuem para a formação dos alunos como pessoas e cidadãos. Difere, pois, o sujeito professor:

«De todas as formas possíveis e imaginárias. Um professor do 1.º ciclo, que acompanhe uma turma durante os quatro anos letivos, passa com os alunos, uma média de 720 dias em 1461, cerca de metade do total de dias. A relação estabelecida, no geral, ultrapasse em muito a simples tarefa de ensinar. Conjuntamente temos o educar, mimar, compreender, solucionar e tanto mais o que surge ao longo desse tempo (...)» (SP7).

Parece, pois, à luz das percepções e dos discursos dos(as) educadores(as) e professores(as) interpelados, que as práticas educativas e curriculares, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, constituem um «passaporte para a vida», e, em que as questões éticas, deontológicas e cívicas assumem especial importância na promoção da formação dos alunos como pessoas, cidadãos e futuros profissionais.

Para além disso, importa referir que o último registo da estagiária considerado nesta discussão dá, também ele, conta da perspetiva pessoal da estagiária face a esta questão que foi colocada aos/às educadores(as) e professores(as).

Neste sentido, poder-se-á concluir que, com os registos epistemológicos e os discursos acima apresentados, na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, o(s) docente(s) e a estagiária (como futura profissional) perspetivam a escola como espaço de «de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para o exercício de uma cidadania democrática», conforme o que se encontra definido no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A, Capítulo VII, artigo 57.º.

5. CONCLUSÃO DO ESTUDO

As percepções e discursos dos(as) educadores(as) e professores(as) colhidas através do questionário escrito põem em relevo os princípios éticos que guiam a profissão docente, com especial realce para a promoção do aluno como pessoa e cidadão.

Talvez por isso, o Ministério da Educação, tenha apresentado, em 1998, uma proposta de «perfil do desempenho profissional dos professores», onde são delineadas as dimensões do referido perfil e, das quais se destaca a que requer do educador/professor a capacidade de perspetivar o sistema educativo, a escola e a sala de atividades/aula como espaços de intervenção ética e cívica.

De acordo com os registos epistemológicos colhidos e a análise dos discursos poder-se-á concluir, então, que a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico são reconhecidos como espaços e tempos de intervenção cívica e ética, isto é, como espaços e tempos onde acontece a formação de pessoas, pela interiorização e pela vivência de valores e de normas de ação individuais e coletivas.

O aluno, para ser uma pessoa e um cidadão consciente, autónomo, ativo e responsável, necessita de ter um desenvolvimento pessoal e social que seja equilibrado e que, no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assume especial enfoque como «escola primeira».

Perspetiva-se, pois, a educação básica como um processo relacional onde as crianças, ao mesmo tempo que adquirem as competências cognitivas que as políticas educativas têm como necessárias, forjam, gradualmente, a sua personalidade, ganham consciência dos seus direitos e deveres como cidadãos e começam a pô-los em prática, formando-se como pessoas, com outras pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório de estágio representa o culminar do trabalho desenvolvido, em contexto de estágio pedagógico, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em vista a formação dos alunos como pessoas e cidadãos.

Ao longo do relatório reflete-se, pois, o estágio como um processo de aprendizagem, numa perspetiva de educação, permanência e formação ao longo da vida, com a consciência de que, tal como afirma Delors (1996: 77):

«para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; e, finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes».

Assim sendo, poder-se-á afirmar que as várias componentes, etapas e práticas refletidas neste relatório contribuíram para a formação da estagiária como pessoa e profissional, tendo como horizonte as quatro dimensões do perfil geral de desempenho do docente.

A reflexão sobre as opções didáticas e pedagógicas e sobre os efeitos das decisões axiológicas tomadas foi, entre outras, uma das linhas estruturais e transversais a este documento, contribuindo, assim, para o amadurecimento profissional da estagiária e oferecendo-lhe uma visão mais consciente sobre os processos ensino e aprendizagem, relevando-se, neste processo de aprendizagem, a importância da interação entre processos e resultados, mediados através do conteúdo. Através da sua experiência em contexto de estágio, a estagiária assume-se, hoje, mais desperta e sensível a pormenores da prática educativa que, antes, eram, por ela, desconhecidos.

Com base no ecoar das vozes das crianças e nos registos da estagiária percebe-se que a cidadania foi – e é –, de facto, uma dinâmica a potenciar de modo transversal e integral a todas as áreas do saber e, portanto, a todas as áreas de conteúdo.

A base concetual apresentada ajudou a entender, também, a transversalidade e integralidade da cidadania tendo como referências valores e conceções pedagógicas e didáticas para a promoção de atitudes, conhecimentos, capacidades e competências.

Note-se que, em situações formais de aprendizagem, tanto ao nível dos conteúdos como dos processos metodológicos, a formação dos alunos como pessoas e cidadãos esteve

patente sempre que a prática educativa ofereceu metodologias ativas, de participação, de análise e debate, de modo a que as crianças construíssem significados e os confrontassem com situações reais da sua experiência ou do seu conhecimento.

As percepções e os discursos dos(as) educadores(as) e professores(as) sobre questões éticas, deontológicas e cívicas na docência, por seu vez, revelaram ser um contributo profícuo, dando consistência às afirmações proferidas pela estagiária e enfatizando a construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões.

Com base nos registos epistemológicos colhidos, chegou-se à conclusão que

«(...) a ética, na medida em que está na base de toda a ação humana, é a referência primeira, o pano de fundo, da cidadania. O cidadão. O que vive com os outros na comunidade, é, ao mesmo tempo, um indivíduo, portanto, nada há mais de fundamental à prática cívica e social do que os valores éticos individuais – liberdade, autonomia, respeito e justiça. Valores que estão, sempre, onde estiver a pessoa, seja qual for o lugar, a circunstância, o estatuto e o papel social que cada um desempenhe» (Maria Rosa Afonso, 2005: 10).

Por isso, a pessoa, para ser um cidadão consciente, autónomo e responsável, necessita de ter um desenvolvimento pessoal e social que seja equilibrado. Isto é, necessita conhecer-se e estimar-se a si e aos outros, interagir com o outro e com o meio, assim como compreender o contexto cultural e axiológico em que vive e que lhe serve de suporte ao seu desenvolvimento integral.

É, pois, neste contexto que a educação para a cidadania constitui uma componente do currículo de natureza transversal, e, onde o seu objetivo central é o de contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos.

É, pois, neste contexto que o papel da escola parece de crucial importância na educação para a cidadania, na medida em que é a escola que, por definição, acolhe todos, e que se assume como parte integrante da vida da sociedade democrática. Perspetiva-se a escola como um espaço onde a ação educativa visa a promoção de uma prática de vida, de todos e com todos, na perspetiva de formar cidadãos que integrem e contribuam para uma comunidade mais ativa e positiva.

Mais do que em outra altura, pretende-se uma prática educativa, competente e comprometida com a aprendizagem significativa das crianças procurando-se, por isso, a transformação de informações em saberes necessários à vida dos alunos, na certeza de que, por princípio, numa educação em função de valores e mediante valores não existe neutralidade educativa. Existe, sim, o ato valorativo de educar, de formar alunos como pessoas.

Como estagiária, pessoa e futura educadora/professora, sempre considerei – e considero – a cidadania um valor a ser trabalhado e inculcido, desde cedo, no ser de cada pessoa, de cada criança, de modo transversal e integral a todas as áreas do saber e, portanto, a todas as áreas de conteúdo como, aliás, se encontra explícito nos documentos orientadores da organização e reorganização curricular do Ensino Básico.

Assim, com a realização do estágio pedagógico subjacente a este relatório e o trabalho de análise crítica e fundamentada apresentado neste documento, a estagiária termina esta caminhada de formação acadêmica, convicta de que uma educação por valores será, por princípio, uma educação integral, promotora de atitudes, conhecimentos, capacidades e competências, necessárias à emergência do projeto pessoa.

Em suma, é com o(s) contributo(s) desta caminhada incitada pelo permanente desafio e superação de novas exigências que a estagiária termina uma etapa que está em projeto, no sentido de uma educação ao longo da vida, perspetivando a promoção da formação dos alunos como pessoas e cidadãos desde a mais tenra idade, sempre na busca de mais e melhor em prol da aprendizagem das crianças; e, com a consciência de que, apesar de ter tido uma boa experiência nos estágios pedagógicos, existem ainda várias lacunas a colmatar e arestas por limar que, com a experiência, serão certamente aprimoradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. (2005). *Construir e Viver a Cidadania em Contexto Escolar*. Lisboa: Plátano Editora.
- Afonso, M. (2007). *Educação para a Cidadania – Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar... Boas Práticas*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Alarcão, I. (org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alonso, L. et al (1994). *A Construção do Currículo na Escola: Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (coord.) (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direcção Regional de Educação e Formação.
- Antão, J. (2001). *Comunicação na Sala de Aula*. Porto: Edições ASA.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barbier, J. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bee, H. (1984). *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Harbra.
- Beltrão, L. e Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Borges, A. et al. (2010). *Referencial – Área de Formação Pessoal e Social e Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania*. Angra do Heroísmo: Direcção Regional da Educação e Formação.
- Branco, M. (2007). *A Escola – Comunidade Educativa e a Formação dos Novos Cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brophy, J. (1996). *Teaching Problem Students*. New York: The Guilford Press.
- Carvalho, A. (org.) (1993). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora.

- Carvalho, A. *et al* (2001). *Novo Conhecimento. Nova Aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chaplin, J. (1981). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro
- Delgado-Martins, M. (1998). *Ouvir Falar. Introdução à Fonética do Português*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Delors, J. (coord) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Despacho n.º 5220/97 de 4 de Agosto – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- Dewey, J. (1959). *Como Pensamos*. São Paulo: Editora Nacional.
- Dewey, J. (1973). *Vida e Educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade: a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Diário da República, 1.ª Série, n.º 38 de 22 de fevereiro de 2008
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Práticas de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, V. (2007). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. In Augusto Santos e Silva e José Madureira Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a Cidadania*. Lisboa: Edições Asa.
- Formosinho, J. (org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora
- Gesell, A. et al (1977). *A Criança dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Giordan, A. (1998). *Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gonçalves, O. (1999). *Introdução à Psicoterapia Comportamental*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gómez, A. (1992). *O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo*. In Nóvoa, A. (org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas.
- Lei n.º 39/2010 de 2 de Setembro
- Lopes, J. e Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Maia: Areal Editores.
- Marques, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, G. (1993). *Escola de Cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos.
- Medeiros, E. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.
- Medeiros, E. (coord.) (2009). *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. Porto: Edições Afrontamento.
- Medeiros, E. (2010). *Crescer e Ser pela Educação: renovar o mundo pelos olhares e vozes das crianças in Itinerários de Filosofia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Medeiros, E. (coord.) (2010). *A Educação como Projeto: Desafios de Cidadania*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Moreira, A. e Macedo, E. (2002). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nascimento, M. (2007). *Pensamento e práticas disciplinares de professores*. Lisboa: Educa.
- Not, L. (1991). *Ensinar e Fazer Aprender*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador, in GTI, Grupo de Trabalho de Investigação *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). *A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança*. Infância e Educação.
- Patrício, M. (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta, S. (org.) (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa prática*, in GTI, Grupo de Trabalho de Investigação *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Portugal, G. (2004). Prefácio. In C. Serra, *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Praia, M. (1991). *Desenvolvimento Pessoal e Social*. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino – Edições Asa.

- Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências*. Lisboa: Gradiva.
- Reboul, O. (1982). *O que é aprender?*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ribeiro, A. (1998). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rogers, C. (1973). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosa, A. (2005). *Construir e Viver a Cidadania em Contexto Escolar*. Lisboa: Plátano Editora.
- Salema, M. (2005). *Ensinar e Aprender a Pensar*. Lisboa: Texto Editores.
- Sarmiento, M. (org) (2000). *Autonomia da escola: Políticas e Práticas*. Porto: Edições ASA.
- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica – Um estudo empírico*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais – Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.
- Shön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Armed.
- Silva, A. (2001). In Carvalho, A. et al. *Novo Conhecimento. Nova Aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M. (1997). In Estrela, M. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. (2000). *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Sim-Sim, I. (org.) (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação.
- Trindade, R. (1998). *As Escolas do Ensino Básico como Espaços de Formação Pessoal e Social*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri: Instituto Politécnico.
- Veiga, F. (1990). *Autoconceito e Disrupção Escolar Dos Jovens – Conceptualização, Avaliação e Diferenciação*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Veiga, M. (2005). *Um Perfil Ético para Educadores*. Viseu: Palimage Editores.
- Vilela, A. (coord.) (2010). *Referencial – Área de Formação Pessoal e Social e Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Formação – Direcção Regional de Educação e Formação.
- Walter, H. e Dietrich, G. (1970). *Vocabulário Fundamental de Psicologia*. Lisboa: Edições 70
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994a). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

