



CATÓLICA
PORTO

EDUCAÇÃO E
PSICOLOGIA

**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

ATAS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO
I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

Porto

Universidade Católica Portuguesa do Porto
Faculdade de Educação e Psicologia

Ficha técnica

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres

Organizadores: Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

Autores: Adérito Barbosa, Adorinda Gonçalves, Alcina Martins, Alexandre Ventura, Almerinda Coutinho, Amelia Alberto, Amélia Simões Figueiredo, Ana Carita, Ana Certã, Ana Cristina Castedo, Ana Cristina Tavares, Ana Isabel Vigário, Ana Maria Calil, Ana Melo, Ana Mouta, Ana Paulino, Ana Pereira, Ana Santos, Andreia Gouveia, Andreia Vale, Angélica Cruz, Angelina Sanches, António Andrade, António Neto-Mendes, António Oliveira, Bruna Ribas, Cândido Miguel Francisco, Carla Alves, Carla Baptista, Carla Cibele Figueiredo, Carla Guerreiro, Carolina Gomes, Carolina Mendes, Cátia Carlos, Christiane Barbato, Cicera Lins, Clara Freire da Cruz, Clara Gomes, Cláudia Gomes, Cláudia Miranda, Conceição Leal da Costa, Cristiana Madureira, Cristina Bastos, Cristina Palmeirão, Cristina Pereira, Daniela Gonçalves, Diana Oliveira, Diogo Esteves, Diogo Esteves, Elisabete Pinto da Costa, Elvira Rodrigues, Elza Mesquita, Emilia Noormahomed, Eva M. Barreira Cerqueiras, Evangelina Bonifácio, Fernando Azevedo, Fernando Sousa, Filipa Araújo, Filipe Couto, Filipe Matos, Flávia Freire, Florbela Samagaio, Francisca Izabel Pereira Maciel, Giane Maria da Silva, Giovanna Costa, Graça Maria Pires, Helena Castro, Helena Correia, Henrique Gomes de Araújo, Ilda Freire, Ilídia Cabral, Isabel Cavas, Isabel Machado, Isabel Rabiães, Isabel Ramos, Isabel Santos, Isilda Monteiro, Joana Fernandes, Joana Isabel Leite, Joana Sousa, João Ferreira, João Formosinho, Joaquim Azevedo, Joaquim Machado, José Almeida, José Pedro Amorim, José Graça, José Matias Alves, José Pacheco, Juan Carlos Torrego Seijo, Laura Rego Agraso, Liliana Costa, Luís Castanheira, Luísa Moreira, Luísa Ribeiro Trigo, Luiz Filipe Machado, Macrina Fernandes, Magda M. R. Venancio, Mahomed Ibraimo, Márcia Leal, Margarida Quinta e Costa, Maria da Conceição Azevedo, Maria da Conceição Martins, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria de Lurdes Carvalho, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Martinho, Maria Ivone Gaspar, Maria João de Carvalho, Maria José Rodrigues, Maria Lopes de Azevedo, Maria Lucimar Jacinto de Sousa, Marina Pinto, Marli Andre, Marta Garcia Tracana, Martins Vilanculos, Natália Costa, Nazaré Coimbra, Neusa Ambrosetti, Oscar Mofate, Paulo Carvalho, Paulo Gil, Raquel Mariño Fernández, Raul Manuel Tavares de Pina, Regina Coelli Gomes Nascimento, Renilton Cruz, Rosângela Gonçalves de Oliveira, Rosemar Lemos, Rui Amado, Rui Castro, Rui Cordeiro da Eira, Sandra Almeida, Sérgio Ferreira, Sílvia Amorim, Sofia Bergano, Sofia Oliveira Martins, Sónia Soares Lopes, Susana Gastal, Suzana Ribeiro, Teresa Guedes, Vitor Ribeiro, Vivian Assis, Vivianne Lopes, Zita Esteves

Design e Paginação: Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa do Porto

Colaboração: Cristina Crava, Francisco Martins

ISBN: 978-989-99486-0-0

Editor: Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia

Local e data: Porto, 2015

APRESENTAÇÃO

A educação escolar é hoje atravessada por várias tensões e desafios, como a compulsividade e o abandono, o acolhimento de todos e as aprendizagens de cada um, o projeto societário e a integração comunitária, a vivência escolar e a formação para a vida adulta, o currículo prescrito e o currículo oculto, a forma escolar e as modalidades de educação não formal.

A área da educação entronca-se ainda com diferentes áreas e domínios do conhecimento e da ação e articula-se com territórios geográficos, sociais e culturais.

Ancorando-se numa perspetiva humanista que enfatiza a educação integral do ser humano, o Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa promoveu o Seminário Internacional “**Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano**”, que se realizou no Porto nos dias 23 e 24 de julho de 2015.

O Seminário Internacional reuniu investigadores, académicos, estudantes e profissionais da área da educação e constituiu uma oportunidade privilegiada para a divulgação de pesquisas e de estudos, para a troca de experiências, debate de ideias e reflexão no domínio da educação formal e não formal, dele resultando o presente Livro de Atas.

Este Livro estrutura-se em dois volumes. O volume I integra os textos das três conferências e as comunicações apresentadas em duas mesas redondas e o volume II integra as comunicações livres.

No **volume I**, António Bolívar foca-se nas *políticas de educação para o século XXI e o desenvolvimento profissional docente*, João Barroso problematiza o papel do *Estado na regulação da educação* e Márcia Cappellano dos Santos estabelece relações entre *política de cidade e de escola: perspetivando a educação na territorialidade e no pertencimento*, que ilustra com *um exemplo brasileiro*. Contribuindo para o debate sobre políticas atuais de liderança e melhoria das escolas, José Matias Alves estabelece a relação entre *Lideranças mais profissionais e melhoria das escolas* e Leonor Torres desvela *a narrativa da liderança escolar tomando os alunos como agentes de revelação*. No debate centrado na tríade Território, Educação e Desenvolvimento local, José Verdasca enfatiza os *dilemas educacionais em territórios do interior*, Joaquim Azevedo discute se *2015 é o ano em que se dá um passo em frente como quem dá três para trás* e Rosanna Barros aponta *silêncios e desafios da agenda para o desenvolvimento pós-21*

O **volume II** organiza-se em torno dos cinco eixos temáticos propostos para as comunicações livres.

O eixo *A. Projetos locais e desenvolvimento sociocomunitário* integra comunicações sobre projetos de investigação e intervenção no âmbito da educação sociocomunitária, educação de adultos e desenvolvimento social e humano, dinâmicas de qualificação de atores (pessoas, instituições) e diagnósticos sociais e planos de desenvolvimento local.

O eixo *B. Avaliação institucional e projetos de melhoria* integra comunicações sobre políticas de educação e avaliação (interna e externa) das escolas, projetos de desenvolvimento e melhoria dos contextos educativos e avaliação e lideranças na escola.

O eixo *C. Políticas de inclusão e sucesso na escola* integra comunicações sobre democracia, justiça e equidade em educação, políticas educativas para a inclusão e programas de promoção do sucesso educativo, organização escolar e (in)sucesso, dinâmicas de inclusão e de diferenciação e projetos, redes e dinâmicas pedagógicas.

O eixo *D. Desenvolvimento profissional e formação profissional* integra comunicações sobre currículo, práticas de ensino, conhecimento, formação, desenvolvimento e cultura profissional

O eixo *E. Escola, território e mundo do trabalho* integra comunicações sobre tensões na regulação local da educação, o local, a formação e o currículo escolar e educação e mundo do trabalho.

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO
ATAS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

ÍNDICE

PROJETOS LOCAIS E DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNITÁRIO

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
A1	LAZER, FESTA E A MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E HUMANO As Rusgas no São João do Porto SUSANA GASTAL	19
A2	COMUNICAÇÃO O TRABALHO COMUNITÁRIO A PARTIR DAS CRIANÇAS: CONSTRUINDO RAIZES DE CIDADANIA RUI AMADO E FLORBELA SAMAGAIO	34
A3	UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA ALIADAS NA BUSCA PELA SUSTENTABILIDADE Projeto V.I.D.A. Valorização de idéias e desenvolvimento auto-sustentável ROSEMAR GOMES LEMOS, CAROLINA BAPTISTA GOMES E LUIZ FILIPE RODRIGUES MACHADO	48
A4	APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO ISABEL MACHADO & MARIA NAZARÉ COIMBRA	62
A5	PEDAGOGIA SOCIAL EM PORTUGAL Estatuto disciplinar, académico e profissional LUÍSA RIBEIRO TRIGO, RAQUEL RODRIGUES MONTEIRO & ISABEL BAPTISTA	75
A6	CIDADANIA E CONSTRUÇÃO CÍVICA REVISITANDO ADULTOS Um processo de capacitação na terceira idade AMÉLIA SIMÕES FIGUEIREDO & ISABEL RABIAIS	81
A7	O CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO QUEFACER FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS EDUCADORES SOCIAIS: Análise das Suas Realidades e Perspetivas de Futuro em Portugal MARIA LOPES DE AZEVEDO & EVANGELINA BONIFÁCIO	89
A8	ALUNOS JOVENS (7 A 12 ANOS DE IDADE) PODEM APRENDER A IMPORTÂNCIA E A EVOLUÇÃO DAS PLANTAS? CASOS DE ESTUDO COM A METODOLOGIA IBSE ANA CRISTINA TAVARES, ILÍDIA CABRAL & JOSÉ MATIAS ALVES	95
A9	CAPACITAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR PARA CUMPRIMENTO DA LEI BRASILEIRA 10.639 – UM AVANÇO NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA ROSEMAR GOMES LEMOS	110
A10	PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS O caso do Ensino Médio Técnico no Cuanza Sul, Angola CÂNDIDO M. FRANCISCO & MARIA DA CONCEIÇÃO MARTINS	126
A11	BOAS MARÉS Reflexão sobre uma dinâmica de parceria na área do Turismo Ambiental CARLA CIBELE FIGUEIREDO & SANDRA CORDEIRO	142
A12	PROJETOS NACIONAIS E REDES COLABORATIVAS LOCAIS O caso das atividades de enriquecimento curricular ANGÉLICA CRUZ & JOAQUIM MACHADO	154
A13	EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNITÁRIO PELA VOZ DE ELEMENTOS-CHAVE DA COMUNIDADE SOFIA OLIVEIRA MARTINS & JOAQUIM AZEVEDO	167
A14	O DESENVOLVIMENTO DE UMA PLATAFORMA INFORMÁTICA E AS SUAS POTENCIALIDADES NO CONHECIMENTO DO SECTOR SOCIAL O Desenvolvimento Humano e o Desenvolvimento Tecnológico H.L. GOMES DE ARAÚJO & RUI LEITE DE CASTRO	180
A15	EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE COMO UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE ALBERTO AMÉLIA MANDANE & NOORMAHOMED EMÍLIA VIRGINIA	193
PA1	EMPODERAMENTO COMUNITÁRIO: O reforço da transferência de aprendizagens através de uma metodologia pedagógica significativa ANA MOUTA, ANA PAULINO, FILIPE COUTO, JOÃO FERREIRA & NUNO ANDRADE	201

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E PROJETOS DE MELHORIA

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
B1	A ESCOLA ENTRE A RETÓRICA DE AUTONOMIA E AS PRÁTICAS DE CONCENTRAÇÃO JOANA LEITE & JOAQUIM MACHADO	207
B2	AUTOAVALIAÇÃO ORGANIZACIONAL: QUE IMPACTOS NA MELHORIA EDUCATIVA? ANA CRISTINA CASTEDO & JOSÉ MATIAS ALVES	215
B3	(IN)DISCIPLINA E (IN)SUCESSO ESCOLAR: ECOS DE UM PROJETO IMPLEMENTADO NUMA ESCOLA TEIP CLÁUDIA ALEXANDRA PEIXOTO MIRANDA & MARIA ILÍDIA DE MEIRELES CABRAL DA ROCHA	221
B4	O IMPACTO DA AUTOAVALIAÇÃO NA PRESTAÇÃO DE SERVIÇO EDUCATIVO: O CASO DO GRUPO DISCIPLINAR DE BIOLOGIAGEOLOGIA HELENA CORREIA & MARIA JOÃO DE CARVALHO	234
B5	AVALIAÇÃO: COMO PROMOVER A MELHORIA DAS ESCOLAS? HELENA CASTRO & JOSÉ MATIAS ALVES	243
B6	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: O Papel da Avaliação Externa de Escolas DIANA OLIVEIRA & ALEXANDRE VENTURA	258
B7	OLHARES SOBRE A ORGANIZAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DE UM DEPARTAMENTO CURRICULAR DE 1.º CICLO – DESAFIOS E PROPOSTAS PARA APRENDER A MELHORAR EM CONJUNTO ISABEL CAVAS & CONCEIÇÃO LEAL DA COSTA	273
B8	O DISCURSO DOS AVALIADORES EXTERNOS E DO DIRETOR DE ESCOLA: QUE COERÊNCIA? JOANA SOUSA, NATÁLIA COSTA & JOSÉ PACHECO	284
B9	UM OLHAR DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA CARLA MANUELA PIMENTEL FERNANDES BAPTISTA & MATIAS ALVES	305
B10	O PROJETO APRENDER A CRESCER: Uma estratégia transdisciplinar no desenvolvimento de compreensão da leitura CARLA DIMITRE ALVES & MARIA NAZARÉ CASTRO TRIGO COIMBRA	312
B11	DA CRECHE AO JARDIM-DE-INFÂNCIA: Organização Pedagógica e Continuidade Educativa MACRINA FERNANDES & JOAQUIM MACHADO	321
B12	O PROJETO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO DISPOSITIVO DE MELHORIA DE ESCOLA ELISABETE PINTO DA COSTA, JUAN CARLOS TORREGO SEIJO & ALCINA DE OLIVEIRA MARTINS	334
B13	EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO SUPERIOR Da (trans)formação à ação SOFIA BERGANO, ANGELINA SANCHES, ELZA MESQUITA & ILDA FREIRE-RIBEIRO	346
B14	ANALYTICS NA EDUCAÇÃO: DA GESTÃO PERSONALIZADA DA ATIVIDADE DE ENSINO À DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS INSTITUCIONAIS SÉRGIO ANDRÉ FERREIRA & ANTÓNIO ANDRADE	353
B15	PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR – UM ESTUDO DE CASO MULTIFOCAL SÓNIA SOARES LOPES & ILÍDIA CABRAL	370
B16	OS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO E A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS. ENTRE A INÉRCIA E A TRANSFORMAÇÃO ALMERINDA MARIA MACHADO COUTINHO & MARIA JOÃO DE CARVALHO	375
B17	A DIREÇÃO DE TURMA E A MELHORIA DA GESTÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA ESCOLA PAULO GIL & JOAQUIM MACHADO	383

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
B18	O PROCESSO COMUNICATIVO E OS ESTILOS DE LIDERANÇA EM ESCOLAS TEIP E COM CONTRATO DE AUTONOMIA FILIPA ARAÚJO, JOSÉ PEDRO AMORIM & JOSÉ MATIAS ALVES	396
B19	DA AVALIAÇÃO À INTERVENÇÃO Uma Experiência de Implementação das Equipas Educativas ZITA ESTEVES, JOÃO FORMOSINHO & JOAQUIM MACHADO	405
B20	DA LIDERANÇA DO DIRETOR AOS RESULTADOS ESCOLARES DOS ALUNOS RAUL MANUEL TAVARES DE PINA, ILÍDIA CABRAL & JOSÉ MATIAS ALVES	415
B21	DESAFIOS DA LIDERANÇA EM CONTEXTO DE AGRUPAMENTO ESCOLAR JOSÉ LOURENÇO DA GRAÇA & ALCINA MANUELA DE OLIVEIRA MARTINS	422

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E SUCESSO NA ESCOLA

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
C1	POLÍTICAS E PROFESSORES FRENTE A DIVERSIDADE NA ESCOLA SUZANA LOPES SALGADO RIBEIRO & VIVIAN MARIA SENNE DE ASSIS	435
C2	OS TESTES ESTANDARIZADOS NO ENSINO BÁSICO E OS EFEITOS QUE PRODUZEM NA QUALIDADE DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS, NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL ANA ISABEL BARRETO COSTA & AFONSO VIGÁRIO	450
C3	FATORES CRÍTICOS NA PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL Contributos relevantes a partir da investigação LUÍSA RIBEIRO TRIGO	462
C4	CULTURA E EDUCAÇÃO INDÍGENA: LIMITES DO CURRÍCULO ESCOLAR MARIA DE LURDES CARVALHO & MARIA LUCIMAR JACINTO DE SOUSA	470
C5	REQUALIFICAÇÃO DA REDE DE ESCOLAS SECUNDÁRIAS PROMOVIDA PELO PROGRAMA DA PARQUE ESCOLAR E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS JOSÉ MANUEL RODRIGUES DE ALMEIDA	479
C6	GRAMÁTICA ESCOLAR E (IN)SUCESSO Os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI ILÍDIA CABRAL & JOSÉ MATIAS ALVES	491
C7	PROJETO FÉNIX – O FUTURO DA ESCOLA É AGORA LUÍSA TAVARES MOREIRA	505
C8	TURMAS DE PROFICIÊNCIA: PARA ALÉM DO SENSO COMUM ANA LUÍSA MELO	522
C9	FÉNIX O CAMINHO QUE ESCOLHEMOS ANA ISABEL BATISTA DA SILVA CERTÁ & CRISTINA MARIA CANAVEIRA ENCARNAÇÃO PEREIRA	539
C10	APOIOS PEDAGÓGICOS: UMA ESTRATÉGIA MITIGADA DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR? ANDREIA GOUVEIA & ANTÓNIO NETO-MENDES	543
C11	ASSESSORIA PEDAGÓGICA INTERNA Gestão e Impactos nas Aprendizagens dos Alunos GRAÇA MARIA PIRES & CRISTINA PALMEIRÃO	556
C12	OS FATORES ORGANIZACIONAIS E O (IN)SUCESSO ESCOLAR SÍLVIA MARIA DE SOUSA AMORIM & JOSÉ MATIAS ALVES	567
C13	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR EM 1.º CEB A PARTIR DA CENTRALIDADE DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM MARINA PINTO & DANIELA GONÇALVES	579
C14	TUTORIAS – UM MODELO SOCIOPEDAGOGICO FLEXÍVEL PARA CRESCER COM SENTIDO* SANDRA MÓNICA DIAS ALMEIDA & CRISTINA PALMEIRÃO	587
C15	O SURGIMENTO DE TURMAS GRANDES NO ESG1 EM MOÇAMBIQUE (1975-2014): ANÁLISE DO CONTEXTO ÓSCAR LUÍS MOFATE & ANA CARITA	599
C16	AS PRÁTICAS DE ENSINO E SUAS IMPLICAÇÕES NA (IN)DISCIPLINA NA SALA DE AULA FERNANDO VALENTIM FERREIRA DE SOUSA & CRISTINA PALMEIRÃO	613

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
C17	PREDITORES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS CLARA SOFIA TORRES GOMES	624
C18	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM GEOCIÊNCIAS NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR Atividades experimentais com solos TERESA GUEDES	639
C19	ESTATUTO DO ALUNO: ENTRE UM CÓDIGO PENAL E UM CÓDIGO EDUCATIVO? Estudo de caso CLÁUDIA GOMES & JOSÉ MATIAS ALVES	645
C20	A UTILIZAÇÃO DA REDE SOCIAL <i>FACEBOOK</i> EM CONTEXTO EDUCATIVO: POSSÍVEIS CONTRIBUTOS DE UMA EXPERIÊNCIA ELVIRA RODRIGUES & JOSÉ MATIAS ALVES	655
C21	BRINCADEIRAS PRODUTIVAS EXPLORAR FERRAMENTAS DA <i>WEB 2.0</i> RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA ELVIRA RODRIGUES & JOSÉ MATIAS ALVES	670
C22	RITUAL INICIÁTICO E SIMBOLISMO NA VOZ DAS CRIANÇAS Uma análise a partir das narrativas de tradição oral de Alexandre Parafita ANA PEREIRA & FERNANDO AZEVEDO	678
C23	DESENVOLVIMENTO PESSOAL NAS ESCOLAS: A POSSIBILIDADE DE PRÁTICAS ALTERNATIVAS E INOVADORAS LILIANA RAQUEL CUNHA COSTA & JOSÉ MATIAS ALVES	688
C24	AS REDES SOCIAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO INGLÊS LÍNGUA NÃO MATERNA Uma breve análise com base na perspectiva de Paulo Freire CICERA KARLA DEDES LINS	702
C25	O PAPEL DA SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO Relato de experiências da Prática de Ensino Supervisionada ANA SANTOS, ELZA MESQUITA & LUÍS CASTANHEIRA	709
CP1	PROJETO FÊNIX: DINÂMICAS PARA UMA APRENDIZAGEM CRIATIVA DE SUCESSO FLÁVIA FREIRE	718
CP2	FÊNIX O CAMINHO QUE ESCOLHEMOS ANA ISABEL BATISTA DA SILVA CERTÃ & CRISTINA MARIA CANAVEIRADA ENCARNAÇÃO PEREIRA	720

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
D1	ESTRATEGIAS CURRICULARES PARA IMPLEMENTAR UN MÓDULO TRANSVERSAL SOBRE IGUALDAD EN CICLOS MACULINIZADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL: EL CASO DE GALICIA RAQUEL MARIÑO FERNÁNDEZ, LAURA REGO AGRASO & EVA M. BARREIRA CERQUEIRAS	727
D2	DA (IN)DEFINIÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS AO “ENSINO EXPLÍCITO”, NO PROJETO FÊNIX DANIELA GONÇALVES	741
D3	INOVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO NA TRANSFORMAÇÃO DE PRÁXIS DOCENTES CRISTIANA MADUREIRA, EVANGELINA BONIFÁCIO & MARIA LOPES DE AZEVEDO	746
D4	SABERES ESCOLARES: NORMALISTAS EM CAMPINA GRANDE – PARAÍBA REGINA COELLI GOMES NASCIMENTO	756
D5	FORMAÇÃO DE PROFESSORES Ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º ciclo do Ensino Básico MARTA ISABEL LOPES GARCIA TRACANA	764
D6	A PROMOÇÃO DA ATITUDE INTERDISCIPLINAR NO ENSINO DO ESTUDO DO MEIO: Um projeto de investigação MARGARIDA QUINTA E COSTA, VÍTOR RIBEIRO & ISILDA MONTEIRO	779
D7	MODOS DE USO DO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO: O que nos revelam as práticas de três professoras em uma escola pública mineira GIANE MARIA DA SILVA, FRANCISCA IZABEL PEREIRA MACIEL & MARIA DA GRAÇA FERREIRA DA COSTA VAL	790
D8	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR Estudo a um grupo de professores do ensino superior em Nampula UCM-Faculdade de Educação e Comunicação ADÉRITO GOMES BARBOSA, MAHOMED NAZIR IBRAIMO & MARTINS DOS SANTOS VILANCULOS LAITA	803
D9	TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA FORMADORA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA As implicações da constituição da identidade profissional na atuação docente CHRISTIANE NOVO BARBATO & MARIA HELENA MARTINHO	815
D10	A VOZ DOS FUTUROS EDUCADORES E PROFESSORES SOBRE A SUA FORMAÇÃO ADORINDA GONÇALVES & MARIA JOSÉ RODRIGUES	834
D11	PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO Análise de um percurso formativo CÁTIA CARLOS, ANGELINA SANCHES & ELZA MESQUITA	847
D12	FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: PRÁTICAS, DESTINATÁRIOS E FINALIDADES JOANA FERNANDES & ANDREIA VALE	861
D13	POLÍTICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: EM BUSCA DE MELHOR FORMAÇÃO PROFISSIONAL MARLI ANDRÉ, NEUSA BANHARA AMBROSETTI & ANA MARIA CALIL	878
D14	A MEDIAÇÃO ARTÍSTICA COMO INCREMENTO DE HUMANIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE MAGDA MACHADO RIBEIRO VENANCIO	890
D15	VISÃO DOS FUTUROS PROFESSORES SOBRE O(S) MODELO(S) DE SUPERVISÃO Entre a teoria e a aplicação ELZA MESQUITA & MARIA DO CÉU ROLDÃO	902
D16	PERSPETIVAS DE DIFERENCIAÇÃO NAS AULAS DE CANTO: INCLUIR E PROMOVER AS APRENDIZAGENS LOPES, V. A. & ROLDÃO, M. C.	908

COM.ID	TÍTULO	PÁGINA
D17	CULTURAS PROFISSIONAIS DOCENTES E ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES CRISTINA BASTOS	918
D18	APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES NEUSA BANHARA AMBROSETTI, ANA MARIA G. C. CALIL & MARLI ANDRÉ	924
D19	PERCEPÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A INVESTIGAÇÃO NOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS Estudo a um Grupo de Professores das Universidades de Nampula MARTINS DOS SANTOS VILANCULOS LAÍTA, ADÉRITO GOMES BARBOSA & MAHOMED NAZIR IBRAIMO	938
D20	A LEITURA NOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: ESTUDO A UM GRUPO DE PROFESSORES DA UCM FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO MAHOMED NAZIR IBRAIMO, MARTINS DOS SANTOS VILANCULOS & ADÉRITO GOMES BARBOSA	946
D21	O PAPEL DA SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO Relato de experiências da Prática de Ensino Supervisionada ANA SANTOS, ELZA MESQUITA & LUÍS CASTANHEIRA	954
D22	A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UMA REALIDADE OU UMA UTOPIA GUERREIRO, CARLA ALEXANDRA FERREIRA DO ESPÍRITO SANTO & CASTANHEIRA, MANUEL LUÍS PINTO	963
DP1	PERSISTÊNCIAS E MUDANÇAS: Registro imagético de comunidades tradicionais das cinco regiões brasileiras, questões pertinentes na construção de currículos de EaD para cursos técnicos. ROSANGELA GONÇALVES DE OLIVEIRA	969
DP2	REGULAÇÃO ÉTICO-DEONTOLÓGICA DA PROFISSÃO DOCENTE – UMA EXPERIÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL MARIA DA CONCEIÇÃO AZEVEDO	972
DP3	MODOS DE ENSINAR E DE APRENDER NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO MÁRCIA MÓNICA CALDEIRA LEAL	975

- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 11-24). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Leitão, A. (2009). *Construção da profissionalidade na Formação inicial de professores do 1.º Ciclo*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 51-84.
- Macedo, M. F., Fonseca, J., Conboy, J. & Martins, I. (2001). Formação contínua para a mudança conceptual de professores de Biologia. *Revista de Educação*, 10(1), 61-73.
- Morgan, D. L. & Guevara H. (2008). *Interview Guide*. The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. 2008. London: SAGE Publications. Consultado em http://www.sage-ereference.com/research/Article_n238.htm
- Munõz, T. (2003). El cuestionário como instrumento de investigación/evaluación. Espanha: Almenjandrelo. Disponível em <http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/ElCuestionario.pdf>
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 1538). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da educação*, 14(1), 19-36.
- Pórlan, R. (2002). La formación del profesorado en un contexto constructivista. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3), 271-281. Disponível em http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID93/v7n3a2002.pdf
- Portaria n.º 1618/2007, de 24 de dezembro – aprova o plano de estudos do curso de Licenciatura em Educação Básica da escola Superior de Educação de Bragança.
- Rasco, F. A. & Recio, R. V. (2003). Los estúdios de caso, una aproximación teórica. In, R. V. Recio & F. A. Rasco (Orgs.), *Introducción a los estúdios de casos. Los primeros contactos com la investigación etnográfica* (pp. 15-51) . Málaga: Ediciones Aljibe.
- Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vieira, R. M. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, DDTE.
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Análise de um percurso formativo

CÁTIA CARLOS* (csdsc15@hotmail.com), ANGELINA SANCHES (asanches@ipb.pt) &
ELZA MESQUITA (elza@ipb.pt)

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança Bragança, Portugal

RESUMO

Este texto incide na reflexão acerca da ação educativa desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada integrada num curso de mestrado que habilita para estes dois níveis educativos. Procura-se atender aos contributos da Prática de Ensino Supervisionada para a construção da profissionalidade docente, salientando as competências promovidas e as dificuldades sentidas perante os desafios que, na atualidade, se colocam à formação e à intervenção de educadores/professores. Para a recolha de dados recorreremos a notas de campo e registos fotográficos que nos permitiram proceder a uma análise descritiva e interpretativa do processo de aprendizagem em que nos envolvemos. Possibilitaram-nos, ainda, aceder a uma melhor compreensão dos contributos que a assunção de uma atitude investigativa sobre a prática educativa pode proporcionar para a formação e desenvolvimento das crianças, dos profissionais e dos contextos. Neste processo formativo e investigativo destaca-se a importância da reflexão/avaliação na construção de práticas educativas de qualidade.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática de Ensino Supervisionada; Experiências de Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This text focuses on reflection on the educational activity developed in the context of pre-school education and 1st cycle of basic education within the curricular unit entitled Supervised Teaching Practice integrated in the master program that enables for these two educational levels. It seeks to meet the contributions of Supervised Teaching Practice for the construction of the teaching profession, noting those promoted skills and the difficulties facing the challenges that, at present, facing the training and intervention educators / teachers. For data collection we used the field notes and photographic records that allowed us to carry out a descriptive and interpretative analysis of the learning process in which we engage. They enabled us also access a better understanding of the contributions that the assumption of an investigative attitude about educational practice can provide for the formation and development of children, professionals and contexts. In this formative and investigative process highlights the importance of reflection / evaluation in the construction of quality educational practices.

Keywords: Pre-school Education; 1st Cycle of Basic Education; Supervised Teaching Practice; Teaching-Learning Experiences.

1. INTRODUÇÃO

Considerando a importância que a Prática de Ensino Supervisionada (PES) assume na formação dos futuros educadores e professores, entendemos ser pertinente promover a reflexão e a discussão em torno da experiência desenvolvida no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Começamos por explicitar os princípios teóricos e metodológicos que sustentaram a ação educativa desenvolvida em contexto pré-escolar, com um grupo de crianças de quatro e cinco anos de idade, e em contexto de 1.º CEB, com um grupo que frequentava o terceiro ano de escolaridade.

Abordamos algumas dimensões pedagógicas que fazem parte da construção de um ambiente educativo de qualidade, no qual é valorizada a competência participativa dos diferentes intervenientes, bem como as oportunidades de bem-estar e de progressão de que usufruem. Pensando na progressão das crianças e na construção de respostas educativas de qualidade, tomamos em consideração um conjunto de características que lhe estão associadas, nomeadamente ativas, significativas, diversificadas e socializadoras. Procuramos, nesse processo, entender a criança como um ser ativo, competente, com direitos e co-constutora do seu próprio conhecimento.

Ao nível do desenvolvimento da prática educativa está presente uma atitude de estudo e experimentação permanentes (Morgado, 2004), valorizando nesse processo o recurso a meios diversos de recolha de informação. Entre eles relevamos a observação e a escuta das opiniões e interesses manifestados pelas crianças, realizando registos diários sob a forma de notas de campo. A análise e interpretação desses dados permitiram-nos aceder a uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem promovido e os seus contributos para a formação e desenvolvimento das crianças, de nós próprias e dos contextos em que nos integramos.

Descrevemos e analisamos uma experiência de ensino aprendizagem promovida em cada contexto, tentando retratar e questionar a ação educativa desenvolvida. Por último, apontamos algumas considerações sobre o papel da PES na nossa formação e desenvolvimento profissional e pessoal, bem como as dificuldades e os desafios com que nos confrontamos. Relevamos ainda, os contributos que a assunção de uma atitude investigativa sobre a prática educativa pode proporcionar para melhor poder compreendê-la, organizá-la e equacioná-la à luz das exigências e desafios que na atualidade se colocam.

2. OPÇÕES EDUCATIVAS E METODOLÓGICAS

O conhecimento disponível relativo à importância do ambiente educativo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças desafia a que nos questionemos sobre como o pensar e como o organizar, no sentido de favorecer a construção de respostas educativas de qualidade.

Nesta linha de pensamento, importa atender a que, como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), fazem parte do ambiente educativo várias dimensões, como: o espaço; os materiais; o tempo; as interações; a observação, planificação e a avaliação; a organização dos grupos; as atividades e projetos curriculares. Salientamos, por isso, a importância do aprofundamento de conhecimentos sobre estas dimensões, num quadro de articulação com a ação educativa desenvolvida.

No que se refere ao espaço educativo requer-se que este seja organizado ao nível da educação pré-escolar de modo a apresentar abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais culturais, procurando respeitar todos e proporcionar múltiplas oportunidades para as crianças trabalharem e brincarem.

Pressupõe-se que integre uma organização flexível e conhecida da criança de modo a proporcionar-lhe oportunidades de desenvolver a autonomia, permitindo-lhe escolher e aceder a espaços e materiais disponíveis. Requer-se que o espaço proporcione às crianças bem-estar e prazer e que as desafie a agir, a comunicar e a aprender. Assim, ao pensarmos a organização do espaço devemos procurar que este proporcione às crianças um ambiente seguro e agradável, que responda às suas características e necessidades e que possibilite a utilização de diferentes recursos. É também importante promover o envolvimento das crianças em vários níveis de interação, de modo a tirar partido das suas potencialidades e a diversificar as oportunidades educativas. Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho e Andrade salientam a importância do espaço educativo se constituir como

um lugar para o grupo mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente (2011a, 11).

A criação de áreas diferenciadas, em que se atenda à quantidade, diversidade e estética dos materiais favorece o desenvolvimento de aprendizagens significativas, podendo entender-se ser “a primeira forma de intervenção do(a) educador(a)” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011a, 12). Pode assim, possibilitar-se às crianças realizarem experiências diversas e passar-lhe mensagens sobre a importância de viver em ambientes organizados e facilitadores do trabalho cooperativo

Foi nesta linha que pensamos a organização do espaço/sala e dos materiais pedagógicos no contexto pré-escolar em que nos integramos. Relevamos que a criação de áreas diferenciadas com materiais próprios permitiu-nos propiciar às crianças um quotidiano ordenado, no qual pudessem usufruir de autonomia e cooperação umas com as outras. Permitiu ainda, que os adultos melhor pudessem escutar os seus propósitos e observar as ações e interações que ilustravam a pluralidade das suas vivências e experiências culturais. É de referir que a sala de atividades foi sendo reorganizada em conformidade com o desenrolar do processo educativo, no sentido de criar múltiplas oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Ao nível do 1.º CEB, uma das variáveis fundamentais da organização do ambiente educativo é também o espaço/sala e os materiais pedagógicos. Importa considerar que a sala de aula, como afirma Machado, constitui o “centro nevrálgico da acção escolar”, pois é nela que o professor “toma opções relativas aos métodos de trabalho, aos materiais e equipamentos didáticos, às estratégias, às actividades, à organização do espaço e do tempo” (cit. por Mesquita, 2011, 83). Neste sentido, deve atender-se à forma como o espaço é gerido, pois essa gestão influencia cognitivamente e emocionalmente as crianças.

Também ao nível do 1.º CEB colaboramos na organização do espaço e dos materiais pedagógicos, no sentido de criar um ambiente que promovesse o gosto por estar na instituição, por aprender e que potenciase o desenvolvimento integrado das crianças. Este foi pensado e organizado de modo a torná-lo mais funcional e a criar oportunidades diversas de aprendizagem. Corroborando a ideia de Arends quando afirma que a “forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos” (1995, 93).

No que se refere à dimensão pedagógica do tempo, este é organizado na educação pré-escolar segundo uma “rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011b, 72). O tempo pedagógico deve ser também organizado de modo a contemplar diferentes formas de organização das crianças, em trabalho individual, em pequeno grupo ou em grande grupo. Importa considerar que uma rotina estável não significa rigidez e inflexibilidade

e que é importante que o educador/professor e as crianças possam contar com a possibilidade de a alterar. A rotina diária foi pensada ao nível da nossa ação educativa em contexto pré-escolar de modo a proporcionar às crianças experiências significativas e interações positivas, em ordem a uma conquista progressiva de autonomia.

No âmbito do 1.º CEB deparamo-nos com um problema nada fácil de gerir, como seja o da gestão do tempo, de modo a respeitar as diferenças individuais das crianças e os seus ritmos de trabalho, mas que progressivamente fomos procurando superar.

A interação social e a relação entre adultos e crianças e entre crianças assumem centralidade num processo de ensino-aprendizagem que se requer de qualidade. Neste sentido e corroborando a ideia de Oliveira-Formosinho (2000), é fundamental que o educador seja sensível e responda às necessidades básicas da criança, proporcionando-lhes atenção, segurança, afeto e apoio, e conferindo-lhe autonomia ao nível das escolhas, da expressão de opiniões e pensamentos.

Pensamos que as interações promovidas entre adultos-crianças e crianças-crianças foram fundamentais para a criação de um clima positivo na sala. Nesse sentido, foi importante conhecer o grupo (as suas capacidades, interesses e dificuldades) e fazer-lhe sentir que estávamos disponíveis para apoiar a sua aprendizagem. Procuramos desenvolver situações em que as crianças ganhassem autoconfiança e se descobrissem a si próprias como seres capazes e com poder de decisão, pois consideramos que o seu processo de desenvolvimento pressupõe uma atitude concertada de estímulo e apoio por parte dos adultos. Atribuímos particular atenção ao trabalho cooperado, promovendo oportunidades de envolvimento das crianças em tarefas desenvolvidas em pequeno e em grande grupo.

Segundo o que se expressa nas OCEPE (ME/DEB, 1997), o processo reflexivo de observação, planificação e avaliação desenvolvido pelo educador é extremamente importante, pois implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades formativas das crianças e do grupo e à sua evolução.

Segundo Estrela a “observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” (2008, 57), pois poderá ajudar o futuro professor a reconhecer e a identificar fenómenos, apreender relações sequenciais e causais, a ser sensível às reações das crianças, a colocar problemas e a verificar possíveis soluções, a recolher objetivamente informação, a organizá-la e a interpretá-la, bem como a situar-se criticamente face aos modelos existentes e a realizar uma síntese entre a teoria e a prática. A reflexão que o educador/professor faz do que vai observando, possibilita-lhe também estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com as crianças.

No que diz respeito à planificação da ação educativa entendemos que deve orientar-se por um caráter aberto e flexível, de forma a permitir atender às particularidades e especificidades do processo formativo, bem como contemplar as diferentes áreas e domínios de conteúdo definidos nos documentos oficiais, quer para a Educação Pré-Escolar, quer para o 1.º CEB. A abordagem integrada das diferentes áreas e domínios curriculares é outro aspeto que merece ser tido em conta.

Neste âmbito importa considerar que a “compartimentação disciplinar, decretada através de um horário” (Mesquita, 2011, 213) contribui para a existência de tempos mortos e “facilita a emergência de situações menos positivas como comportamentos de indisciplina e desmotivação” (Morgado, cit. por Morgado, 2004, 94). Este foi um aspeto que nos mereceu particular reflexão ao nível da nossa prática educativa e que procurámos superar.

Ao nível da planificação pretende-se, de acordo com o previsto no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de infância, que se planifique a intervenção educativa de forma integrada e flexível, atendendo a dados recolhidos na observação e na avaliação das crianças, as temáticas e situações emergentes no processo educativo (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Prevê-se ainda que se enverede por uma perspectiva formativa que incida no processo educativo e nas aprendizagens de cada criança e do grupo. O Perfil de Desempenho Profissional do Professor do 1.º CEB, definido no documento acima referido, releva também a importância a atribuir a estas dimensões, devendo avaliar-se as aprendizagens das crianças em articulação com o processo de ensino e desenvolver hábitos de auto-regulação das aprendizagens.

Ao nível da nossa intervenção pedagógica em contexto pré-escolar, procedemos à observação do processo aprendizagem das crianças e da ação educativa que com elas promovemos, recolhendo dados através de registos fotográficos, notas de campo e grelhas de observação. Esses dados foram úteis para a melhor monitorarmos e avaliarmos o fluir das atividades, projetos e aprendizagens. A avaliação realizada com as crianças constituiu-se também uma importante base para a concretização desse processo. A avaliação/reflexão era feita diária e semanalmente e permitia às crianças questionarem-se e consciencializarem-se das experiências e aprendizagens realizadas. Contribuía ainda para a nossa própria reflexão e avaliação da ação educativa promovida.

A avaliação no âmbito do 1.º CEB constituiu-se também como um instrumento importante para a regulação do nosso trabalho e o das crianças. Adotamos uma atitude de natureza positiva relativamente ao processo de avaliação e procuramos valorizar os processos e reforçar os sucessos das crianças, em alternativa à contabilização dos erros, como muitas vezes acontece. Entendemos que esta atitude de valorizar os sucessos, foi mais interessante, positiva e motivante para as crianças. Através da auto-avaliação as crianças assumiram responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento, perceberam o erro e procuraram formas de superação. A par da auto-avaliação a reflexão coletiva foi também fundamental para despertar ou “enraizar” uma postura positiva em relação à avaliação, bem como para a promoção da partilha de dúvidas e saberes. As crianças sugeriram, propuseram, questionaram, comprometeram-se com a sua própria aprendizagem e a dos colegas e, parafraseando Vasconcellos, criaram “condições para a transformação da prática pedagógica em sala de aula”, assumindo assim uma condição de “protagonistas do seu processo educativo” (2005, 208).

Neste processo avaliativo salientamos a reflexão semanal realizada quer ao nível do contexto de educação pré-escolar quer do contexto de 1.º CEB. Esta decorreu num ambiente de cooperação entre os diferentes intervenientes e baseava-se numa atitude investigativa, de forma a que experimentando, inovando e regulando a prática, melhor pudéssemos encontrar respostas para as questões e dificuldades emergentes. Vimos esta reflexão/avaliação cooperada como indispensável ao eficaz apoio às necessidades educativas dos alunos, constituindo uma importante base de apoio para os processos de mudança exigidos.

Consideramos que uma das grandes dificuldades da avaliação prende-se com dependência da observação direta do professor, fundamentando-se assim a necessidade de o educador/professor produzir registos que o auxiliem e deem conta de certos comportamentos e da progressão das aprendizagens. Assim na fase de observação do processo formativo, bem como no decorrer da cooperação/intervenção, optamos pelo recurso a grelhas de análise e observação para o registo de dados e recorreremos ainda a escalas de classificação. Estes instrumentos de registo constituem-se num recurso importante “ao serviço do professor e dos alunos para a promoção e gestão da qualidade dos processos educativos com o objectivo último de promover, tanto quanto possível, o sucesso para todos” (Morgado, 2004, 86). O

nosso objetivo inicial para a observação foi perceber quais as preferências, interesses, comportamentos e desempenhos das crianças. Ao mesmo tempo interessava-nos compreender a organização do ambiente educativo, nomeadamente o espaço, o tempo, as interações e as questões da disciplina e controlo.

No que se refere às atividades e projetos, como sublinham Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), importa enveredar por uma ideologia democrática, onde se reconheçam as crianças como sujeitos ativos, com direitos à participação e com capacidade de agir intencional e racionalmente. Relevamos a necessária articulação que é exigida para uma formação globalizante e desenvolvimento integral como se prevê para dois níveis educativos (Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE], 1986, 2005), no quadro de uma aprendizagem integrada, consistente e responsiva aos desafios e exigências com que as sociedades de hoje se confrontam. A participação ativa das crianças, a escuta dos seus interesses e das suas necessidades formativas são aspetos que necessitam ser também valorizados e integrados nas práticas quotidianas da educação básica.

3. DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO EDUCATIVA

A nossa ação educativa foi pensada em função da participação da criança, dando atenção ao conceito de *agência*, isto porque, ter *agência* “implica que a criança se sinta ativa, consciente do seu próprio poder, considerando-se implicada e envolvida, tendo consciência de que ela vale a pena” que “é importante” e, portanto, capaz de dar um contributo para a vida social” (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2009, 158). Tivemos, assim a intenção de fazer com que as crianças participassem ativamente nas atividades propostas e conseqüentemente, que pudéssemos tornar o seu empenho e envolvimento mais significativo de forma a podermos “criar pontes” entre o conhecido e o “ainda novo”, no sentido de poderem aceder mais facilmente a novos conhecimentos (Oliveira-Formosinho, 2003, 3).

A ação no âmbito da Educação Pré-Escolar desenvolveu-se entre os meses de março e junho de 2013, numa instituição da rede privada de solidariedade social. A PES no 1.º CEB realizou-se entre os meses de outubro de 2013 e janeiro de 2014, num centro escolar da rede pública portuguesa. Nestes contextos coube-nos a tarefa de envolver as crianças em atividades diversificadas, recorrendo a metodologias de matriz socioconstrutivista e procurando compreender o que realmente as mobiliza. Procuramos desenvolver situações em que as crianças ganhassem autoconfiança e se descobrissem a si próprias como capazes “de exercer o seu poder sobre as coisas e os objectos e mesmo sobre as situações de modo a modificá-los” (CNE, 2009, 155).

Para a planificação da ação educativa tivemos em consideração o previsto nos diplomas curriculares, nomeadamente as Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997) e as Metas de Aprendizagem para (ME, 2010) para a educação pré-escolar e ao nível do 1.º CEB, diplomas como o *Programa Nacional do Ensino Básico* (ME, 2004), as *Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2012) e as *Metas Curriculares de Matemática* (Bivar, Grosso, Oliveira e Timóteo, 2013). Importa salientar que a ação educativa em ambos os contextos se baseou no desenvolvimento de aprendizagens integradoras, significativas e ativas, tentando interligar os conteúdos das diferentes componentes do currículo e dar continuidade e sequencialidade às atividades desenvolvidas.

A seguir damos conta de duas experiências vivenciadas pelas crianças e adultos no decurso da PES. A seleção dessas experiências baseou-se no critério de considerarmos que oferecem uma imagem abrangente da prática educativa desenvolvida. Primeiro iremos apresentar a experiência de ensino-aprendizagem: contando histórias... das palavras às artes no âmbito da Educação Pré-Escolar e seguidamente a experiência de ensino-aprendizagem: da notícia ao jornal de sala como instrumento de comunicação e incentivo à escrita e à leitura no âmbito do 1.º CEB.

3.1. EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM: CONTANDO HISTÓRIAS... DAS PALAVRAS ÀS ARTES

Esta experiência de aprendizagem teve como principais objetivos: estimular a imaginação, incentivar à criatividade e originalidade, enriquecer o sentido estético, favorecer a expressão e comunicação e promover o gosto pela leitura e a escrita. Pensamos que o desenvolvimento da criatividade é algo que se promove através de valorização das diferentes áreas de expressões, assumindo uma abordagem transversal. Na educação da infância o agir, o fantasiar e o pensar das crianças devem ser inseparáveis (Santos, 1983). Sustentadas em Egan, podemos referir que a imaginação é “acção ou poder de formar imagens mentais de realidades que não estão efectivamente presentes” ou „acção ou poder de criar imagens mentais daquilo que nunca foi experienciado ou vivido anteriormente” (1994, 19). O autor refere-se ainda à criança “como um poderoso criador de imagens mentais de coisas que podem nunca ter sido experimentadas” (1994, 77) e é, neste sentido, que entendemos que o livro pode apelar à sua atividade imaginativa. Pode responder às suas necessidades lúdicas e culturais, uma vez que, cada livro, propõe uma nova leitura, uma nova visão da realidade estética, psicológica, social (Bastos, 1999). Salientamos que as características que integram as histórias possibilitam o desenvolvimento de novos conhecimentos e desafiam-nas a aprender. Por outro lado, o desenvolvimento continuado “das competências linguísticas ao longo da infância determina a estreita relação entre competências de literacia emergente e o processo de aprendizagem da leitura e escrita” (Fernandes, 2005, 8). Como tal, consideramos fundamental promover e mediar a aproximação das crianças com os livros de literatura para a infância e defendemos a adoção de medidas para o seu desenvolvimento literário.

Neste sentido, ao longo da nossa prática, proporcionamos às crianças o contacto com diversas obras de literatura para a infância, cuja exploração acreditamos que permitiu desenvolver um conjunto de conhecimentos fundamentais para aprendizagem da leitura e escrita. Na exploração que fizemos das histórias pensamos ter aberto um caminho para criar, inventar e fantasiar sem limites. Das obras de literatura para a infância descrevemos e analisamos, com mais pormenor, a sequência de aprendizagens possibilitada pela leitura da história: *Aquiles o pontinho*, considerando a adesão que presenciamos por parte das crianças. No sentido de despertar a imaginação e a curiosidade das crianças, motivando-as para a leitura, começamos por questioná-las sobre o título da história e em seguida, fizemos o levantamento de hipóteses acerca do seu conteúdo. Todas as crianças ficaram entusiasmadas e inventaram variadas situações que poderiam acontecer na história. Depois de as escutarmos e incentivarmos ainda mais a sua curiosidade, deslocámo-nos até ao ginásio, para desenvolvermos aí as atividades de leitura e de representação icónica e gráfica da história. Para tal, colámos à disposição das crianças os materiais considerados necessários, como tintas, lápis de cor, lápis de cera, paus de giz, marcadores finos e grossos e cartão *Kapaline*. Optamos aqui pela mudança de espaço por considerarmos que oferecia características e potencialidades que podiam ajudar a enriquecer a experiência a realizar pelas crianças. Procedemos à leitura expressiva da história, sem apresentarmos as imagens e solicitámos as crianças a fazerem a representação icónica do personagem principal, o “Aquiles”.

Durante a leitura foi dada ênfase às partes da história que pudessem auxiliar as crianças na representação icónica da mesma. Importa frisar que consideramos que a “prática regular de ouvir contar histórias pode, pois estimular todo um conjunto de capacidades cognitivas” e que, através desta prática regular, as crianças conseguem “interpretar histórias cada vez mais sofisticadas”, “aprendem a resolver problemas e a formular e reformular hipóteses à luz de novos conhecimentos” e “passam a conhecer bem um leque cada vez mais vasto de emoções humanas e formas de reagir” (Egan, 1994, 101). Assim, pensamos que a leitura dessa história contribuiu para o enriquecimento das crianças do ponto de vista da expressão de emoções.

Após a leitura, as crianças confirmaram, ou não, as suas expectativas, recontaram a história e partilharam com os colegas as suas produções. Como afirmam Hohmann e Weikart “falar com as outras crianças pode ser uma interação social muito satisfatória” tanto na “forma de partilhar experiências” como para “obter nova informação” (2011, 534). Atendendo ao facto de que as atividades após a leitura podem proporcionar experiências de escrita e que é importante a colaboração de todos no processo educativo das crianças, num momento seguinte propusemos-lhes que, em colaboração com os pais e inspiradas na sua representação gráfica do Aquiles, construíssem uma nova história com aquela personagem. Entendemos ser fundamental que os pais se envolvam na realização de atividades com os seus filhos em casa, pois como evidenciam alguns estudos “o envolvimento parental está positivamente relacionado com a qualidade do ensino” (Marques, 1999, 31). O envolvimento das crianças e pais na concretização desta proposta visou promover o desenvolvimento de competências de aquisição da linguagem escrita, bem como que pudessem inventar, fantasiar, criar novas histórias, encontrar outras soluções e caminhos para o desenrolar da mesma. No decurso do diálogo sobre a história, uma criança comentou: *Aquiles começa por “a” como “abelha”*. Neste sentido começamos por solicitar às crianças a descoberta de palavras diferentes com o mesmo fonema inicial “a”. Este tipo de atividade, como referem Adams, Foorman, Lundberg e Beeler, leva “as crianças a descobrir que as palavras contêm fonemas” e permite “ajudá-las a começar a aprender que os fonemas têm identidades separadas” facilitando que estas “possam reconhecê-los e distingui-los uns dos outros” (2006, 85). Ao longo da atividade as crianças foram desafiadas a explorar, comparar e contrastar o modo de articulação de algumas palavras, sendo estas impressas e expostas na sala, num local negociado com as crianças. Partindo das palavras ditas pelas crianças solicitamos-lhes que, em conjunto, procedêssemos à divisão silábica das mesmas. Quando as crianças entendem que as frases são formadas por palavras, devemos “apresentar-lhes a ideia que as palavras são, elas próprias, formadas por sequências de unidades ainda menores de fala: as sílabas” (Adams, Foorman, Lundberg e Beeler, 2006, 77). As atividades que trabalham a consciência silábica são importantes para desenvolver a consciência fonémica e o desafio de bater palmas para assinalar as sílabas numa série de palavras diferentes, leva as crianças a fortalecerem e a enriquecerem o conceito de sílaba. Com este tipo de atividades as crianças aprendem ainda a separar, a juntar ou a reconhecer palavras, partindo de sequências de sílabas separadas (Adams, Foorman, Lundberg e Beeler, 2006). Neste sentido, na atividade realizada o objetivo foi reconhecer palavras a partir de sequências de sílabas. A seguir, num diálogo estabelecido em grande grupo, foi negociada a introdução da hora do conto para procedermos à leitura das histórias elaboradas. A hora do conto foi importante para criarmos um espaço em que as crianças aprendessem a escutar os outros e a fazer-se ouvir, bem como para partilharem saberes e experiências. Neste diálogo ficou também definido que, para tal, todos os dias as crianças teriam que eleger a história que queriam ouvir, tendo assim em vista uma vivência democrática.

Considerando que, como afirma Rodrigues “a criatividade por cultivar-se individualmente ou em grupo, através de experiências que estimulam o pensamento divergente” e que é este que “caracteriza o espírito de aventura e fantasia” (2002, 211), propusemos às crianças a elaboração da figura da personagem *Aquiles* em três dimensões, utilizando materiais reutilizáveis. Neste âmbito corroboramos a ideia de Rodrigues, quando refere que “um bocado de madeira, uma pedra, ou não importa o quê, tudo serve de pretexto para desencadear o mecanismo da expressão e da criatividade” (2002, 218). As ideias começaram logo a surgir, a fantasia e a aventura em imaginar e criar levaram as crianças à atribuição de outros significados aos materiais e surgiram várias ideias, fazendo com que botões se transformassem em olhos, um rolo de papel num tronco e rolhas de garrafas em braços, entre outros. Ao escutarmos permanentemente a voz das crianças fomos atendendo às suas opiniões e sugestões, como as que apontaram para a exposição

dos trabalhos, referindo: *Podíamos ver todos os trabalhos do “Aquiles” (Miguel); Sim, como num Museu! (Adriana)*. E assim aconteceu... construímos um espaço que apelidamos de “Museu das criações”. Este espaço foi criado, no ginásio, expondo nele todos os trabalhos realizados pelas crianças ao longo da exploração da história. Retratando uma visita a um museu e sabendo que para visitá-lo é preciso obter um bilhete de entrada, elaborámos e distribuímos pelas crianças bilhetes e debatemos as regras a ter em conta nesse tipo de espaços. Durante a visita as crianças passaram pelas diferentes etapas da exploração da história e recontaram umas às outras o que fizeram e como fizeram. Concluída a visita, as crianças foram convidadas a sentarem-se num espaço previamente preparado para assistirem a um vídeo com fotografias delas alusivas à elaboração dos seus trabalhos. Consideramos que as vivências promovidas despertaram nas crianças processos criativo. Neste processo o nosso papel foi “proporcionar momentos de contacto livre e autónomo com materiais diferentes e multifuncionais”, sendo que o “questionamento, a motivação e a promoção da autonomia conduziram à criação de um ambiente propício ao despertar da criatividade e à revelação da curiosidade” (Barriga, 2012, 13).

Esta experiência de aprendizagem traduziu-se, em nosso entender, e parafraseando Barriga, em “tentar, experimentar, vivenciar e criar” (Barriga, 2012, 13). Quando a criatividade faz parte do quotidiano das crianças, como refere Kowalski (2012), excluem-se os medos e os receios de fracasso e, isso, potencia a inovação. Foi nessa linha, que promovemos e obtivemos as interpretações e representações efetuadas pelas crianças.

Pensamos ter proporcionado às crianças espaços onde puderam experimentar, recorrendo a a diferentes linguagens artísticas e a diferentes formas de expressão e comunicação.

3.2 EXPERIÊNCIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DA NOTÍCIA AO JORNAL DE SALA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO E INCENTIVO À ESCRITA E À LEITURA

A experiência de ensino-aprendizagem que apresentamos relativa à ação educativa desenvolvida no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico surgiu durante um momento de diálogo em que nos encontrávamos a trabalhar o conteúdo: os meios de comunicação. Sobre o tema em questão Pereira salienta que “os meios de comunicação em geral são um aspeto significativo da prática social, a ser trabalhados pelas instituições educativas, de forma diversificada consoante os interesses/necessidades e contextos, com vista a uma efectiva educação para os media” (1994, 29). Durante o diálogo que estabelecemos, algumas crianças referenciaram o seu desejo em serem jornalistas. Neste sentido, e sustentadas em Roldão, procuramos rentabilizar o “potencial imaginativo e criativo das crianças”, integrar as “dimensões afectivas e cognitivas” e promover a “descoberta de novas áreas de interesse relacionadas com o que já é relevante para o aluno” (2004, 53-54). Para tal pensamos em estratégias “formalmente atraentes” e “apreciadas” e selecionamos como estratégia para estudo do meio a humanização e personalização de conteúdos (Roldão, 2004, 54). Esta estratégia pode ajustar-se à grande maioria dos temas propostos e permitir que se tornem mais atingíveis “noções de carácter mais abstracto e viabilizar o significado de determinados temas a estudar, pelo facto de os referenciar a pessoas reais”, uma vez que pode e deve “funcionar como facilitador, não só da compreensão, mas também da memorização, função necessária à consolidação das aprendizagens” (Roldão, 2004, 56). Sobre este assunto, e sustentadas em Roldão, podemos dizer que personalizar conteúdos significa criar “contextos vividos por pessoas, em que, no quadro de situações que decorrem desse contexto, se desencadeiam questões ou problemas que conduzem à necessidade de procurar conhecimentos, informações, soluções, que adquirem significado no quadro do contexto e das pessoas envolvidas” (Roldão, 2004, 56). Para a criação desse *contexto vivido por pessoas* pedimos

a colaboração de uma jornalista do Jornal Nordeste. A jornalista dialogou com as crianças e explicou a importância social do jornal, em que é que consistia uma notícia, e qual o papel que desempenham os jornalistas. Pediu ainda a colaboração das crianças para que, em conjunto, inventassem uma notícia e respondeu a todas as questões colocadas. Realçou a extrema importância de se escrever e de se escrever bem, para permitir que as outras pessoas entendam aquilo que escrevemos. Consideramos importante num momento posterior a esta visita proporcionar às crianças atividades sensoriais e manipulativas que estimulassem o desenvolvimento sensorial. Neste sentido, corroboramos as palavras de Godinho e Brito quando consideram como “fundamental a experimentação física de materiais diversificados e o recurso a meios e técnicas variadas” (2010, 18). Para tal, distribuímos vários jornais pelas crianças para que estas os pudessem explorar livremente recorrendo aos órgãos dos sentidos. Depois da exploração sensorial, e em conjunto, foi visualizada uma breve apresentação com suporte no programa *PowerPoint* da *Microsoft Office*, alusiva ao tema: *O texto informativo – a notícia*. Nesta apresentação constava informação relativa ao texto informativo e explicitava-se a organização/estrutura da notícia.

Concordamos com Alarcão quando refere que o manual escolar “é um instrumento didático mais usado na sala de aula” e que este inibe de certa forma “a necessidade de adaptação às características da turma” (1995, 39). Os textos que constituem os manuais escolares são “muitas vezes apontados como responsáveis pelo desinteresse dos alunos” (Alarcão, 1995, 60). Neste sentido optamos pela integração das TIC pois consideramos que o professor em função das diferentes situações deve incorporar adequadamente nas atividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação. Conscientes desta realidade pensamos as TIC, como detentoras de um papel importante no processo de ensino-aprendizagem. Pensamos ainda que, como refere Ponte, “estas tecnologias constituem tanto um meio fundamental de acesso à informação (Internet, bases de dados), como um instrumento de transformação da informação e de produção de uma nova informação” seja esta expressa “através de texto, imagem, som, dados, modelos matemáticos ou documentos multimédia” (2002, 19). Constituem ainda um “instrumento de trabalho essencial no mundo de hoje que é necessário conhecer e dominar” para que sejam um “elemento constituinte do ambiente de aprendizagem” que podem “apoiar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas, tanto através de *software* educacional como de ferramentas de uso corrente” (Ponte, 2002, 20). Seguiu-se um momento de reunião, conversa e discussão com as crianças para o esclarecimento de algumas dúvidas e cedência de indicações inerentes à atividade posterior. Nesta atividade pedimos às crianças que identificassem as características do texto informativo e as partes constituintes da notícia, numa das notícias presente no jornal que consultaram. Realizada esta atividade propusemos às crianças que, em casa, em colaboração com os familiares, escrevessem uma notícia, pois entendemos como fundamental o envolvimento das famílias na vida escolar dos educandos para a promoção de práticas educativas de qualidade. É preciso entendermos que o envolvimento dos pais não significa a desvalorização do papel de técnico especialista do professor, nem a atribuição desse papel aos pais, mas sim o desenvolvimento de parcerias de colaboração de forma a facilitar o processo de aprendizagem das crianças e a valorizar o envolvimento dos pais nesse processo. Neste âmbito, é de levar em consideração que o potencial de aprendizagem não se apresenta “igual em todas as famílias, dependendo de características específicas relativamente aos diferentes elementos envolvidos” (Mata, 2006, 64). Segundo Hannon “a interação entre pais e filhos em torno da linguagem escrita” através da produção de “escrita pessoal, de histórias e de tarefas escolares” é um aspecto importante, pois “as suas orientações, explicações e apoios são muito importantes” no “contacto da criança com a linguagem escrita” (cit. por Mata, 2006, 67). Acreditamos que a atividade

promovida em contexto familiar ofereceu a ocorrência de oportunidades para alcançar aprendizagens significativas para as crianças, pois também defendemos que a produção escrita se constitui “como um importante instrumento discursivo para a organização e a consolidação de ideias básicas subjacentes a um conhecimento mais coerente e melhor estruturado” (Niza, Segura e Mota, 2011, 17). Enquanto processo cognitivo a escrita “pressupõe a consideração de aspetos do trabalho implicado na operação de escrever como o processamento da informação” e para atingirem a finalidade comunicativa, as crianças têm de “construir um plano, escolher e fazer funcionar, por escrito, inúmeras estratégias, isto é, experimentar a complexidade, resolver problemas” e isto implica que se enfrentem e superem “inúmeras dificuldades como coordenar, simultaneamente, ideias, conceitos e planos” (Niza, Segura e Mota, 2011, 23).

Após a relevância demonstrada pelas crianças na realização da atividade anterior, nos momentos seguintes, promovemos outras práticas de produção escrita, tendo em vista o desenvolvimento e aperfeiçoamento desta capacidade. Concordando com a ideia de que as crianças precisam que a sua escrita seja apreciada pelos seus pares e professores, procuramos criar um clima de incentivo e apoio à escrita, no qual tiveram oportunidade de ir crescendo como “escritores”. Durante um diálogo uma criança disse que queria fazer um jornal. Após alguns momentos de escuta e negociação, as crianças aceitaram o desafio colocado pelo colega. Decidimos assim dar início à construção de um jornal, valorizando o facto de a ideia ter partido de uma delas. Considerando que para “a criança aprender deve envolver-se e ter algum papel na organização e no controlo de todo o processo” (Mata, 1998, p.268), entendemos reunir os elementos da turma de forma a tomar algumas decisões, em conjunto, como definir as tarefas a realizar, a existência ou não de grupos de trabalho e escolher um nome para o jornal. Surgiram no diálogo várias propostas que foram colocadas à votação democrática. Votado o título, iniciamos o processo de elaboração/redação do jornal de parede como instrumento de comunicação na sala de aula e que, por sua vez, serviu como incentivo à leitura e à escrita. Para que as crianças pudessem comparar graficamente diferentes tipos de suportes escritos, proporcionamos-lhes o contacto com diversas revistas e jornais. Seguidamente, e porque as novidades que as crianças queriam partilhar eram uma constante na sala, sentimos a necessidade de alargar o leque de temas para que cada criança pudesse escrever individualmente, ou em grupo, conforme o desejasse. Ao longo da realização de reuniões e conversas, foi evidente uma evolução da capacidade de comunicação oral das crianças. Percebemos, deste modo, que o desenvolvimento da oralidade se reflete claramente no uso correto, estratégico e criativo da língua, implicando o “crescimento em termos de conteúdo linguístico, do repertório de estratégias de interacção e da flexibilidade do uso” (Sim-Sim, 1998, 35).

A partir deste ponto importa referir o valor pedagógico do jornal de parede que, no nosso entender, constituiu um importante instrumento de comunicação, de valorização e difusão das expressões escritas dos alunos. O conteúdo deste jornal foi o reflexo da vida do grupo destas crianças (textos individuais e coletivos, poemas, notícias da vida do grupo, histórias, relatos de experiências e de visitas de estudo, receitas e adivinhas) e, como tal, motivou “e deu sentido social às produções das crianças” (Niza *et al.*, 1998, 167). Para a sua realização as crianças puderam recorrer a diversificadas técnicas de impressão e ilustração. A elaboração deste tipo de jornal promove a cooperação entre as crianças e estabelece “relações entre a escola, os pais, os correspondentes e a comunidade” (Niza *et al.*, 1998, 167). Tivemos sempre em consideração que a apresentação do jornal devia ser cuidada para que se constituísse, por si só, num documento que apelasse à leitura, mas também porque implicava o desenvolvimento do sentido estético e do sentido crítico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PES é, por excelência, a componente formativa de “iniciação” à vida “profissional” e é nela que experienciamos a etapa que podemos vivenciar o ritual de passagem de aluno a professor. As instituições onde decorreram os estágios que desenvolvemos permitiram-nos experienciar práticas diferenciadas e perceber modos alternativos de perspetivar e estar na profissão. O ambiente de trabalho experimentado nessas instituições configurou-se-nos como um importante meio para a promoção de atitudes, comportamentos e conhecimentos, que reconhecemos úteis para a construção da nossa profissionalidade, como futuros educadores de infância e professores do 1.º CEB. Estas instituições exigiram da nossa parte empenho, entrega e sentido de iniciativa para que pudéssemos responder, de forma positiva, às solicitações, problemas e desafios emergentes. Não podemos deixar de relevar o importante papel formativo que estes dois momentos de prática, assumiram na construção de saberes considerados essenciais para a nossa formação e desenvolvimento profissional e pessoal.

Ao longo da PES a reflexão na pré e na pós ação, a auto e heteroavaliação e o trabalho colaborativo, potenciaram a construção de significados sobre a realidade profissional, ajudando-nos a compreender melhor as nossas potencialidades, mas também as fragilidades a superar para o desenvolvimento de práticas educativas responsivas às exigências e desafios que, nas sociedades contemporâneas, se colocam aos educadores/professores. Entendemos que um educador/professor necessita conhecer as crianças e estar com elas e, este saber estar, não é um saber herdado, é sim um saber que se constrói e que se conquista. Neste sentido, o período de observação e cooperação foi importante, pois permitiu-nos conhecer as instituições e os grupos de crianças, ajudando-nos a compreender as suas características de aprendizagem e integração social. Ao longo da nossa intervenção pedagógica foi possível irmos acedendo a dados que nos permitiram melhor conhecer as crianças e dar-nos a conhecer. Esse conhecimento mútuo foi essencial para ganharmos confiança e partilharmos sentimentos, experiências e motivações. Assim, procuramos criar oportunidades para o envolvimento das crianças em atividades diversas e recorrer a fontes e meios de informação de natureza diversificada para, assim, melhor podermos compreender o que realmente as mobiliza e orientar o processo de ensino-aprendizagem em função das suas motivações.

Enveredamos por uma abordagem de ensino-aprendizagem que minimizasse as fronteiras entre as diferentes áreas curriculares e que permitisse integrar, na planificação, os contributos das crianças, no sentido de lhes assegurar a vivência de um currículo integrado e integrador de todos (crianças e adultos). Consideramos que a PES foi um momento em que vivenciamos experiências marcantes, caracterizadas pela incerteza e dúvidas com as quais nos íamos confrontando, mas que nos permitiram refletir, progredir e olhar para o futuro de forma mais confiante e segura para enfrentar os problemas, mas também para aproveitar os desafios e oportunidades emergentes. Uma das dificuldades sentidas em ambos os contextos prendeu-se com a gestão do tempo e com a planificação. Atendendo ao papel importante que a planificação assume na orientação das aprendizagens e da vida, em geral, da sala de aula, consideramos que esta deveria refletir maneiras de ajudar as crianças a progredir de acordo com as suas capacidades. Na planificação importou-nos variar as estratégias de ensino e proporcionar às crianças diferentes opções de atividades de aprendizagem, podendo ser utilizadas para atingir metas de aprendizagem comuns. Foi no contacto direto com a profissão, que nos foi possível (re)construirmos as nossas próprias imagens de educador e professor ideais e dos papéis que devem desempenhar. A heterogeneidade e a diversidade parecem constituir hoje as características evidentes das atuais sociedades que merecem ser tomadas em consideração pelas escolas. Por outro lado, as profundas e aceleradas mudanças exigem uma contínua renovação de saberes e o acesso a fontes diversas de informação que possibilitam esse processo, mas requerem também que as pessoas dominem saberes que lhes permitam assumir uma atitude crítica e

seletiva da informação. Novos desafios e responsabilidades se colocam, portanto, aos sistemas educativos e a cada um de nós, como profissionais e cidadãos, no sentido de ajudar as crianças a tornarem-se cidadãos esclarecidos, responsáveis e socialmente integrados.

Consideramos também importante referir alguns aspetos relacionados com as mudanças que, ao nível da educação, implicam ajustamentos na definição do papel e desempenho que podemos ser solicitados a assumir. Têm vindo a aumentar as responsabilidades e tarefas atribuídas às escolas e aos professores, mas também o reconhecimento do papel importante que lhes cabe em cooperar com as famílias na educação e formação das crianças e jovens. Não podemos deixar de considerar que as mudanças nas formas de vida, de trabalho ou desemprego e de organização da estrutura familiar, que levam a confrontar-se com dificuldades e responsabilidades de natureza diversa, o que pode também influenciar o modo como as crianças chegam à escola, a disponibilidade e desejo que manifestam em aprender.

É também necessário haver uma reflexão regular sobre as questões curriculares, bem como sobre as condições de trabalho e eventual escassez de recursos materiais, o que exige do educador/professor investimento e capacidade de adaptação novas e diferentes situações. Perante estes novos desafios com que a escola e os educadores/professores se defrontam, entendemos ser importante aprofundar conhecimentos para nos ajudar a tornarmo-nos e a sentirmo-nos profissionais mais competentes. Acreditamos, que é importante a comunidade científica e profissional prosseguir a investigação e reflexão sobre a formação e intervenção dos professores, bem como as competências que se devem desenvolver.

Em suma, entendemos que os diferentes elementos da comunidade educativa necessitam construir pontes de diálogo e mobilizar esforços para que, em conjunto, possam dispor da força necessária à construção de respostas educativas de qualidade, às quais as crianças têm direito e para as quais pensamos poder contribuir, como futuras educadoras/professoras.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I. e Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, M. d. (1995). *Motivar para a leitura - estratégias de abordagem ao texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas curriculares de matemática - ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. e Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P. (2005). Literacia emergente e contextos educativos. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 74, 9-11.
- Godinho, J. C. e Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Hohmann, M. e Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Januário, C., Guedes, I., Dionísio, G., Mendes, O. e Antunes, S. (2012). Refletir para intervir no jardim de infância da Horta Nova. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 95, 43-44.
- Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância - breves pontos. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 96, 47-49.
- Marques, R. (1999). *A escola e os pais - como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Mata, L. (1998). Linguagem escrita no jardim-de-infância: o que pensam futuros educadores de infância? *Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação - Educação Pré-Escolar: Modelos, Investigação e Práticas Educativas* (pp. 267-271). Lisboa.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar - ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Formação de professores e docência integrada: um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação - um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, I., Segura, J. e Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (coord.), Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Martins, M. A. e Neves, M. C. (1998). *Criar o gosto pela escrita - formação de professores*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Revista do GEDEI*, 153-170.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do M.E.M. - uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Revista Escola Moderna*, n.º 18, 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. (2011a). O espaço na Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, F., Andrade e J. Formosinho, *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp.9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. (2011b). O tempo na Pedagogia-em participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.70-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho e H. Costa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.11-39). Porto: Porto Editora.
- Pereira, S. (1994). Educar para os media no jardim-de-infância. *NOESIS*, 26-29.
- Ponte, J. P. (Org.) (2002). *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Lisboa: Edições Asa.
- Roldão, M. d. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Textos Editores, LDA.
- Santos, J. d. (1983). *Ensaio sobre a educação II - o falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcellos, C. d. (2005). *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança - por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: PRÁTICAS, DESTINATÁRIOS E FINALIDADES

JOANA FERNANDES¹ (jfernandes@porto.ucp.pt) & ANDREIA VALE²

¹ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

² Estudante do Mestrado em Psicologia e Desenvolvimento de Recursos Humanos, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal

RESUMO

Esta investigação procurou aumentar a compreensão acerca das práticas de formação profissional, prestando particular atenção à articulação estabelecida entre a formação considerada transversal e a formação técnica. Se, por um lado, se assiste a um investimento crescente nos contextos empresariais na formação não técnica, pouco se conhece acerca dos seus objetivos e da sua efetiva integração na prossecução dos objetivos estratégicos desses negócios. Esta investigação, de cariz qualitativo, foi conduzida através de entrevistas individuais a 15 diretores de recursos humanos ou responsáveis de formação, de empresas de diferentes setores de atividade e áreas de negócio (saúde, transportes, hotelaria, farmacêutica, entre outras). O conteúdo de todas as entrevistas foi transcrito e posteriormente restituído e validado por todos os participantes. Os dados foram de seguida analisados pelo recurso ao *software* NVivo10. Esta investigação tornou evidente, entre muitos outros aspetos acerca do ciclo formativo, que a antecipação e a expectativa de resposta a necessidades concretas do negócio é o critério mais valorizado para o investimento em formação. Destacou-se, ainda, um investimento crescente em formação transversal (apesar da maior percentagem de formação profissional ser de cariz técnico). Os objetivos dirigidos aos dois tipos de formação revelam-se bastante diferenciados, com destaque para o contributo da formação técnica para o aumento da produtividade e a formação transversal para a promoção da coesão e do espírito de equipa.

Palavras-chave: formação e desenvolvimento; formação técnica; formação transversal

ABSTRACT

This research sought to increase knowledge and understanding about vocational training practices, with a particular attention to the connection established between cross-functional training and technical training. Although there has been an increasing investment in crossfunctional training, there is a lack of knowledge about its aims and its contribution on the achievement of business goals. This research, of qualitative nature, was conducted by individually interviewing 15 directors of human resources or other training managers of companies from different branches of activity and business areas (health, transportations, hospitality, pharmaceutical, among others). The content of each interview was transcribed and then returned and validated by all the participants. All data was organized and examined with the use of NVivo10 software. This research made clear, among many other aspects, that training's most