



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

**Um percurso de um profissional de habilitação
conjunta:**

**A importância do ato de observar, planear, agir e
avaliar numa perspetiva construtivista**

Por Joana Patrícia Barros dos Santos

Sob orientação da Mestre Maria dos Reis Gomes | Mestre Maria Paula Pequito de Almeida
Sampaio S. Lopes

Fevereiro, 2013



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo
do ensino Básico**

**Um percurso de um profissional de habilitação
conjunta:**

**A importância do ato de observar, planear, agir e
avaliar numa perspetiva construtivista**

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

Por Joana Patrícia Barros dos Santos

Sob orientação da Mestre Maria dos Reis Gomes | Mestre Maria Paula Pequito de Almeida Sampaio S. Lopes

Fevereiro, 2013

RESUMO

Com o presente relatório pretende-se dar a visão de um estágio efetuado em dois espaços distintos quer a nível físico quer a nível de tempo, onde estiveram presentes várias conceções relacionadas com a Educação Pré-Escolar e o 1.º ciclo do Ensino Básico.

Toda a intervenção educativa, partiu da observação e compreensão das Instituições e da sua funcionalidade, mais concretamente, da sala de Educação Pré-Escolar e da sala de 1ºCiclo, nas quais os estágios se desenrolaram, dos interesses, necessidades, motivações e competências das crianças que se traduziram no ato de planear, de agir e, por fim, de avaliar.

Este foi o processo desenvolvido no decorrer dos estágios profissionalizantes, indo de encontro às exigências profissionais que cabe a este profissional de habilitação conjunta aplicar, na sua prática pedagógica. A constante atitude crítica e reflexiva e a ação tendo em vista objetivos/intencionalidades pedagógicas, atividades diversificadas e significativas, procurando desenvolver integralmente os grupos de crianças, constituíram o cerne das duas experiências pedagógicas.

A intervenção educativa, torna-se, desta forma, um período fundamental no processo de formação, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, pois é nela que se experienciam, vivenciam, descobrem, desenvolvem e se refletem competências fundamentais, que nos preparam para um profissional de dupla habilitação competente.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, Metodologia de Projeto, Intencionalidade Pedagógica, Professor Reflexivo, Profissional de habilitação conjunta

ABSTRACT

With this report it is intended to give an overview of an internship developed on two distinct spaces both physically and in terms of time, attended by various conceptions related to preschool and primary school education.

All the educational intervention came from observation and understanding of the institutions and their functionality, more precisely, the classrooms where the internships had taken place, the interests, needs, motivations and children's skills, which resulted in the act of planning, acting, and, finally, evaluating.

This was the process developed during the professionalizing internships, considering the professional requirements of this joint professional in his pedagogical practice. The incessant critical and reflective attitude and the action in view of pedagogical goals and intentions, diversified and significant activities, seeking to fully develop the groups of children, constituted the core of the two pedagogical experiences.

Educational intervention becomes a fundamental period in the training process either personally or professionally, because it is here that we experience, discovery and develop fundamental skills that prepare us to become a competent joint qualification professional.

Keywords: Preschool and Primary School Education; Project Methodology; Pedagogical Intentionality; Reflective Teacher; Joint qualification professional.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o percurso académico vivenciado, existiram pessoas que marcaram significativamente esta etapa da minha vida, contribuindo para o meu crescimento, não só como profissional, mas também como pessoa. Este foi um percurso que envolveu constantes desafios, aos quais a presença e apoio de pessoas imprescindíveis me ajudaram a ultrapassá-los. Desta forma, irei deixar aqui os meus agradecimentos a todos aqueles que me acompanharam nesta trajetória.

À Mestre Maria dos Reis Gomes e Mestre Maria Paula Pequito de Almeida Sampaio S. Lopes, pela total disponibilidade e pela partilha de saberes diversificados e significativos que ocorreram ao longo de todos os momentos de estágio e que me prepararam para uma profissional de habilitação conjunta.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pois cada um contribuiu para a minha evolução, quer profissional, quer pessoal.

À educadora e professora cooperantes, pela dedicação, pela confiança que tiveram em mim e por me fazerem evoluir, através das suas práticas pedagógicas.

Às Instituições nas quais o estágio foi desenvolvido, pelo acolhimento e disponibilidade que manifestaram.

Não poderia deixar de agradecer à minha família, em especial aos meus pais, à minha irmã e às minhas avós, que sempre me apoiaram ao longo desta caminhada e me fizeram evoluir como pessoa.

Ao Miguel, por estar presente em todos os momentos da minha vida e por me fazer acreditar na felicidade vivenciada diariamente, tornando este percurso especial.

Às amigas que ganhei durante este percurso, em especial à Ana Gonçalves, Ana Dias, Ana Fusetta, Carla Carvalho, Diana Rocha e à Inês Guedes, que estiveram sempre presentes nos bons e maus momentos.

Às amigas que já trazia de outras etapas, Ângela Alexandre, Catarina Santos e Sara Cruz, pela presença em todos os momentos desta caminhada.

Por fim, a todas as crianças que tive o privilégio de conhecer e que constituíram um dos maiores desafios da minha vida.

A todos, muito obrigada!

ÍNDICE GERAL

RESUMO	3
ABSTRACT	4
AGRADECIMENTOS	5
INTRODUÇÃO	10
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
I.I Conceção de educação	12
I.II O Educador de Infância e o Professor do 1.ºCEB: os papéis educativos que desempenham	14
I.III O Currículo como processo e como produto	16
I.IV Documentos oficiais orientadores da prática educativa	16
I.V O docente generalista	18
I.VI Os modelos pedagógicos no 1.ºCEB	18
I.VII A Metodologia de Projeto	20
I.VIII A perspetiva Construtivista	22
I.IX A diferenciação pedagógica	23
I.X A intencionalidade educativa	24
I.XI Profissional Reflexivo	24
II. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	27
Participantes do estudo	28
Instrumentos	28
III. INTERVENÇÃO	32
CONTEXTO ORGANIZACIONAL	32
III.I Caracterização do contexto	32
III.I.I As instituições	32
III.I.II Os grupos	34
III.II Intervenção Educativa	37
III.II.I Observar/Preparar	38
III.II.II Planear/Planificar	39
III.II.III Agir/Intervir	41
III.II.IV Avaliar	50
Educação Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico: semelhanças e diferenças	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
LEGISLAÇÃO	63

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
EPE	Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
RI	Regulamento Interno
PCS	Projeto Curricular de Sala
PTT	Plano de Trabalho de Turma

INDÍCE DE ANEXOS

ANEXO I: Instrumentos de Observação

- 1.1 Registos de Incidente Crítico
- 1.2 Listas de Verificação – Organização do ambiente educativo
- 1.3 Tabela sobre os dados dos alunos do 1.ºCEB
- 1.4 Relatório Síntese das Aprendizagens
- 1.5 Grelha de observação descritiva de atividades (1.ºCEB)
- 1.6 Grelha de observação sobre uma atividade do Projeto Lúdico (EPE)

ANEXO II: Planificações

- 2.1 Planificação em Teia (EPE)
- 2.2 Planificação em Grelha (1.ºCEB)
- 2.3 Teia do Projeto
- 2.4 Rede Curricular
- 2.5 Mapa conceitual do Projeto de 1.ºCEB

ANEXO III: Reflexões

- 3.1 Reflexão semanal da EPE
- 3.2 Reflexão semanal do 1.ºCEB

ANEXO IV: Atividades desenvolvidas

- 4.1 Reunião em grande grupo
- 4.2 Atividade do Projeto Lúdico: “O Dentista”
- 4.3 Atividade do Projeto Lúdico: “A Visita de um aluno de Medicina”
- 4.4 Atividade do Projeto Lúdico: Escrita Criativa
- 4.5 Atividade Significativa: As figuras geométricas
- 4.6 Atividade Significativa: A mistura de cores
- 4.7 Atividade Significativa: O Dia da Amizade
- 4.8 Atividade do Projeto de 1.ºCEB: Visita à mercearia
- 4.9 Atividade do Projeto 1.ºCEB: Medidas de massa
- 4.10 Atividade do Projeto 1.ºCEB: Realização de pesagens
- 4.11 Atividade do Projeto 1.ºCEB: Medidas de comprimento

- 4.12 Atividade do Projeto 1.ºCEB: Medidas de capacidade
- 4.13 Jogo das Medidas
- 4.14 Múltiplos e Submúltiplos
- 4.15 Produto Final do Projeto de 1.ºCEB: Livro, “As Medidas com o 3.ºB”
- 4.16 Atividade de Língua Portuguesa: “O Retrato”
- 4.17 Atividade de Estudo do Meio: Construção dos painéis do Corpo Humano
- 4.18 Atividade de Estudo do Meio: Os Astros
- 4.19 Jogo do Corpo Humano
- 4.20 Livro de Estudo do Meio – Produto Final
- 4.21 Escolha do título para o Livro do Projeto
- 4.22 Atividade Significativa: Construção de uma árvore criativa
- 4.23 Atividade Significativa: Construção de uma coroa de Natal

ANEXO V: Instrumentos de avaliação

- 5.1 Grelha de avaliação do Projeto Lúdico
- 5.2 Grelha de avaliação do Projeto Lúdico em conjunto com as crianças
- 5.3 Portfólio de criança
- 5.4 Relatório Narrativo
- 5.5 Fichas de revisões construídas pelas estagiárias

INTRODUÇÃO

O presente relatório, *Um percurso de um profissional de habilitação conjunta: A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspetiva construtivista*, é o produto de toda a intervenção educativa vivida nas valências de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, e a sua devida reflexão, no âmbito da Unidade Curricular Estágio I, em Educação Pré-Escolar e de Estágio II, em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, orientadas respetivamente pela Mestre Paula Pequito e pela Mestre Maria dos Reis, para a obtenção do grau de Mestre nas duas valências, pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, tal como é defendido no Decreto-Lei 43/2007. O título atribuído ao presente relatório deve-se ao facto de se ter vivenciado dois estágios profissionalizantes nos dois níveis de ensino, Educação Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico, que culminou numa preparação significativa para um futuro profissional de dupla habilitação, assente numa pedagogia construtivista. Ao longo de todo o percurso realizado, as exigências profissionais colocadas emergiram, salientando o essencial do processo: observar, planejar, agir e avaliar. Este processo é imprescindível para uma intervenção educativa de qualidade, de forma a que esta seja consciente, adequada e articulada.

È composto por três capítulos: Enquadramento Teórico, Metodologias de Investigação e Contexto Organizacional.

No Enquadramento Teórico, apresenta-se uma breve reflexão sobre as teorias que sustentaram toda a prática pedagógica, ao longo do estágio realizado, mais concretamente, ao nível das pedagogias defendidas, das metodologias utilizadas e das exigências colocadas a este profissional. Abordam-se, ainda, a nível teórico, os conceitos de “educar”, “educação pré-escolar” e de “profissional reflexivo”, entre outras.

Nas Metodologias de Investigação, é descrita a metodologia de trabalho adotada durante o estágio realizado, bem como os procedimentos de recolha e análise de dados, participantes e instrumentos utilizados. Refere-se a metodologia, de natureza qualitativa, assente numa perspetiva de estudo exploratório, com características naturalistas.

O terceiro capítulo que diz respeito à Intervenção encontra-se dividido em duas partes: a primeira aborda o contexto organizacional, no qual decorreu o estágio,

começando pelo geral e caminhando para o particular; a segunda é constituída pela descrição de todo o trabalho desenvolvido, que passa pela observação/planificação/ação e conseqüente avaliação, dando importância a aspetos mais relevantes da intervenção educativa que acabámos de elencar.

Por fim, são apresentadas as Considerações Finais deste trabalho, contendo uma sucinta reflexão sobre a experiência vivenciada, quer ao nível dos objetivos atingidos como das dificuldades/constrangimentos, e, pistas futuras para uma melhor intervenção educativa tendo por base a filosofia de um profissional de habilitação conjunta.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Sendo o presente relatório a demonstração de um percurso, no qual são reportadas as evidências mais significativas da prática pedagógica, neste capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos que a sustentaram. Várias foram as referências bibliográficas consultadas, embora de seguida apenas sejam apresentadas as que contribuíram para a construção das competências desenvolvidas no estágio, enquanto futura Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

I.1 Conceção de educação

A compreensão do conceito de educação é imprescindível a cada profissional de Educação. Trata-se de um conceito polissémico, que tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo, devido às mudanças políticas, económicas e sociais que se têm verificado.

A complexidade da educação faz com que não exista um conceito universal, sendo considerada como “[...] a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, 1999:77)

Através desta citação, podemos realçar a complexidade e responsabilidade do ato de educar, mas também a liberdade que cada profissional possui para atingir determinadas metas. Ou seja, vários podem ser os caminhos a seguir na educação, o que importa é que a intervenção se revele como um ato refletido, consciente e ajustado ao contexto.

Também citando Cabanas (2000) e, reforçando a ideia acima mencionada, a educação é vista como “um processo (...) de aperfeiçoamento (...) no qual se trata de fazer com que um sujeito aceda a níveis superiores” e

“Para tal necessitamos, portanto, de um conhecimento exato do sujeito educando: a sua possibilidade e necessidade de ser educado, assim como a facilidade ou a dificuldade de que a isso oferecerá e as limitações que apresentará. Esta informação sobre o sujeito (...) é também determinante do processo, para que saibamos o que fazer com ele e, também, o que devemos fazer com ele: os fins educacionais” (Cabanas, 2002:61).

Desta forma, será importante, numa primeira fase, abordar a conceção de Educação Pré-Escolar, e, de seguida, a conceção de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro) esta refere, como princípio geral, a educação pré-escolar como sendo:

“[...] a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro).

As OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), documento orientador dos educadores de infância, vêm salientar a ideia acima transcrita, complementando-a com alguns fundamentos, como podemos verificar com os seguintes exemplos: “implica que durante esta etapa se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender”, procurando “Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens.” (OCEPE, 1997:17)

Podemos, assim, verificar que, embora a Educação Pré-Escolar ainda não seja um grau de escolaridade obrigatória, as OCEPE mostram uma preocupação pela aprendizagem das crianças, defendendo que estas aprendem a aprender e, conseqüentemente, que a mesma educação se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, abordando a ideia de sucesso escolar, proporcionando, assim, à criança, condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.

Desta forma, a Educação Pré-Escolar tem vindo a desempenhar um papel cada vez mais importante, o que acrescenta ao educador maiores exigências profissionais, não esquecendo que “A educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender”, existindo um “ conjunto de experiências com sentido e ligação entre si que dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo” (OCEPE: 1997:93).

No entanto, o papel da criança nem sempre foi valorizado no processo de ensino-aprendizagem. Na pedagogia transmissiva, a transmissão dos saberes considerados “essenciais e imutáveis (...) são indispensáveis para que alguém seja educado e culto” (Formosinho, 2011:99) no património cultural em que está inserido. Desta forma, o professor é visto como um mero transmissor do conhecimento, sendo “a imagem da criança que aqui está presente é a da tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los, com fidelidade.”

(Formosinho, 2011:99). Pode-se, então concluir, que, nesta pedagogia, o professor centra em si a iniciativa, prescrevendo objetivos e atividades.

Contudo, autores como Dewey, Freinet, Malaguzzi e Niza vieram trazer alternativas no ato educativo, sendo a criança um agente ativo e competente na sua própria aprendizagem, como iremos ver mais à frente.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Ensino Básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos, assegurando uma formação geral comum a todos os portugueses.

No 1.ºCEB, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo define quais os objetivos esperados para o 1.ºCEB: “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º49/2005 de 30 de Agosto, Artigo 9.º).

I.II O Educador de Infância e o Professor do 1.ºCEB: os papéis educativos que desempenham

O Decreto-Lei n.º241/2001 aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.ºCEB. Este documento permite conhecer as exigências colocadas a estes profissionais, de forma a orientar as suas práticas educativas, procurando que reflitam sobre a sua intervenção e sobre o que é esperado que aconteça.

“O desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar é da responsabilidade do educador [...] devendo a sua ação orientar-se pelo disposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007).

Cabe ao educador de infância conceber e desenvolver o respetivo currículo, através do ato de planejar, organizar e avaliar o ambiente educativo, bem como as atividades e projetos curriculares que possam surgir, com vista à construção de aprendizagens integradas.

A intencionalidade educativa “Decorre do processo reflexivo de observação planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.” (OCEPE, 1997:14)

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

Ao prever situações e experiências de aprendizagem, o educador deve ter em conta, as áreas de conteúdos, os seus respetivos domínios, bem como a sua articulação. A planificação deve, também, envolver as crianças na sua realização, permitindo “ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.” (OCEPE, 1997:26)

O educador concretiza, na prática, o que tinha, previamente, definido. No entanto, deve ter a capacidade de se “descentrar” da planificação proposta, quando a situação o obriga (currículo emergente).

Após a concretização da ação, o educador deve avaliar, tanto o processo como o produto, no entanto, valorizando mais o processo. Avaliar “implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução (OCEPE, 1997:27). Na avaliação, o educador pode, e deve, englobar as crianças na sua realização, pois permite-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Desta forma, a avaliação também constitui um suporte à planificação.

De acordo com as OCEPE, através do conhecimento que o educador adquire do seu grupo de crianças e o modo como este evolui, é importante partilhar essas informações com os restantes adultos, que também possuem responsabilidades na sua educação, como com a restante equipa pedagógica (colegas e auxiliares de educação) e com os pais.

Enquanto o professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico,

“desenvolve o respetivo currículo no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto).

Desta forma, podemos afirmar que, quer o educador de infância quer o professor do 1.ºCEB, têm exigências profissionais a desenvolver na sua intervenção educativa, podendo recorrer aos seus documentos orientadores.

Ao integrar o currículo, num contexto de Escola Inclusiva, o professor do 1.ºCEB desenvolve o respetivo currículo, mobilizando e articulando todos os conhecimentos científicos e as competências que são esperadas que os alunos adquiram; promovendo a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo”. As

várias dimensões do currículo são as áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física e Expressões.

I.III O Currículo como processo e como produto

Ao realizar-se uma abordagem ao Currículo, como documento orientador das práticas educativas, importa referir algumas das suas conceções.

Na perspetiva de Stenhouse (1987: 39), o currículo é visto como “(...) uma tentativa de comunicar os princípios e aspetos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e possa ser efetivamente realizado”.

Segundo D’Hainaut (cit in Pacheco, 2001:37), o currículo poderá englobar

“(...) não somente programas para as diferentes matérias, mas também uma definição da educação pretendida, uma especificação das atividades de ensino e de aprendizagem o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino e o aluno são avaliados”.

I.IV Documentos oficiais orientadores da prática educativa

Os documentos oficiais criados pela DGIDC (Direção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular), entidade do Ministério da Educação e Ciência, foram criados com o objetivo de apoiar a gestão do currículo, bem como a intervenção pedagógica do profissional de Educação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, Organização Curricular e Programas para o 1.ºCEB, Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.ºCEB são os documentos oficiais que orientam os Profissionais de Educação.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças”. Desta forma, constituem uma referência para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, ajudando numa organização da componente educativa.

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

“Não são um Programa, pois adotam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (OCEPE, 1997:13).

Assim sendo, este documento pretende contribuir para promover uma melhoria da qualidade da Educação Pré-Escolar.

Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação (Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; e, Domínio da Matemática) e Área de Conhecimento do Mundo, “constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem.” (OCEPE, 1997:14).

Deve, então, existir uma construção articulada do saber, o que implica que as diversas áreas a contemplar, no currículo, não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada.

Ainda como complemento à sua prática pedagógica, o educador pode, também, enriquecer os seus objetivos/intencionalidades pedagógicas, tendo como base, as Metas de Aprendizagem (2010), documento que “visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados nos diferentes níveis educativos”, dando, explicitamente, mais importância, aos produtos/resultados conseguidos pelas crianças, durante um período de tempo.

Relativamente, aos documentos orientadores da prática educativa do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, salienta-se o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, que apresenta o conjunto de competências consideradas essenciais a desenvolver no âmbito do currículo nacional. Este documento

“Inclui as competências de caráter geral, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, assim como as competências específicas que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas (...) Além disso, explicita ainda os tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos” (Currículo Nacional do Ensino Básico).

Mais recentemente foi emanado, um novo documento, as Metas Curriculares para as disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias da Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica. Estes documentos representam um meio de apoio à planificação e organização do ensino, constituindo uma ajuda para o professor na escolha das estratégias a seguir.

“Conjuntamente com os atuais programas e orientações curriculares, as metas hoje divulgadas constituem-se como referência da aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade, sendo

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspetiva
construtivista*

documentos normativos de progressiva utilização obrigatória. No próximo ano letivo são fortemente recomendadas” (Ministério da Educação e Ciência,2012).

No entanto, as Metas Curriculares não se encontraram referenciadas na Instituição onde foi realizada a intervenção educativa.

I.V O docente generalista

É através da promulgação do Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro, emanado pela DGES, que surge o profissional de habilitação conjunta. Este profissional de Educação passa a incluir a habilitação conjunta em dois níveis de ensino: para a Educação Pré-Escolar e para o 1.ºCEB ou para o 1.º e 2.ºCiclo do Ensino Básico.

Neste novo sistema, padronizado no respetivo Decreto-Lei, privilegia-se uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino com o objetivo de tornar possível a mobilidades dos profissionais entre os mesmos. Surge esta necessidade devido a uma alteração num contexto em que a prioridade política é a melhoria da qualidade do ensino.

“Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respetiva trajetória profissional” (O Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro).

I.VI Os modelos pedagógicos no 1.ºCEB

Os estilos de liderança estão estreitamente ligados com o tipo de pedagogia adotada pelo professor.

A Pedagogia diretiva coloca o professor no papel de líder. Segundo Gouveia (2007), este modelo pedagógico é centrado no “eu”, que simboliza o papel do professor, e, é caracterizado pelo poder e o saber que este possui. Desta forma, podemos afirmar que este professor não tem em conta as ideias prévias, os interesses, as motivações e os interesses dos alunos. No entanto, não nos podemos esquecer do ponto forte deste modelo – uma boa teoria “uma vez que se torna

indispensável para qualquer abordagem que se pretende adequada da realidade” (Gouveia, 2007:10)

Privilegia-se, portanto, o saber em detrimento do saber-fazer, ou seja, o saber teórico é mais valorizado do que o saber prático. “E, obviamente, neste contexto, os formandos não são considerados peças importantes do processo, uma vez que as informações que trazem não são seguras, fiáveis, objectivas ou científicas” (Gouveia, 2007:10)

Efetivamente, tal facto condiciona as metodologias pedagógicas a utilizar, visto ser o formador a transmitir o conhecimento, o que leva a uma motivação extrínseca (de fora para dentro).

“O que significa que a principal preocupação do formador, para além de um domínio inabalável do tema, é a de provocar, encorajar e manter a atenção, controlando e minimizando todas as possibilidades de distração” (Gouveia, 2007:10). Deste modo, este professor socorre-se de meios para captar a atenção dos seus alunos, utilizando o Método Expositivo. No entanto, este modelo apresenta uma grande desvantagem, pois ao só preocupar apenas com a transmissão de conhecimentos, será responsabilidade dos alunos a capacidade de integrar e articular os saberes e de os aplicar. É também de salientar que a avaliação realizada neste modelo pedagógico tem características quantitativas: “Avaliar é medir o desvio entre o modelo proposto pelo formador e o modelo desenvolvido pela pessoa em formação”.

Na Pedagogia não diretiva existe uma liderança participativa, visto ser uma pedagogia centrada na figura do aluno (tu) e que o professor apenas desempenha o papel de mediador. “Nesta modalidade, as preocupações pedagógicas centram-se em tudo o que faz surgir ou torna os formandos sujeitos da sua própria Formação”. Carl Rogers acrescenta que, nesta pedagogia, “o formando é sujeito ativo e não objeto de formação. Esta escola é caracterizada pelas atitudes de neutralidade acolhedora que defende e adota”. Ou seja, numa perspectiva de educando-se e formando-se, é o aluno que deve deter a iniciativa da gestão da sua própria formação, dispondo de autonomia.

Neste modelo pedagógico, “Valoriza-se o acesso direto ao saber - o autodidatismo, sendo a própria dinâmica do percurso tanto ou mais importante do que os conhecimentos adquiridos”, ou seja, não importa só o produto (os resultados obtidos, as metas conseguidas), valorizando-se, sim, o processo (os meios para chegar aos resultados).

Ao professor exige-se-lhe capacidade de relacionamento interpessoal, de liderança, de condução de grupos, de capacidade de escuta e de gestão de conflitos.

Relativamente à avaliação, esta tem carácter formativo, pois “independentemente da dimensão da escala, não é possível quantificar o dinamismo pessoal, a criatividade, a energia”.

Por fim, encontra-se a Pedagogia relacional, também caracterizada por uma liderança participativa, que vai de encontro à perspectiva construtivista. Esta é o modelo pedagógico do “nós”, que não subscreve “uma formação de tipo autoritário em que se desenvolve um monólogo quase sagrado onde se impõem e inculcam modelos e onde a pessoa em formação é considerada um objeto de formação”. Ou seja, os alunos são suportes e agentes de relações sociais, tendo em conta a realidade em que se encontram inseridas. O saber agir é a dimensão do saber mais valorizada, atribuindo-se, também, importância às preocupações e aos problemas que possam surgir nos alunos, existindo, desta forma, uma motivação intrínseca.

Neste modelo, em que a prática é importante mas não definidora, por si, de conhecimentos, o trabalho formativo necessita de uma constante dialética teoria-prática. Desta forma, a avaliação utilizada deve ser rica, muito mais para além dos testes.

Como conclusão, nenhum é visto como um modelo pedagógico ideal, no entanto, o professor nunca deve esquecer os interesses, as motivações e os conhecimentos prévios dos alunos e deve ter sempre em conta as várias dimensões do saber.

I.VII A Metodologia de Projeto

A adoção de um determinado modelo pedagógico é o modo como cada educador sustenta a sua prática pedagógica. Desta forma, irá realizar-se uma abordagem à Metodologia de Projeto, por ser um modelo pedagógico vivenciado nos estágios profissionalizantes.

Em defesa da participação ativa da criança, surge, também, a Metodologia de Projeto, um modelo pedagógico utilizado não só em salas de jardim-de-infância, mas também noutros níveis de ensino, como no 1.ºCEB.

A partir de propostas de pensadores, como Dewey e Kirkpatrick, os projetos foram introduzidos em contexto escolar. Esta introdução está ligada ao conceito de “Escola Nova” e às conceções ativas, “pela vida e para a vida”.

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

Com a Reformulação do Ensino de Escola Tradicional para “Escola Nova”, a Metodologia de Projeto vem quebrar o ensino tradicional, do ensino orientado e centrado no professor, introduzindo uma preocupação pela aprendizagem pelas crianças e pelos seus interesses e pelas suas motivações, permitindo, desta forma, a articulação das várias áreas dos saberes e dos seus domínios.

Neste tipo de metodologia, a criança é o agente tópico, da sua própria aprendizagem, decidindo, em conjunto com o educador: o tema ou ponto de interesse a desenvolver (“pedagogia de projeto”); as atividades que pensam realizar, o fio condutor a percorrer nas atividades (“O que queremos fazer em primeiro lugar?”, “O que queremos fazer de seguida?”) e a forma como cada uma das atividades se deve desenrolar.

Ou seja, podemos concluir que, nesta metodologia, o educador tem o papel de mediador, deixando de ser ele a tomar as decisões. A criança tem “voz ativa” e é ela que pode e deve decidir.

Um Projeto é um estudo explorado em profundidade que pode surgir e ser levado cabo pelas crianças. É importante que o tópico do projeto seja retirado do mundo que lhes é familiar, para que todo o seu desenrolar faça sentido para a criança.

Não existe nenhuma organização temporal definida para a vivência de um Projeto, podendo prolongar-se por um período de dias ou semanas, ou até mesmo, durante todo o ano letivo. Tudo depende dos interesses das crianças, das suas motivações, do esforço e do empenho que lhe dedicam.

No entanto, não podemos esquecer que o educador, a este nível, tem um papel fulcral, pois deve também motivar as suas crianças, através de estratégias, curiosidades, dispositivos pedagógicos, que, deste modo, permitem levar o Projeto a cabo. Deve também motivar as suas crianças a interagirem com os pares, com o grupo, com os adultos, com os objetos, os materiais e, com todo o ambiente que a rodeia, com a finalidade de tudo fazer sentido para as mesmas.

Segundo Katz e Chard(1997) , os projetos podem ser incorporados no currículo para a educação pré-escolar de diversas formas, dependendo das preferências, das condicionantes e compromissos dos professores e das escolas. O Projeto pode ocupar uma grande parte do currículo, como alguns educadores podem reservar-lhe duas tardes por semana. Varia de educador para educador e também do Projeto em questão.

Logo, é de salientar que a metodologia do projeto exige dos seus intervenientes, estratégias de ação, recursos, atividades e tempo, ou seja, a execução

do Projeto leva a um desencadear de um plano idealizado pelas crianças e motivado e/ou apoiado pelo educador.

Ainda em relação à elaboração de um Projeto, este deve responder, pertinentemente, a três questões fundamentais para a sua existência: “Porquê?” (razão do seu surgimento); “Como?” (atingir o resultado pretendido); e, “Para quê?” (sentido do seu desenvolvimento).

O Projeto, para quem o deseja pôr em prática, apresenta várias potencialidades na sua utilização, pois: envolve as crianças naquilo que lhes diz respeito; permite às crianças expressarem-se sob formas de comunicação únicas e múltiplas; promove oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, onde se respeitam os diferentes níveis e ritmos de desenvolvimento das crianças; cada Projeto é único; prende-se à ideia de “Aprender/Fazendo” e, permite “...Valorizar o erro, a incerteza, a dúvida criadora, os problemas que emergem, as diferentes linguagens expressivas que as crianças utilizam nas suas produções” (Vasconcelos, 2012:12).

Logo, podemos concluir que o trabalho por Projeto apresenta inúmeras vantagens. Segundo Plowden (*in* Vasconcelos, 2012), a aprendizagem “tem maior probabilidade de ser mais eficaz se tiver origem naquilo que interessa ao aluno, do que naquilo que interessa ao professor” e, outra das vantagens desta metodologia é que faz parte de um currículo equilibrado (brincadeira espontânea e instrução sistemática).

I.VIII A perspectiva Construtivista

“O papel do professor é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder” (Oliveira-Formosinho, 2011:100). Desta forma, o educador/professor não é um mero transmissor de conhecimentos nem vê os alunos como uma “tábua rasa”, vê nos alunos a capacidade de construir ativamente o seu próprio conhecimento.

Dewey, Freinet e Malaguzzi vieram trazer alternativas no ato educativo, sendo a criança um agente ativo e competente na sua própria aprendizagem.

Desta forma, alguns pressupostos foram surgindo, como o caso do Construtivismo e da aprendizagem pela ação, defendido por Dewey, consistindo na aprendizagem pela descoberta e que a mesma aprendizagem depende da experiência que a criança já tem. Ou seja, a criança aprende fazendo, sendo a principal

responsável pela construção do seu próprio conhecimento “através da sua ação sobre os objectos e da sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann e Weikart, 2011:22), partindo dos seus interesses, o que pode influenciar uma aprendizagem mais eficaz.

Tendo em conta que as crianças aprendem através das suas próprias interações, experiências e descobertas, qual o papel dos adultos no contexto da aprendizagem pela ação?

Os adultos têm um papel fulcral no desenvolvimento das crianças, pois apoiam-nas no seu desenvolvimento, tendo como principal objetivo o encorajamento da aprendizagem ativa por parte das mesmas.

“Daí os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem o controlo da sua própria aprendizagem. Ao desempenhar esse papel, os adultos não só são ativos e participantes, mas igualmente observadores e reflexivos; sendo observadores-participantes conscientes.” (Hohmann: 1983, 27)

É nesta perspetiva que assenta a intervenção realizada numa parte significativa dos estágios profissionalizantes, como podemos ver brevemente descrito no capítulo seguinte, *Intervenção*. Nos dois níveis de ensino, a vivência da Metodologia de Projeto foi uma metodologia que fez realçar a perspetiva defendida, nos momentos nos quais as próprias crianças/os próprios alunos decidiam o que queriam fazer e como queriam fazer, distribuindo tarefas entre si e selecionando os materiais que iriam utilizar. A criança/o aluno aprendia experienciando, tirando conclusões e, desta forma, construindo o seu próprio conhecimento.

I.IX A diferenciação pedagógica

“Trata-se de encontrar uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fogem à “fatalidade” de educar todos, como se fossem um só” (Formosinho, 2007: 29)

O educador deve encontrar uma forma de diferenciação pedagógica que assuma a heterogeneidade e a diversidade existente como algo positivo.

Não se trata apenas de atribuir tarefas diferentes aquele aluno, nem de prestar ensino individualizada, mas sim, de maximizar as suas capacidades, compreendendo o nível em que se encontra. As crianças com maiores dificuldades devem ser apoiadas. As crianças mais autónomas e com maiores capacidades, não devem ser esquecidas, mas sim, estimuladas.

I.X A intencionalidade educativa

Todo o processo educativo deve ser dotado de intencionalidade. Esta intencionalidade pode partir do processo de observar, planejar, agir e intervir, encontrando-se todas estas etapas intimamente ligadas.

De acordo com o Perfil específico de desempenho profissional do 1.ºCEB (Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto), este “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens”. Para tal, é necessário que o professor observe a turma, para adequar as suas práticas educativas ao contexto escolar. O mesmo se verifica na Educação Pré-Escolar: A intencionalidade educativa “Decorre do processo reflexivo de observação planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.” (OCEPE, 1997:14)

A intencionalidade educativa caracteriza o próprio educador e a sua intervenção.

Essa intencionalidade do processo educativo implica que o educador, na sua intervenção profissional, passe por várias etapas, que seguem uma ordem lógica e coerente e que estão intimamente ligadas.

Numa primeira parte, o educador deve observar para poder conhecer a criança e o grupo, “as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem.” (OCEPE, 1997:25)

Só a partir da observação, da avaliação diagnóstica e do conhecimento das características da faixa etária, é que o educador é capaz de adequar o seu processo educativo, desenvolvendo uma “boa” prática educativa.

I.XI Profissional Reflexivo

A reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas por parte das escolas, mas, maioritariamente, por parte dos professores, é um assunto que tem vindo a ser analisado e discutido.

A noção de professor-investigador associa-se, principalmente, a Stenhouse, mas também é defendido por outros autores, como Dewey. O seu conceito emergiu,

nos anos 60, na defesa de “professores como investigadores da sua ação, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes.”

Segundo Alarcão (2011), este conceito de professor-investigador tem, cada vez mais impacto, nos dias de hoje, na concepção atual de currículo e de gestão curricular, realçando a ideia de que um professor não seja “um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais.”

Desta forma, exige-se ao educador que seja ele próprio a “instituir o currículo, vivenciando-o e co-constituindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objetivos.

”A cultura de investigação, surge, então, pela preocupação pela qualidade do ensino e da aprendizagem, que requer que as inovações sejam feitas segundo a responsabilidade do professor possuir um espírito de pesquisa de “quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre educação” (Nunes, 2000:14)

O professor-investigador, não só contribui para o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a qualidade da educação, como, contribuem para o desenvolvimento profissional do próprio educador/professor e, ainda, para o desenvolvimento institucional das escolas, que, devem, também, tornarem-se reflexivas.

Deste modo, Alarcão (2011) entende que a escola reflexiva é a escola do futuro, que se encontra em constante reflexão, na sua prática e na sua organização, e que “confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p.11).

Esta escola defende que os contextos de aprendizagem devem ser exigentes e estimulantes, ou seja, um ambiente que favoreça o cultivo de atividades saudáveis (com intenções pedagógicas) e o surgimento das capacidades de cada um, tendo em vista o desenvolvimento de competências que permitam às crianças viver em sociedade (conviver e intervir como cidadãos).

Esta visão ilustra que escolas com características reflexivas prepararão melhor os seus alunos, demonstraram resiliência e capacidade de superar as dificuldades, sendo capazes de viver criticamente:

“Habitados a refletir, terão motivações para continuar a aprender e para investigar, conhecerão as importâncias das dimensões cognitivas e afetivas do ser humano, reagirão em face de mudança e do risco que caracterizarão uma profunda transformação” (Alarcão, 2011, 11).

Também, segundo Stenhouse (in Alarcão) este processo reflexivo implica que o educador é responsável pela sua própria investigação e desenvolvimento

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

curriculares, de uma forma crítica e sistemática, para que este a sua prática seja de alta qualidade e efetiva.

Ou seja, pode-se, então, concluir, que o educador deve adotar uma atitude de investigação sobre a sua própria prática, num processo contínuo, sistemático e intencional, implicando três atitudes, defendidas por Dewey: espírito aberto (aceitação de diferentes possibilidades/alternativas); interesse absorvido; e, responsabilidade, analisando e assumindo as consequências de “algo” idealizado e da ação resultante.

“O pensamento reflexivo envolve um processo de investigação que afasta o indivíduo da impulsividade e das ações rotineiras. Supõe a previsão e o planejamento de ação a partir do reconhecimento de fins ou propósitos, representando a atividade deliberada e intencional em direção a objetivos.”
(Formosinho, 2007:78)

Através desta citação, verifica-se que um processo de investigação, contínuo e sistemático, pode, influenciar, positivamente, a planificação e, conseqüentemente, a execução e avaliação de atividades, adotando os melhores recursos, estratégias, etc.

Conclui-se, então, que o educador deve trabalhar com vista a refletir sobre e na ação, fomentando, também, o ato reflexivo nas próprias crianças, suscitando-as a pensar sobre o modo como concretizam as atividades.

II. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

A investigação em educação é algo subjetivo, existindo diversas abordagens rigorosas, devido à sua complexidade. No entanto, cabe ao investigador definir qual o tipo de estudo a realizar, identificar a sua amostra e selecionar as técnicas/instrumentos necessários para que seja eficaz a recolha de dados.

As investigações, no campo da educação, constituem uma mais-valia para o educador/professor, pois é esperado que este articule a teoria com a prática, com o objetivo de melhorar a sua prática pedagógica.

A primeira etapa para o planeamento de uma investigação é delimitar o objeto de estudo, o que se pretende investigar, identificando *quem* constitui o objeto de estudo, o *que*, *onde* e *quando* se vai investigar.

Uma vez delimitado o objeto de estudo, há que definir as metas que o investigador pretende alcançar.

Após a análise dos vários estudos que se podem desenvolver, e, segundo, Seltiz, Jahoda, Deutch e Cook (1967) podemos concluir que a nossa investigação é um estudo exploratório, que tem como objetivo “proceder ao reconhecimento de uma dada realidade pouco ou deficientemente estudada e levantar hipóteses de entendimento dessa realidade.

Desta forma, o tipo de estudo utilizado durante o percurso de estágio insere-se numa investigação qualitativa. Segundo Patton (1990), esta investigação focaliza-se em amostras relativamente pequenas, sendo a população ou universo o conjunto de elementos nela inseridos, com características comuns.

O tipo de estudo, inserido numa investigação qualitativa, tem características naturalistas, pois a fonte direta de dados são as situações consideradas “naturais”. Deste modo, os métodos utilizados também são de cariz naturalista e intensivo, pois os investigadores, responsáveis pela recolha de dados, ao interagirem também com os sujeitos de uma forma “natural”, “procuram minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação e tentam avaliá-los quando interpretam os dados que recolheram” (Carmo & Ferreira, 1998:180).

Ou seja, importa observar a criança no contexto e no seu comportamento natural, para que esta não finja comportamentos e, para que a investigação tenha credibilidade.

Participantes do estudo

As amostras de estudo utilizadas para a elaboração do presente relatório foram duas salas correspondentes aos dois níveis de ensino, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB.

Na intervenção realizada em contexto de Educação Pré-Escolar que passaremos a designar por A, a amostra era constituída por um grupo de vinte e seis crianças, sendo dezasseis do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos.

Relativamente à intervenção realizada em contexto do 1.ºCEB, contexto B, a amostra corresponde a uma turma de 3.ºano, constituída por dezasseis alunos, sendo seis do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

Os dois grupos eram heterogéneos, pertencentes a famílias de classe média/alta. Ambos os grupos, não apresentavam nenhuma criança sinalizada com N.E.E. (Necessidades Educativas Especiais). No entanto, na Instituição B, dois alunos apresentavam características de dislexia.

No capítulo designado por *Intervenção*, encontra-se uma descrição mais pormenorizada sobre a amostra em questão.

Instrumentos

As técnicas mais utilizadas em investigação qualitativa são a observação participante e a análise documental.

Segundo Carmo & Ferreira (1998), a passagem do *olhar* para o *ver* e do *ouvir* para o *escutar* implica que a “criação de uma atitude de observação consciente (passe) por um treino da atenção de forma a poder aprofundar a capacidade de selecionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais” (Carmo & Ferreira, 1998: 94).

No cerne da investigação, o método de estudo mais utilizado, ao longo do estágio foi a observação direta, por vezes, participante, quando existia intervenção educativa; outras vezes, não participante, quando se baseava apenas no simples ato de observar a criança e/ou o grupo e, também, a própria educadora e professora cooperante.

Segundo Parente (in Formosinho, 2002:180),

“a observação direta de crianças envolvidas em atividades desenvolvimentalmente apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planejar e adequar materiais e atividades aos interesses das crianças”.

No entanto, a observação participante também deve ser realizada durante a investigação:

“Em grande parte das situações o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (Carmo & Ferreira, 1998: 107).

É considerado como um dos aspetos relevantes deste tipo de observação a “intensidade de mergulho” sobre o objeto de estudo.

Parente (2002) acrescenta:

“A observação efetuada no contexto natural dos acontecimentos tem sido um dos procedimentos mais utilizados para a recolha de dados e informações para recolher dados e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas (Parente: 2002:180).

Ou seja, ao recolhermos informações sobre os alunos, iremos conseguir adaptar, ajustar as atividades aos seus ritmos, aos seus interesses, às suas motivações, aos seus níveis de desenvolvimento e às suas dificuldades, tomando, de forma consciente, decisões que nos parecem as melhores.

De forma a registar as observações que se iam fazendo, ao longo dos estágios, realizaram-se: Registos de Incidente Crítico (Anexo I, 1.1), Listas de Verificação (Anexo I, 1.2), Registos Fotográficos e Grelhas de Observação (Anexo I, 1.5), construídas pela estagiária, tendo como objetivo observar, refletir e melhorar a prática educativa.

Outra técnica utilizada foi a análise documental que é entendida como um “procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” (Sousa, 2009:88). A análise documental foi realizada através da leitura e recolhe de dados dos documentos orientadores das Instituições e da consulta das fichas individuais dos alunos.

Ainda no campo da ação, foram realizados registos de incidentes críticos que “(...) descrevem um incidente ou um comportamento considerado importante para ser observado e registado (Parente, 2002:181).

As listas de verificação são listas que elencam comportamentos, agrupados segundo uma lógica, nos quais o observador assinala a presença, ou não, de cada comportamento observado.

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

Os registos fotográficos foram realizados de forma contínua para o registo de evidências sobre as atividades significativas, bem como os materiais e recursos pedagógicos utilizados ao longo dos dois estágios.

Ainda, como forma de enriquecimento à investigação realizada, foram estabelecidas, diariamente, conversas informais entre educadora/professora cooperantes e estagiária, existindo uma troca de informações pertinentes, quer sobre o grupo de crianças e a sua evolução, quer sobre o papel do Educador de Infância/Professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico e o modo como estes devem atuar, segundo as suas exigências profissionais. As conversas informais estabelecidas com o par pedagógico constituíram também uma mais-valia durante o estágio em 1.ºCEB, permitindo receber um feedback, com vista a melhorar a intervenção educativa futura.

No mesmo âmbito, existia também a realização de avaliações semanais, nas quais, refletíamos, sucintamente, quer sobre a prática profissional, quer sobre o desenvolvimento pessoal, indicando pontos fortes, dificuldades/limitações, constrangimentos, mais-valias, e, ainda pistas futuras de intervenção.

Ainda, na valência de 1.ºCiclo, foi realizado um Relatório Síntese das Aprendizagens (Anexo I, 1.4), que consistia na observação de um aluno, escolhido aleatoriamente pelo par pedagógico, a diversos níveis, como na sua: autonomia, motricidade, socialização, cognição, linguagem, entre outros. Este relatório teve como objetivo “treinar” o ato de observar, para, posteriormente, serem realizadas recomendações, tendo em vista o desenvolvimento íntegro do aluno, procurando colmatar alguns comportamentos/attitudes.

Um documento criado e desenvolvido durante o estágio da Educação Pré-Escolar, constituindo um percurso orientador da prática desenvolvida, refletindo sobre a teoria investigada e prática desenvolvida, foi o Portfólio Reflexivo.

Por fim, mas não menos importante, o método de pesquisa de autores teóricos, proporcionam ao trabalho de um iniciante profissional, uma “boa” base científica, desenvolvida de conceitos pertinentes (pedagogias, metodologias, modelos, estratégias, possíveis de adotar.), que permitem o domínio da base de conhecimentos e as competências necessárias à prática educativa.

Através dos diversos instrumentos utilizados ao longo deste estudo, deve-se investigar a própria prática, procurando ajustá-la ao contexto em que nos encontramos inseridos. Para atingir o mesmo objetivo, após a recolha dos dados adquiridos, é importante passar ao seu tratamento. Os dados recolhidos foram alvo de análise de conteúdo, permitindo uma aquisição de informações pertinentes, o que levava a uma

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

reflexão, que, por sua vez, podia, em caso necessário, alterar e, conseqüentemente, melhorar, a qualidade em Educação Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico, a diversos níveis, como: na planificação, na organização do ambiente educativo, na concretização de atividades diversificadas e significativas, na avaliação, etc.

III. INTERVENÇÃO

CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Neste capítulo damos a conhecer todo o processo da intervenção realizada ao nível dos dois níveis de Ensino – Educação Pré-Escolar 1.ºCiclo do Ensino Básico. Este encontra-se dividido em dois subcapítulos.

Em primeiro lugar, realizamos uma breve caracterização dos dois contextos, dando-os a conhecer, através dos seus documentos orientadores.

De seguida, será descrita a intervenção realizada, nos dois contextos, ao nível da observação/preparação, planeamento/planificação, ação/intervenção e avaliação.

Ao longo do processo de intervenção descrito será realizada uma análise comparativa dos dois contextos, sustentada pela reflexão acerca do que justifica as eventuais semelhanças e diferenças (especificidade de cada ciclo) e articulações.

III.I Caracterização do contexto

III.I.I As instituições

Os estágios realizados durante a prática pedagógica ocorreram em instituições distintas, com contextos e ideários igualmente diferentes.

Antes de iniciarmos um estágio, foi importante conhecermos o contexto, como forma de atuarmos em conformidade com o mesmo. Para tal, foi importante a consulta e a devida análise documental dos documentos orientadores das Instituições. Desta forma, foi importante perceber a importância de cada um deles, através da legislação existente. O Decreto-Lei n.º137/2012 de 2 de julho, emanado pelo Ministério de Educação e Ciência, veio substituir o Decreto-Lei n.º75/2008, elencando medidas para aumentar a autonomia das escolas na gestão do currículo. Este decreto aprova o regime de autonomia, de administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários. No Artigo 9.º, o decreto aborda os instrumentos responsáveis pela autonomia da Instituição. O Projeto Educativo é entendido como:

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

“o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”(Decreto-Lei n.º137/2012).

O Regulamento Interno define o regime de funcionamento da Instituição, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, bem como os direitos e deveres dos membros de toda a comunidade educativa; e, por último, o Plano Anual de Atividades, que é entendido como um documento de planificação prévia das atividades que se irão realizar durante o ano letivo, definindo os seus objetivos, da sua organização e dos recursos necessários à sua execução. Segundo este artigo, estes documentos são de extrema importância, fazendo parte de um contrato de autonomia, pois cada um tem a sua especificidade e “obedecem a uma lógica de integração e de articulação, tendo em vista a coerência, a eficácia e a qualidade do serviço prestado” (Decreto-Lei n.º137/2012 de 2 de julho, Artigo 9.º).

Ao analisar os documentos orientadores de autonomia, quer na Instituição A, quer na Instituição B, os documentos preconizam o que está legalmente definido. Para analisar os contextos em profundidade, foi importante a consulta do PCS (Projeto Curricular de Sala) e do PTT (Plano de Trabalho de Turma).

O primeiro contexto, referente à Educação Pré-Escolar, é um estabelecimento particular e cooperativo, de cariz religioso, tendo as suas finalidades educativas valores religiosos. Existe, portanto, uma ação pastoral desenvolvida, iniciada logo à entrada da criança na Instituição, através de sessões que apelassem à Formação Cristã; visitas à Capela, no tempo litúrgico da Quaresma; celebração de marcos religiosos, como o 31 de Maio, o Dia de Santa Rafaela, como muitos outros. A Instituição localiza-se geograficamente, no distrito do Porto, mais concretamente, na freguesia de Bonfim e abarca quatro valências de ensino: Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Através do seu PE (Projeto Educativo), a Instituição afirma, também, que pretende desenvolver a criança/o aluno como um ser ativo, proporcionando-lhe uma educação para a cidadania, transmitindo-lhe valores para uma vida democrática em sociedade. Não deseja, apenas, criar “bons” profissionais, com méritos, resultados, como, também, criar “bons” cidadãos, dotados de valores, de espírito crítico, que saibam viver em sociedade. Os alunos que frequentam o colégio são, na maioria, provenientes de famílias com nível socioeconómico médio/alto, informação recolhida através das conversas informais com a educadora.

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspetiva
construtivista*

Relativamente ao segundo contexto, referente ao 1.ºCEB, impõe-se referir que esta Instituição surge através de uma sociedade constituída exclusivamente por profissionais de Educação, sendo responsável por um estabelecimento privado com as valências Educação Pré-Escolar (dos 3 aos 5 anos), de 1.ºCEB (dos 6 anos 10 anos) e, ainda, proporciona atividades extracurriculares, não só para os seus alunos, como também para alunos externos. Com base no PE (Projeto Educativo) da Instituição, podemos também observar quais os seus objetivos educativos e as suas linhas orientadoras da ação, salientando: a estreita articulação entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB, a forte valorização da componente das “expressões” em todo o currículo; o desenvolvimento da comunicação verbal, quer ao nível da oralidade, quer ao nível da escrita, incentivando o gosto pela leitura e pela escrita, “valorizando o livro e a leitura como fonte de prazer (como podemos verificar no momento destinado à Biblioteca de Turma); a particular valorização que apresentam pela matemática que “garanta, não apenas a aquisição de instrumentos e técnicas de cálculo, mas se constitua num contributo fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico e autónomo e da capacidade de ler e interpretar o mundo” (PE). Os alunos que frequentam a Instituição são, na maioria, provenientes de famílias com nível socioeconómico médio/alto (Anexo I, 1.3).

III.1.II Os grupos

Após a análise das Instituições, foi importante caracterizar os grupos com quem trabalhamos, durante o estágio desenvolvido. Tal como mencionamos no Capítulo II, os grupos pertenciam a diferentes níveis de ensino, logo apresentam características distintas. O primeiro grupo, referente à Educação Pré-Escolar, pertencia a uma sala dos 4/5 anos, por sua vez, o segundo grupo pertencia a uma turma do 3.º ano do 1.ºCEB.

Para conhecermos os grupos, foi importante enquadrá-los nos estádios de desenvolvimento, pois, ao intervirmos, atuávamos de acordo com as suas características e necessidades.

No entanto, é importante salientar que, embora se realize uma breve caracterização, tendo por base autores teóricos, não podemos afirmar que todos os alunos detêm as mesmas características apontadas, pois cada aluno tem o seu próprio ritmo e um nível de desenvolvimento diferente.

Desta forma, os alunos da Instituição A apresentavam idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, que, segundo Piaget (Papalia, Olds e Feldman, 2001: 312)

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

este período pré-escolar encontra-se no estágio pré-operatório. Este é o segundo estágio do desenvolvimento cognitivo que se inicia, aproximadamente, nos dois anos e prolonga-se até aos sete anos de idade. Entre os progressos cognitivos deste estágio, identificados por Piaget e por outros investigadores, salientam-se: a função simbólica; o desenho; a linguagem; o pensamento; o jogo; entre outras. Ao nível da função simbólica, é característico a imitação diferida de comportamentos, o jogo do faz de conta, o desenho e a linguagem verbal.

Em campo, as características, acima referidas, eram visíveis, de uma forma geral. O desenho é um meio de representação e comunicação que é muito visível nesta valência. No entanto, e, citando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar esta forma de expressão plástica “não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma atividade educativa”.

Segundo as OCEPE, o educador deve “criar um clima de comunicação em que a sua linguagem, ou seja, a maneira como fala e se exprime, seja um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças”. Deve fomentar o diálogo, quer em coletivo, quer individualmente. Durante o estágio verificava-se que a linguagem é utilizada em toda a rotina diária, quer no momento do acolhimento (contar as novidades), quer em atividades, quer em reuniões em grupo, quer nas brincadeiras, quer no debate em comum das regras do grupo, quer em negociação de tarefas, quer na planificação oral do que se realizou e do que se pretende fazer, quer em transmitir recados/mensagens e fazer perguntas para obter informação, etc. A linguagem tem uma evolução rápida quando é trabalhada. Ao ser bem trabalhada, a criança vai alargando, cada vez mais, o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e completas, utilizando frases de vários tipos (afirmativa, negativa, interrogativa e exclamativa), e de concordâncias quanto ao género, ao número, ao tempo e lugar. Em estágio, também era notório a curiosidade pela escrita. Desta forma, é importante a exploração do carácter lúdico da linguagem, como o prazer em jogar com as palavras, a apresentação de poesia, de rimas, de lenga lengas, de adivinhas às crianças. Segundo as OCEPE, “todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical (...) e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja de compreensão do funcionamento da língua.”

O estágio pré-operatório permite à criança de 4 anos, concentrar-se durante mais tempo numa atividade. No entanto, para que tal acontecesse neste grupo, é necessário que existisse uma motivação e que as atividades propostas fossem de encontro aos interesses e necessidades das crianças, ou seja, era importante que tais atividades fossem adequadas ao grupo. Segundo o PCS (Projeto Curricular de Sala),

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

o nível de concentração é normalmente mais elevado, quando lhes é lida uma história ou uma atividade apresentada no computador.

O segundo grupo, inserido na Instituição B, apresentava idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, ou seja, encontrava-se na passagem do estágio pré-operatório para o estágio das operações concretas - este é o terceiro estágio do desenvolvimento cognitivo que se inicia, aproximadamente, aos sete anos e prolonga-se até aos 11/12 anos de idade. É também designado por período escolar, já que de modo geral, as crianças estão preparadas e disponíveis para a aprendizagem. Este é considerado como um período de desenvolvimento do pensamento concreto, pois "(...) são ações interiorizadas, isto é, executadas já não materialmente, mas interiormente e simbolicamente, ações que podem combinar-se de todas as maneiras e, em especial, que podem ser reversíveis" (Tavares, 2007:59). Ou seja, neste estágio, o pensamento torna-se menos intuitivo e egocêntrico e mais lógico, podendo o aluno ter a capacidade de realizar operações mentais. O seu pensamento torna-se reversível, flexível e complexo, pois o aluno começa a "focalizar-se num aspeto e depois noutra de um determinado objeto, usando o raciocínio lógico para estabelecer diferenças (ou semelhanças) entre eles". Deste modo, o aluno pode avaliar e estabelecer relações causa-efeito, especialmente quando tem um objeto à sua frente e é capaz de observar as suas transformações. A reversibilidade de pensamento permite que a criança seja capaz de compreender que, se por exemplo, é possível somar, também é possível subtrair. Ao nível cognitivo, Berger (2000) in Tavares, defende que é nesta fase que os alunos adquirem o sentido do "jogo do pensamento", ou seja, encaram o pensamento e a aprendizagem como um desafio intelectual, "pois começam a compreender que o pensamento envolve a planificação, a procura de uma lógica de ação, a construção de alternativas e a consistência na sua solução" (Berger in Tavares: 2007:59).

Contudo, é importante salientar que:

"A transição do pensamento pré-operatório para o pensamento operatório-concreto repentinamente. Trata-se da realização de um conjunto de tarefas desenvolvimentais que requerem oportunidades e tempo de experimentação, manipulação e aprendizagem sobre os objetos e materiais do contexto circundante à criança. À medida que esta explora o ambiente físico, questiona-se a si própria e vai tentando obter possíveis respostas, adquirindo um tipo de pensamento mais complexo e evoluído" (Tavares: 2007: 61).

Ao nível do desenvolvimento psicossocial, a criança na idade escolar já não é tão egocêntrica, interagindo frequentemente com os pares, professores e outros adultos. O seu relacionamento com os pais e com outros familiares é equilibrada por uma série de relacionamentos estabelecidos com outros elementos de outros contextos, descobrindo regras e autoridades, mas também uma nova liberdade, amizades e uma diversidade de novas oportunidades. O estabelecimento de amizades

é visto como um marco central deste período, pois é, através da amizade, que as crianças aprendem conceitos sociais e desenvolvem estratégias de interação social e a sua autoestima se vai desenvolvendo, como podemos verificar na seguinte citação “Os amigos complementam-se entre si e são alvo de partilha e revelações. Com o passar do tempo, o grupo de pares vai sendo cada vez mais importante na vida das crianças e a conformidade a esse grupo adquire um papel cada vez mais relevante” (Tavares: 2007: 62).

Ao longo da intervenção, as características, anteriormente mencionadas, eram, de um modo geral, observadas nos alunos.

Ao analisar documentalmente o PTT (Plano de Trabalho da Turma), a turma é considerada heterogénea, quer ao nível dos gostos e interesses, como aos níveis de desenvolvimento de capacidades, habilidades, comportamentos e concentração. Ao nível das áreas curriculares, a turma, de uma forma geral, apresentava uma preferência pelas áreas de Matemática e de Expressão Plástica.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, apresentavam uma motivação e um interesse no pensamento e na aprendizagem, gostando de participar ativamente durante as aulas, tentando sempre responder de forma correta. Viam, desta forma, o pensamento e a aprendizagem como um “desafio intelectual”, quando, por exemplo, eram competitivos com os colegas, desejando responder as questões em primeiro lugar e, também, em ganhar com as respostas corretamente dadas.

Relativamente ao desenvolvimento psicossocial, eram visíveis as relações de amizade criadas na turma e a forte interação com os adultos (professor cooperante, outros professores e par pedagógico), estabelecendo uma relação de proximidade, partilhando vivências pessoais e revelações, como, também podemos verificar ao consultar o PTT (Plano de Trabalho de Turma): “existem sub-grupos bem definidos. É bem visível, nesta turma, as fortes relações de amizade que existem entre muitos alunos” (PTT, 2012).

III.II Intervenção Educativa

De seguida, são apresentadas as evidências sobre os factos considerados mais significativos durante o percurso realizado ao longo de toda a intervenção educativa, nas duas valências, tendo como fio condutor o essencial do processo: observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar o processo educativo.

III.II.I Observar/Preparar

Logo ao iniciar-se um estágio, num contexto desconhecido, é importante a recolha de informações que permitam conhecer e compreender a Instituição, na qual se está inserido, a sua respetiva funcionalidade, a prática pedagógica do Educador de Infância e Professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico e, por fim, mas não menos importante, o grupo de crianças/turma em questão.

Para ser desenvolvida uma intervenção educativa, o ato de observar deve ser intensivo e contínuo, consistindo em “dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo envolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança” (Ministério da Educação: 1997:25).

Para tal, antes de se observar é importante responder a três perguntas-chave: o quê? quem? quando? (Quivy:1998:155).

Durante os dois estágios realizados, observaram-se os seus contextos e as suas salas (o quê?), mais concretamente, a educadora e a professora cooperante e o grupo de crianças e a turma (quem?), através de diversos instrumentos (como?).

Desta forma, uma das primeiras necessidades sentidas foi o conhecimento da Instituição, através da análise dos seus documentos orientadores, tendo em conta o seu funcionamento e organização, o conhecimento dos alunos e o conhecimento das práticas dos professores cooperantes.

Sendo a observação realizada num contexto natural dos acontecimentos foi importante utilizar diferentes técnicas de registos, como Registos de Incidentes Crítico, Registos Fotográficos, Conversas Informais, Reuniões em grande grupo e Reflexões realizadas. Estes instrumentos permitiram a compreensão de como deveríamos atuar, de forma a tornar o nosso trabalho mais consciente e ajustado ao contexto. A observação serviu também como diagnóstico, permitindo obter informações sobre as competências dos alunos e das crianças, o que serviu de base nas planificações e na preparação das atividades.

Para além disso, a observação permitiu monitorizar as aprendizagens dos alunos, assentando numa perspectiva de avaliação formativa: “Para gerir a progressão das aprendizagens, não se pode deixar de fazer balanços periódicos das aquisições dos alunos [...] é importante que o professor saiba determinar, interpretar e memorizar momentos significativos...” (Perrenoud, 1999:49).

III.II.II Planejar/Planificar

“Planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar à escuta, para fazer planificações como forma refletida de iniciar a ação.” (Formosinho, 2011:77)

Através desta citação, podemos concluir que o educador, no ato de planejar, deve envolver a criança, atribuindo-lhe voz ativa, no pensamento e na idealização de atividades que respondam às suas necessidades, interesses e motivações, pois se tal acontecer, estas sentir-se-ão parte integrante do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Esta prática foi utilizada no contexto da Educação Pré-Escolar, em diversas situações de planeamento de atividades, como iremos ver na parte dedicada ao agir/intervir.

No 1.ºCiclo do Ensino Básico, embora exista um Currículo e um Programa a cumprir, devendo a planificação ir de encontro ao que é defendido nestes documentos oficiais, tal facto não invalida que o docente não tenha em consideração os interesses, necessidades e motivações dos seus alunos. Tal prática pode ser utilizada dependendo do modelo pedagógico utilizado na Instituição. No campo de ação, ao intervirmos no âmbito de dar continuidade ao Projeto vivenciado, tivemos em consideração os pontos de interesses dos alunos, definidos no seu início.

. Entende-se Programa como um:

“o documento oficial de carácter nacional ou autonómico em que é indicado o conjunto de conteúdos, objetivos, etc. a considerar em um determinado nível (...) é o conjunto de prescrições oficiais, relativamente ao ensino, emanado pelo Poder Central (Zabalza, 2000:12).

É também de salientar a importância de existir uma Programação, sendo esta entendida como um “projeto educativo-didático específico desenvolvido pelos professores para um grupo de alunos concreto, numa situação concreta e para uma ou mais disciplinas” (Zabalza, 2000:12). Logo, podemos concluir que o Programa e Programação são dois documentos que se complementam e servem de base à planificação das aulas.

No ato de planejar/planificar, os Profissionais de Educação podem, e devem, intervir segundo uma perspetiva curricular, ou seja, proporcionar situações de aprendizagem diversificadas que contemplem as diferentes áreas de conteúdo e respetivos domínios, incluindo, ainda, os seus objetivos/intencionalidades pedagógicas, no contexto de Educação Pré-Escolar e, o Currículo Nacional do Ensino Básico e os respetivos Programas, bem como a articulação dos mesmos nas diversas áreas curriculares, no contexto do 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Nas duas valências, a planificação pode e deve ser feita em três momentos, embora na prática, tenha-se presenciado apenas dois: a longo e a curto prazo. A

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

planificação a longo prazo tem como finalidade a delineação da ação a ser realizada ao longo do ano letivo, como podemos ver através do Plano Anual de Atividades (PAA), contendo as atividades mais nucleares a serem desenvolvidas (datas festivas, marcos, como: a Festa de Natal, o Magusto, o Dia do Pai, etc), bem como os seus objetivos gerais.

Nas duas valências, a planificação a curto prazo era realizada semanalmente, com os educadores/professores cooperantes. Na Instituição B, a planificação seguia um horário, definido previamente, pela professora titular, focalizando-se, principalmente, com os objetivos das atividades. Durante os momentos de planificação, também eram apresentadas e discutidas as estratégias e os recursos a utilizar, para que estivessem adaptados à turma e, dessa forma, os objetivos traçados fossem alcançados com sucesso.

Zabalza (2000) defende que a planificação serve para o professor satisfazer as suas necessidades pessoais, determinar os objetivos a serem atingidos e para definir um conjunto de estratégias de intervenção durante o processo educativo, o que implica refletir sobre o modo como os alunos devem estar organizados, pela forma como a aula deve decorrer (operacionalização) e pela forma como vamos avaliar. Para além disso, a planificação deve auxiliar a capacidade de resposta a todos os desafios e situações que possam surgir (eventualidades).

“Se o planeamento possui uma sequência linear, apresenta um único caminho traduzido em objetivos pré-determinados (...) não leva em consideração as possibilidades do momento, a incerteza, a probabilidade de que certos eventos ocorram (...) (Moraes, 2005:149)

As metodologias e os recursos que o professor pode utilizar para apoiar e enriquecer a sua aula e de forma a promover aprendizagens significativas, constituem dois aspetos a considerar.

No contexto de Educação Pré-Escolar, a planificação era realizada em teia, permitindo uma visão global das atividades a proporcionar, quer ao nível do Projeto Lúdico, quer ao nível de atividades significativas (Anexo II, 2.1). Um dos instrumentos de planificação utilizados, construído, em conjunto com as crianças, como forma de representar o trabalho por estas vivenciado, foi a Teia do Projeto Lúdico (Anexo II, 2.3). Por fim, mas não menos importante, é de referir a realização da Rede Curricular (Anexo II, 2.4), que se insere num processo não linear de planeamento/construção do currículo, permitindo que a aprendizagem das crianças tome várias direcções a partir de um único interesse. De acordo com Spodek (1998) as redes podem ajudar um professor a criar abordagens pedagógicas que integrem as diversas áreas do currículo de formas específicas para cada grupo de crianças.

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

Na Instituição B, o modelo de planificação utilizado foi em grelha, seguindo um modelo linear. Esta perspetiva distingue as finalidades e os objetivos como os primeiros passos num processo sequencial e as formas de intervenção e as atividades específicas são então selecionados para concretizar os fins previamente definidos. Segundo Arends, o modelo linear é a “perspetiva dominante que orienta a maior parte do pensamento e ação”. Pode-se, então, concluir que “uma boa planificação educacional caracteriza-se por objetivos de aprendizagem cuidadosamente especificados (...), ações e estratégias de ensino concebidas para promover objetivos prescritos e avaliações cuidadosas de resultados, especialmente do desempenho do aluno” (Arends, 2008:94). Para além da planificação em grelha, com os aspetos já mencionados, era realizada uma operacionalização (planejar, descritivamente, o decorrer da aula) e, ainda, eram abordadas as oportunidades de intervenção e as possíveis eventualidades e precauções (Anexo II, 2.2). As oportunidades de intervenção permitiam ao Professor do 1.ºCiclo refletir sobre os momentos dedicados à participação ativa dos alunos e à interdisciplinaridade possível a realizar. Relativamente às possíveis eventualidades, o professor, ao planejar deve refletir sobre possíveis situações inesperadas, como comportamentos das crianças, ensino individualizado, gestão das atividades (ter sempre uma atividade “extra” para além do que está planificado), etc.

Como iniciante no processo de intervenção educativa, existiram algumas dificuldades na planificação. No entanto, esta foi evoluindo, percebendo a importância da clareza e objetividade a indicar numa planificação.

A planificação é então um guia para o Educador de Infância e para o Professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico, na medida em que existem consequências positivas na sua realização. No entanto, não nos podemos esquecer que esta deve ser flexível, devendo o Profissional de Educação ter a capacidade de se adaptar a algo imprevisto, como a níveis de dificuldades sentidas pelo grupo, como ao comportamento dos alunos.

III.II.III Agir/Intervir

Ao longo do processo de intervenção, tentamos pôr em prática o que defendemos na Educação, através da pedagogia, das metodologias (modelos pedagógicos) e das estratégias que utilizamos, não podendo esquecer o contexto e a prática pedagógica dos educadores/professores cooperantes que temos como exemplo. Desta forma, ao agir/intervir, temos em consideração a sustentação teórica,

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

defendida no Capítulo I – Enquadramento Teórico – e tendo por base o perfil de cada Profissional de Educação.

Durante a realização dos estágios, as atividades proporcionadas relacionaram-se, por um lado, com um Projeto vivenciado, já em ambos os contextos integrados e em fase de execução e, por outro lado, com outras atividades diversificadas e significativas.

Logo ao iniciar-se o estágio, em fevereiro de 2012, a sala dos quatro anos tinha já bem definido o tópico do seu Projeto, “O Hospital das Cores”, bem como um plano delineado a concretizar. “As crianças são capazes de autonomamente construir o significado das suas experiências – o papel do adulto sendo o de ativar as competências das crianças para construir significados (Malaguzzi citado por Vasconcelos, 2010:12).

Através desta citação, podemos concluir que, a participação ativa da criança, no trabalho por Projeto, influencia o seu desenvolvimento, pois, é ela própria que “constrói o significado da sua experiência”, tendo o educador o papel de motivar, problematizar.

O Trabalho por Projeto, enquanto ação concebida e desenvolvida por um grupo, leva-nos a um conceito de “agência relacional”.

“A agência relacional é a capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objeto que o sujeito está a trabalhar e tentar transformar reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objeto. É uma capacidade que envolve reconhecer que a outra pessoa pode ser um recurso e que precisa de ser feito um trabalho para obter, reconhecer e negociar o uso desse recurso para melhor o sujeito se poder alinhar em ação conjunta com o objeto.” (Edwards, 2005:172 in Teresa Vasconcelos)

Na intervenção educativa realizada, e, defendendo a ideia acima transcrita, o trabalho em grupo, possibilitando vários níveis de interação, era visível na maioria das atividades realizadas, inseridas nas diversas fases do Projeto, fomentando a construção do conhecimento pela própria criança, tomando as crianças recurso umas das outras e, sendo, também, o educador, um recurso que orienta o trabalho das crianças, “no sentido de encontrarem outros recursos de que necessitam para a prossecução dos seus projetos.” (Vasconcelos: 2010:13)

Deste modo, atividades como a construção da ambulância e a construção do corpo humano, levaram a reuniões, realizadas em grande grupo, de forma a compreender como as atividades em questão deviam ser delineadas, promovendo o diálogo, no qual a criança tinha o papel fulcral, pois era ela que decidia o que queria fazer, como queria fazer, onde e quando, e, negociando e distribuindo tarefas entre si e definindo os materiais necessários à sua realização. Estas reuniões eram realizadas, com frequência, neste grupo, quando se pretendia proporcionar atividades deste tipo.

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

Na construção do corpo humano, as crianças abordaram, em grande grupo, os materiais que gostariam de utilizar à sua realização, como a utilização de uma placa de esferovite para a base e, de seguida, utilizar materiais recicláveis que poderiam trazer de suas casas, como cápsulas de café, retalhos de tecido, rolas, lã, balões (para retratar os intestinos grosso e delgado), etc. Após listarem uma série de materiais que poderiam utilizar para a construção do corpo humano, os alunos passaram à distribuição das tarefas entre si, ficando acordado que iriam trabalhar em pares. De seguida, formaram os pares à sua escolha, propondo a parte do corpo que gostariam de retratar. O registo foi efetuado pela estagiária, por escrito, para que a listagem dos materiais e a distribuição de tarefas fosse lembrada, para uma eficaz organização da atividade, nos diversos níveis para o seu sucesso (Anexo IV, 4.1)

A vivência de um Projeto deve também englobar a comunidade educativa, como o envolvimento dos pais. A visita da mãe de uma criança à sala, proporcionou uma atividade rica para o Projeto, visto que através do rastreio dentário que realizou, sensibilizou as crianças para terem uma boca saudável, levando ao conhecimento de uma nova especialidade médica: o Dentista. (Anexo IV, 4.2)

Após a sua visita, como as crianças demonstraram interesse por esta nova especialidade, decidiu criar-se uma nova área do Projeto e, para a sua dinamização, proporcionou-se uma visita de um aluno de Mestrado em Medicina Dentária, que realizou, juntamente com as crianças, moldes dentários (Anexo IV, 4.3)

De seguida, outra atividade que se salientou na vivência do Projeto Lúdico, foi a criação de uma história, inventada pelas crianças, a partir de objetos, existentes na sala, referentes ao mesmo (escrita criativa). A história foi criada, em grande grupo, em que cada criança contribuiu com ideias para a mesma. Posteriormente, a história deu a origem a uma banda desenhada, realizada, de forma individual, por cada criança. Esta atividade englobou diversos objetivos/intencionalidades pedagógicas, como: selecionar objetos relativos ao Projeto vivido na sala; criar uma história a partir desses mesmos objetos; mobilizar conhecimentos que aprendeu com o Projeto; estabelecer uma ordem lógica e coerente na história; participar ativamente na atividade; escolher um título para a história criada, entre outros (Anexo IV, 4.4)

Também em campo, para além da participação na fase da execução do Projeto, houve participação nas suas fases consequentes: Divulgação /Avaliação. A Divulgação foi realizada, no dia respetivo à Festa Final do Ano, no âmbito das salas dos três e quatro anos apresentarem, a toda a comunidade educativa, o Projeto Lúdico vivenciado pelas mesmas. Esta fase foi preparada, com antecedência, com a preparação de materiais, cenários, vestuário, sketches e músicas.

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

Por fim, como em toda a intervenção educativa realizada, o Projeto Lúdico, deve ser, também, avaliado. Segundo Vasconcelos, o ato de avaliar “devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças. Ao mesmo tempo que o educador está a avaliar de modo reflexivo o seu próprio trabalho, mediante a documentação, está a tornar o seu trabalho *transparente* (Hoyuelos, 2004, in Vasconcelos, 2009). Podemos, então, verificar que a avaliação, não deve apenas ser centrada no trabalho realizado pelas crianças, como, também, deve ser refletido o processo realizado pelo educador. Desta forma, foi preenchida uma grelha de avaliação do projeto lúdico, realizada por duas docentes da ESEPF (Anexo V, 5.1) bem como uma grelha, construída pela estagiária, como forma de se avaliar o processo e o produto do mesmo, mas, no âmbito da sua realização conter a participação do grupo de crianças (Anexo V, 5.2)

Segundo Plowden (in Vasconcelos, 2012, 13), o Projeto, para quem o deseja pôr em prática, apresenta várias potencialidades na sua utilização, pois: envolve as crianças naquilo que lhes diz respeito; permite às crianças expressarem-se sob formas de comunicação únicas e múltiplas; promove oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, onde se respeitam os diferentes níveis e ritmos de desenvolvimento das crianças; cada Projeto é único; prende-se à ideia de “Aprender/Fazendo” e, permite “...Valorizar o erro, a incerteza, a dúvida criadora, os problemas que emergem, as diferentes linguagens expressivas que as crianças utilizam nas suas produções”.

No entanto,

“O trabalho de projeto não deverá substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo (...), mas antes, como parcela significativa de um programa educativo, estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las.” (Katz, 1997:10).

Deste modo, iniciaremos uma breve descrição sobre as atividades que promoveram aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras e que garantiram o sucesso escolar e o desenvolvimento de cada aluno, nos diferentes níveis de ensino.

Na Instituição A, realizávamos a intervenção durante quatro dias – de segunda a quinta-feira e iniciámos desde logo a nossa intervenção. Relativamente às atividades, estas, como já foi mencionado anteriormente, por um lado, tinham que dar continuidade ao projeto que estava a ser vivenciado e, por outro lado, tinham que dar resposta aos interesses e necessidades das crianças. Desta forma, em simultâneo com o Projeto Lúdico, foram também proporcionadas e desenvolvidas atividades significativas e diversificadas, procurando estabelecer “uma progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdos,

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

tendo em conta o que observa da evolução do grupo e do desenvolvimento de cada criança.” (OCEPE, 1997:50).

Várias foram as atividades significativas proporcionadas, salientando: as figuras geométricas (Anexo IV, 4.5) e a mistura de cores (Anexo IV, 4.6), procurando dar resposta aos interesses e necessidades das crianças.

Em relação às atividades, já previamente definidas, no Plano Anual de Atividades (PAA), a intervenção também procurou ir ao encontro das mesmas, como na concretização de atividades no âmbito de datas e épocas festivas, como: o Dia da Amizade, o Dia do Pai, o Dia da Mãe, o Dia da Criança, etc.

Tais atividades eram previamente preparadas, em conjunto com a educadora, tendo em conta o que as crianças gostariam de desenvolver. Para a celebração do Dia da Amizade, recorreu-se a um dispositivo pedagógico (“árvore mágica”, que proporcionava um espaço “estimulante”, propício à leitura de um livro para a sensibilização do que é ser amigo. Após a leitura, cada criança teve a oportunidade de, em grande grupo, expressar-se verbalmente, afirmando o que era para si ser-se amigo. Por fim, e, procurando ir de encontro aos valores da Instituição, foi solicitado, a realização de um desenho, no livro referente à missão da Instituição “Um projeto a construir”, tendo como objetivo a criança ser capaz de retratar o que é ser amigo (Anexo iv, 4.7)

Na Instituição B, realizávamos a intervenção em semanas alternadas durante três dias da semana – de segunda a quarta-feira. As duas primeiras semanas foram dedicadas à observação com a finalidade de conhecermos o contexto, as práticas pedagógicas da professora cooperante, a turma e também os níveis de dificuldades dos alunos. As aulas seguiam um horário, realizado previamente, que definia as áreas curriculares para cada dia da semana e o tempo a dedicar a cada uma delas. Os dias apresentavam, desta forma, uma rotina, iniciando-se sempre a aula com a escrita do sumário no quadro. É também de salientar que, na parte da tarde, existia sempre o momento de Biblioteca de Turma, que consistia na apresentação de sinopses dos últimos livros lidos pelos alunos. Os alunos apresentavam a sua sinopse de forma oral e em grande grupo. O registo de leitura era efetuado através de um quadro, no qual era registado os pontos atribuídos aos alunos, tendo em conta o número de capítulos do livro: cada ponto correspondia à leitura de cinco capítulos. Para requisitar o livro pretendido, os alunos tinham de preencher uma ficha, inserida numa capa intitulada de “Livro de Requisição”, com o objetivo de definirem o livro que pretendiam ler, a sua data de requisição e a sua data de devolução.

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

Relativamente à nossa intervenção, esta seguiu uma perspetiva curricular, no sentido que foram trabalhadas todas as áreas curriculares e que uma das preocupações foi proporcionar a realização de atividades interdisciplinares.

O Projeto vivenciado pelo 3.º ano foi: “As Medidas”. Ao iniciar-se o estágio, o tópico do Projeto já estava definido, bem como o que os alunos queriam saber. Desta forma, a intervenção realizada pelo par pedagógico foi de encontro ao que estava previamente definido, consultando o mapa conceitual do Projeto (Anexo II, 2.5).

Ao analisar o mapa conceitual do Projeto, observamos que a primeira atividade realizada, “Procurar matemática na escola”, foi a base para o surgimento do respetivo Projeto, visto os alunos terem desenhado as portas da escola, os frisos, etc. De seguida, ao estabelecer-se um diálogo com a turma, esta escolheu as medidas que desejavam trabalhar no Projeto, definindo: as medidas de massa, as medidas de comprimento e as medidas de capacidade. No entanto, foi importante, a turma definir o que queriam saber mais acerca do futuro Projeto. Desta forma, foi essencial registar, em mapa conceitual tais ideias surgidas, podendo concluir que os alunos gostariam de conhecer e utilizar os instrumentos de medida antigos e atuais. Posteriormente a se ter traçado um fio condutor do que se iria desenvolver ao longo do Projeto, surgiu a ideia de se construir uma área, dentro da sala, sobre o mesmo. Deste modo, a área surgiu através de diversos instrumentos de medida, trazidos de casa pelos alunos, como dinamómetros, balanças, fitas métricas, recipientes, etc. Como forma de enriquecimento e, criando interdisciplinaridade com Expressão Plástica, foi proposto o desenho de instrumentos de medida, à livre escolha dos alunos, utilizando a técnica de pastel.

Assim sendo, e, dando continuidade ao Projeto, as atividades proporcionadas relacionaram-se com a abordagem a três tipos de medidas: as medidas de massa, as medidas de comprimento e as medidas de capacidade. Para cada uma dessas medidas, eram propostas atividades, salientando-se, de seguida, algumas delas.

Nas medidas de massa, pode-se salientar a visita a uma mercearia, na qual, as crianças tiveram oportunidade de explorar os produtos existentes, consultar o seu preço, realizar pesagens e identificar produtos vendidos à unidade, à capacidade e ao peso. À medida que iam observando e explorando, os alunos faziam registos numa ficha de acompanhamento à visita, realizada pela estagiária (Anexo IV, 4.8)

Na sala de aula, as medidas de massa foram trabalhadas a partir da realização de pesagens, nas quais foram pesadas as próprias crianças e as suas mochilas.

Ainda, para abordar o conceito de *volume*, a estagiária levou diferentes materiais, como algodão, pregos, açúcar, entre outros, devendo cada material ter de pesar cem gramas. O objetivo era, em primeiro lugar, os alunos conseguirem realizar a

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

pesagem definida e, de seguida, chegar à conclusão de que a quantidade é a mesma, sendo pregos ou algodão, apenas os materiais ocupam um espaço diferente (volume). (Anexo IV, 4.9)

Nas medidas de comprimento, os alunos realizaram medições de objetos existentes na sala de aula, através da utilização de instrumentos de medida recentes (fitas métricas) e também antigos quais eram utilizadas várias partes do corpo, como o palmo, o pé e o passo (Anexo IV, 4.10). Com as medidas de comprimento, os conceitos de *comprimento*, *largura* e altura foram explorados.

Por fim, foram abordadas as medidas de capacidade. A capacidade das garrafas levadas para a sala correspondiam a garrafões de cinco litros, garrafas de um litro e meio, garrafas de um litro e garrafas de trinta e três centilitros. De seguida, era imprescindível que os alunos experimentassem preencher garrafas, com determinadas quantidades sugeridas (Anexo IV, 4.12)

Para a consolidação das unidades de medida, foram realizados dois jogos, que permitiam perceber o domínio dos alunos bem como identificar as dificuldades observadas, com vista a esclarecê-las. Os jogos consistiam na realização de questões, relativas às três medidas abordadas: massa, comprimento e capacidade, às quais os alunos deveriam responder. No primeiro jogo realizado, denominado por “Jogo das Medidas”, as perguntas foram elaboradas previamente e a cada unidade de medida correspondia um cartão com uma cor, no qual se encontrava a pergunta. Eram dezasseis perguntas ao todo, para que cada aluno tivesse oportunidade de responder. O aluno teria de apresentar o seu raciocínio, no quadro, explicando-o aos colegas (Anexo IV, 4.11). No final desta atividade, foi importante rever os conteúdos abordados nas medidas e esquematizar, em forma de tabela, e, com ajuda dos alunos, os múltiplos e os submúltiplos. Esta era uma atividade que necessitava de uma notória concentração pois iram ser abordados novos conceitos, considerados complexos. Desta forma, desenhou-se, no quadro de giz, uma tabela, dividida em três partes: a unidade principal, no centro (o *metro*, o *litro* e o *grama*), os múltiplos, à esquerda da unidade principal (unidades maiores do que as unidades principais) e os submúltiplos, à direita da unidade principal (unidades menores do que as unidades principais). Primeiramente, foi importante definirem-se as unidades de medida principais e, só depois, abordar os múltiplos e os submúltiplos. No entanto, embora, os alunos não dominassem os conceitos específicos, foi importante o recurso a exemplos do dia-a-dia, como podemos ver através do exemplo do *centímetro* e do *milímetro*, com o objetivo de os alunos perceberem que tais unidades de medida são menores do que o metro, logo seriam submúltiplos. Já o *quilómetro* foi percebido através do exemplo do carro, logo, seria um múltiplo. (Anexo IV, 4.14). Após a compreensão dos conteúdos

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

abordados, foi importante os alunos registarem a tabela, no seu caderno diário. No segundo jogo, a turma foi dividida em três grupos correspondentes às três unidades de medida. Cada grupo respondia às perguntas, não só referente à sua unidade de medida respetiva, mas também às dos outros grupos. O grupo que correspondesse corretamente à pergunta colocada, ganhava um ponto.

Como produto final e encerramento do Projeto, foi construído um livro, intitulado de “As Medidas com o 3.ºB”, que compilou todo o seu percurso. A produção dos textos e a ilustração que os acompanha foram realizadas pelos próprios alunos. Foi ainda enriquecido com registos fotográficos que revelam as atividades mais significativas (Anexo IV, 4.15). O próprio título do livro foi escolhido, também, pelos alunos, através de votação (Anexo IV, 4.21).

Ainda relativamente à área curricular de Matemática, é de salientar um programa complementar ao programa nacional, utilizado pela Instituição, designado por programa Papy (PSMP - COMPREHENSIVE SCHOOL MATHEMATICS PROGRAM). Este é um Programa americano, surgido em 1975, avaliado de dois em dois anos e que pode ser iniciado na Educação Pré-Escolar (4 anos) e estender-se até ao 12.ºano. É um Programa assente nos conceitos, na matemática mental, nas propriedades e nos números. Encontra-se organizado em espiral e não por etapas, enquadrando-se numa pedagogia por situação e não por objetivos.

Ao nível da área curricular de Língua Portuguesa, vários foram os tipos de texto abordados: o texto poético, o texto funcional – o diagrama, a sinopse, o texto descritivo, o retrato, entre outros. A análise dos textos iniciava-se sempre por uma motivação, como pela observação da ilustração que acompanhava o texto e, de seguida pela leitura, numa primeira vez, pela estagiária, em voz alta e, posteriormente, por todos os alunos. Após a sua leitura, existia sempre o momento de exploração, criando-se um diálogo entre a estagiária e os alunos, procurando que todos participassem com o objetivo de: compreender o texto, compreender o tipo de texto, descobrir o significado de palavras desconhecidas (muitas vezes, pedindo a um aluno que consulte o seu significado no dicionário), desenvolver o seu discurso oral, recontar o texto, etc. Depois dos alunos serem capazes de identificar um novo tipo de texto, é importante que o saibam construir, aplicando os conhecimentos que aprenderam. Desta forma, como forma de consolidação, proporcionaram-se atividades, como a realização de uma sinopse de um livro da Biblioteca da sala, escolhido livremente por cada aluno e a elaboração de um retrato sobre um amigo da turma (Anexo IV, 4.16). Foram momentos que permitiram a intervenção ativa dos alunos e que nos permitiram identificar e colmatar dúvidas surgidas.

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspetiva
construtivista*

Ao nível gramatical, foram abordados os Tipos de Frase. Para tal, foi importante a revisão dos sinais de pontuação, através da leitura de um excerto de um livro (“As Bengalas”, de António Mota). Inicialmente, o texto foi lido, em silêncio, pelos alunos, pedindo-lhes que assinalassem os sinais de pontuação presentes no texto. De seguida, os sinais de pontuação encontrados teriam de ser relacionados com a intencionalidade das frases. Deste modo, os alunos perceberam os quatro tipos de frase: interrogativa, exclamativa, declarativa e imperativa, percebendo a sua respetiva função.

Em relação à área curricular de Estudo do Meio, esta foi uma área que promoveu atividades diversificadas e significativas e que suscitou nos alunos uma curiosidade notória pelos conteúdos abordados. Um dos conteúdos definidos no Programa para abordar no 3.º ano do 1.º CEB é o Corpo Humano (inserido no Bloco 1: À descoberta de si mesmo), que consiste na abordagem de cinco sistemas. As aulas eram enriquecidas pelos recursos utilizados, como: o torso humano, o sistema digestivo, a boca e os dentes, as ecografias, etc. Ao abordar o sistema reprodutor, utilizou-se, também, as novas tecnologias, apresentando-se um vídeo sobre o tema e um *prezi*, software utilizado para a criação de apresentações não lineares, constituído pelos conceitos mais importantes. No final da abordagem a cada sistema, era construído um painel, em papel de cenário, do tamanho das próprias crianças, no qual estas teriam de representar o sistema. O trabalho a pares e o trabalho de grupo era visível e a estratégia utilizada foi adequada: enquanto alguns alunos estavam a construir o painel, os restantes realizavam uma ficha de consolidação. Desta forma, todos os alunos participavam de forma equilibrada, tendo as mesmas oportunidades. Construído o painel, este era afixado no placar de Estudo do Meio (Anexo IV, 4.17)

Também ao nível de Estudo do Meio, foi realizado um jogo, intitulado: “O Jogo do Corpo Humano”, construído pelo par pedagógico. O jogo era constituído por cartões de cores, em que cada cor correspondia a um sistema abordado. O jogo era utilizado, como rotina, após a escrita e correção do sumário, fazendo-se uma pergunta diária a cinco alunos, de forma aleatória. Caso respondessem de forma correta, era assinalado um ponto na Tabela de Pontuações, criada para registar os pontos que cada aluno obtinha. O objetivo do jogo era consolidar, continuamente, os vários sistemas abordados, visto estes englobarem uma série de conceitos específicos (Anexo IV, 4.19).

Ainda nesta área, é de realçar a aula, na qual foi abordado Os Astros. Foi uma aula rica em recursos, como: uma maquete que representava o Sistema Solar, realizada pela estagiária; um guarda-chuva das constelações, que todos os alunos puderam observar e, ainda, foi proporcionada uma experiência sobre o eclipse do Sol

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspetiva
construtivista*

e o eclipse da Lua que, antes de realizada, foi prevista pelos alunos, de forma individual, através de um esquema, de um desenho ou de um texto, explicando o que aconteceria em cada um dos eclipses (Anexo IV, 4.18).

Como produto final, foi construído um livro, pelo par pedagógico, que compilou todos os conteúdos abordados, em forma de texto, para consulta dos alunos da sala e todas as pessoas que o quisessem observar. O livro consta ainda de registos fotográficos, que evidenciam as atividades realizadas em cada conteúdo lecionado (Anexo IV, 4.20).

Relativamente à área curricular de Expressões, é de salientar a construção de uma árvore criativa, projeto lançado pela EDP, existindo, desta forma, uma colaboração com a comunidade. A árvore intitulou-se de “O Natal da Capacidade”, devido à sua relação com o Projeto vivenciado: “As Medidas”. O título foi sugerido e votado pelos alunos, tendo cada aluno contribuído com um título. Para se aproximar o máximo possível do Projeto vivenciado, foram utilizadas fundos de garrafas de diferentes capacidades: garrafões de cinco litros, garrafas de um litro e meio e garrafas de trinta e três centilitros. Para preencher os fundos das garrafas, os alunos amarrotaram folhas de jornais, pintando-as com tintas de diferentes cores (Anexo IV, 4.22)

Também como forma de decorar a sala, no Natal, foi proposta a construção de uma coroa de molas de madeira, sendo estas pintadas pelos alunos, com diferentes cores e efeitos (Anexo IV, 4.23)

Esta foi uma breve descrição do percurso realizado, ao nível da intervenção educativa, nas duas valências de ensino. Ao intervir, procurou-se agir com intencionalidade, consciência e com interdisciplinaridade, promovendo um possível desenvolvimento a todos os níveis.

III.II.IV Avaliar

Na intervenção profissional da educação, não é apenas importante o ato de observar, planejar e agir, como também o ato de avaliar todo o processo desenvolvido.

De acordo com a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007,

“A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da atividade educativa no Jardim-de-infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas. Permitindo uma recolha sistemática de informações, a avaliação implica uma tomada de consciência da ação, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução.”

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

Também de acordo com o Despacho Normativo nº1/2005 de janeiro, o Ministério da Educação e Ciência valoriza o ato de avaliar como um ato fundamental no percurso escolar desenvolvido, constituindo um processo regulador das aprendizagens realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico, sendo também “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens (Despacho Normativo nº1/2005 de 5 de janeiro).

“Avaliar, porquê?, para quê?, quê?, como?; em que circunstâncias?, quem?.” (Vilar, 1993:7) são questões que formulamos, quando pretendemos compreender a importância da avaliação.

Para que tal aconteça, é importante o profissional focar os três tipos de avaliação que podem, e devem, ser utilizados nesta valência: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Estes três tipos de avaliação que respondem à pergunta de “como?” avaliar, inserem-se num paradigma de avaliação construtivista, cuja avaliação apela a uma avaliação formativa e à necessidade de se utilizarem diversos instrumentos e momentos de avaliação.

Scriven (in Gouveia, 2008) foi um dos defensores da avaliação assente numa perspectiva construtivista (formativa), trazendo, pela primeira vez, um carácter mais humanista na avaliação, não se preocupando apenas com o produto, mas igualmente com o processo de aprendizagem, ou seja,

“A entrada em cena das competências acarreta mais preocupações, uma vez que obriga a ter em conta não somente o desempenho observado num determinado momento, mas também muitas outras características que devem acompanhar esse desempenho.” (Gouveia: 2008)

Ao encontro desta ideia, a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, também defende que um dos princípios da avaliação, na Educação Pré-Escolar, é o seu carácter “marcadamente formativo”, procurando, desta forma, a valorização dos progressos da criança.

Desta forma, o ideal seria existir uma sequência no processo de avaliação, realizando os três tipos de avaliação, já previamente mencionados. No entanto, na Educação Pré-Escolar o Educador de Infância utilizava os dois tipos de avaliação (diagnóstico e formativo), enquanto no 1.ºCEB, o professor já utilizava os três tipos idealizados.

O primeiro momento de avaliação é a avaliação diagnóstica, que tem, como finalidade, a interpretação dos dados da situação, ou seja, ao chegar a um contexto

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspetiva
construtivista*

novo, é importante que o educador seja capaz de conhecer em que nível de desenvolvimento é que se encontra o seu grupo de crianças.

De seguida, a avaliação formativa, sendo esta um momento de regulação acompanhado e corrigindo os processos de elaboração (recursos, estratégias utilizadas), tendo como objetivo a melhoria.

No final, para a verificação dos objetivos alcançados, atribui-se classificação (avaliação sumativa).

De acordo com o que foi realizado nos estágios, na Instituição A, a avaliação diagnóstica esteve presente, na medida em que se esperava obter informações suficientes para que se pudesse planejar, com objetivos adequados, tendo em conta os interesses, as motivações e as necessidades do grupo de crianças, bem como as ideias prévias das crianças. A avaliação formativa esteve presente, em várias circunstâncias do estágio, bem como nos momentos de reflexão/avaliação sobre o Projeto, existindo uma a meio da fase de execução do Projeto e, outra, no final, de acordo com: “O que aprendemos?”, “O que fizemos? “O que gostamos mais de aprender e/ou construir?” e “O que faltou fazer?”. No entanto, surgiu, posteriormente, a necessidade de avaliar o Projeto Lúdico, em conjunto com as crianças, com o objetivo de compreender se o Projeto vivenciado teve um balanço positivo, com base em quatro questões pertinentes: “O que aprendemos?”, “O que fizemos?”, “O que faltou fazer?” e “O que gostamos mais de aprender e /ou construir?” (Anexo V, 5.2). Esta avaliação foi realizada em grande grupo e registada através de uma grelha, construída pela estagiária.

Na prática, a educadora produzia, trimestralmente, um documento escrito com a informação global das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos, transmitindo-as aos pais das mesmas.

Também em estágio, e, constituinte de um elemento da avaliação da prática realizada, foi elaborado um portfólio de criança (Anexo V, 5.3), enquadrado na avaliação formativa, procurando

“envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, inerente ao desenvolvimento da atividade educativa, que lhe permita, enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

O portfólio de criança culminou na realização de um relatório narrativo, que permitia avaliar a criança nas diferentes áreas de conteúdos e refletir sobre pistas futuras para promover, ainda mais, o seu desenvolvimento (Anexo V, 5.4)

Na Instituição B, a avaliação já recorria a suas três modalidades. Foi também realizado um diagnóstico, para obter informações pertinentes sobre o grupo, através

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

da sua observação, de conversas informais com a professora cooperante e da consulta das fichas dos alunos.

A avaliação formativa foi realizada através da consolidação dos conteúdos, com base em fichas de revisões elaboradas pelas estagiárias (Anexo V, 5.5) e a sua devida correção e, também, por grelhas descritivas sobre atividades realizadas. Ainda na avaliação formativa, uma das particularidades da Instituição era um trabalho desenvolvido quinzenalmente, denominado por “Trabalho Autónomo”, no qual cada aluno teria de realizar uma tarefa solicitada para cada área curricular. Esta avaliação permitia-nos tomar conhecimento sobre os conteúdos dominados, bem como as dificuldades e dúvidas que surgiam. Ao serem detetadas, a estagiária procurava dar resposta, algumas vezes, recorrendo ao ensino individualizado.

Relativamente à avaliação sumativa, esta era utilizada, através dos testes de avaliação, realizados pela equipa pedagógica (dois professores do 3.ºano). Trimestralmente, eram, também, enviadas para casa uma avaliação global do aluno, realizada pela professora cooperante. No entanto, é de referir que a professora cooperante atribuía menos peso à cotação dos testes de avaliação, valorizando, deste modo, aspetos como a participação, a realização dos trabalhos de casa, a responsabilidade de trazer o material para a sala de aula e o comportamento na sala de aula.

Como conclusão deste parâmetro utilizando no processo de intervenção, Gouveia defende que para melhorar a qualidade da avaliação, é necessário refletir sobre as intencionalidades formativas, sobre aquilo que é esperado alcançar. Ou seja, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.ºCiclo do Ensino Básico, os objetivos devem estar claramente definidos, para que seja possível o Profissional de Educação escolher as melhores estratégias, recursos e formas avaliativas para os atingir.

Educação Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico: semelhanças e diferenças

Após termos salientado o percurso realizado nos dois estágios profissionalizantes, será importante, em jeito de conclusão, identificar algumas semelhanças e diferenças encontradas nos dois níveis de ensino.

Ao nível das semelhanças, podemos realçar que ambos os perfis específicos, quer do educador de infância, quer do professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico, estão aprovados no mesmo decreto (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto). Neste

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspetiva
construtivista*

decreto, podemos observar as semelhanças entre estes dois Profissionais de Educação, pois ambos devem conceber e desenvolver o seu respetivo Currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, e da promoção de atividades e projetos curriculares que possibilitem a construção de aprendizagens integradas e significativas. Desta forma, o educador de infância tem como referência e apoio à sua prática educativa, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nas quais se encontram elencadas as diferentes áreas de conteúdos e os seus respetivos domínios. O professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico, promove a integração de todas as vertentes do currículo através dos Programas referentes às diversas áreas curriculares.

Relativamente às diferenças, podemos afirmar o facto do 1.ºCiclo do Ensino Básico ser um ensino obrigatório que pode ser gratuito ou privado, enquanto a Educação Pré-Escolar não é ainda um nível de ensino obrigatório. No âmbito da avaliação, realça-se a utilização dos três tipos de avaliação, em contexto de 1.ºCEB: diagnóstica, formativa e sumativa. Na Educação Pré-Escolar, apenas é utilizado os dois primeiros tipos de avaliação, não se atribuindo uma nota quantitativa à criança, no final de cada período letivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória (...) É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.ºCiclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Orientações Curriculares, 1997:28).

O estágio profissionalizante realizado teve como objetivo principal proporcionar uma experiência pedagógica em dois níveis de ensino: num primeiro momento, na valência de Educação Pré-Escolar, num segundo momento, no 1.ºCiclo do Ensino Básico, tendo contacto direto e natural em duas Instituições distintas.

Deste modo, o estágio desejou-nos preparar para a profissionalização futura, visto que seremos profissionais com dupla habilitação nas valências de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico.

Na experiência vivenciada, procurava-se saber e compreender o dia-a-dia de um educador de infância e de um professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico, responsável por um grupo de crianças e de uma turma respetiva à sua frente e sendo um organismo constituinte de uma Instituição. Desta forma, iríamos conhecer, na prática, um exemplo do trabalho desenvolvido por um educador e professor cooperante, tendo, imprescindivelmente em conta, as exigências profissionais colocadas a estes Profissionais de Educação, salientando o essencial do processo educativo: observar, planejar, agir e avaliar.

De grosso modo, importa referir a importância do estágio na formação de professores:

“[...] É no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confortar com o real, de refletir sobre essa realidade, de comunicar experiências, e sobretudo de perceber que a aprendizagem de um professor nunca termina” (Roldão, 2005:36).

Não podemos, também, esquecer a diversidade de situações vivenciadas, tendo sempre uma visão de aprendizagem, contributo pessoal e/ou profissional através das mesmas,

“Estamos sempre a aprender, quer com os bons exemplos, quer com os exemplos menos bons, porque quando tomamos consciência de que alguma ação/procedimento é menos correta, estamos simultaneamente a adquirir conhecimento. Por isso, o contacto com a realidade e a adversidade das situações que existem numa sala de aula é sempre enriquecedor” (Roldão,2005:36).

Desta forma, surge a necessidade de abordar a prática reflexiva do profissional.

Esta prática refletiu-se no percurso de todo o estágio desenvolvido, através das Reflexões Semanais, do Portfólio Reflexivo, das reuniões e conversas informais

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

existentes entre educadora e professora cooperantes e estagiária, das orientações tutoriais, da relação entre o par pedagógico, das grelhas de avaliação e da relação com os grupos de crianças.

Tais instrumentos, levaram à reflexão antes, sobre e após a ação, de modo, a refletirmos sobre as nossas práticas educativas e, adequá-las, melhorando a sua qualidade, cada vez mais. Desta forma, podemos concluir que todo este processo levou a uma evolução significativa nos dois momentos de estágio.

Os períodos de estágio permitiram, então, que nos “tornássemos” e “sentíssemos-nos” um outro educador e professor, existente na mesma sala, com o mesmo grupo de crianças e auxiliar e, conseqüentemente, inserido, na mesma comunidade educativa. No entanto, o trabalho desenvolvido no estágio, pretendia ser bem articulado, existindo uma interação de qualidade entre todos, tendo como efeitos um trabalho de qualidade desenvolvido e um desenvolvimento íntegro das crianças intervenientes neste percurso.

Como futuro docente generalista, é importante referir a articulação que deve existir entre estes dois níveis de ensino.

Defende Bronfenbrenner, que [A conexão entre dois contextos pode ser estabelecida indiretamente, através de informações ou conhecimentos difundidos pelas mais variadas formas (livros, televisão, jornais, anúncios...), acerca dos contextos em questão] (Serra, 2004:12). No entanto, a comunicação é o fator determinante dos processos de bem-estar e desenvolvimento, existindo uma transição ecológica entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico,

“efetuada pela criança, em vez de se processar solitariamente, ocorre na companhia de várias pessoas que se preocupam com essa transição e quando as exigências dos diferentes contextos são compatíveis, situando-se umas no prolongamento das outras, quando o clima criado é de conhecimento e confiança mútuos, construindo-se consenso de objetivos entre contextos, as potencialidades desenvolvimentais do microsistema são incrementadas” (Serra, 2004:12).

Através desta citação, podemos verificar como a articulação deve ser feita, cabendo aos educadores e professores o papel principal de criar essa ponte.

A continuidade educativa exige que estes Profissionais encontrem mecanismos de articulação, entre as duas realidades, para que não se aprofundem descontinuidades relativas ao trabalho desenvolvido em cada um dos níveis de ensino.

O Currículo poderá ser uma base de apoio a essa continuidade educativa, visto ser entendido como um caminho, uma trajetória a realizar, remetendo para a noção de sequencialidade e totalidade.

Segundo Serra, independente da forma e do nível de articulação que se vive, é essencial que os docentes tenham consciência de que articular curricularmente com os níveis de ensino seguintes, é importante para o desenvolvimento das crianças,

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

“uma vez que é fundamental para o (seu) sucesso educativo uma passagem sustentada” (Serra, 2004:91). Logo, será importante que, quer as próprias crianças, quer os docentes, sejam capazes de identificar e compreender os desafios que lhes serão colocados no nível seguinte “para que possam ir preparando interiormente, mas naturalmente com a consciência de que as mudanças e as adaptações individuais fazem parte do processo conhecido como Crescer” (Serra:2004:91).

Como futura profissional generalista, terei de refletir sobre intencionalidades e práticas educativas que promovam a articulação entre estes dois níveis de ensino. Como tal e, tendo em consideração o que Célia Serra (2004) defende, os Professores do 1.ºCiclo do Ensino Básico devem ter em conta os conhecimentos prévios das crianças (o que trazem da Educação Pré-Escolar), perceber as diferenças de modelo curricular entre as duas valências e que “olhem” para a Educação Pré-Escolar como uma base educativa que lhes servirá para desenvolver o seu projeto curricular. Aos Educadores de Infância, estes também devem conhecer o nível seguinte, como o seu modelo curricular e as suas exigências impostas relativas à avaliação formal no final de cada ciclo. Será também importante o educador conhecer o espaço em que se irá desenvolver o 1.ºCiclo do Ensino Básico, podendo organizar uma visita de estudo com o seu grupo de crianças. Estas oportunidades de articulação podem possibilitar o desenvolvimento de projetos comuns e “a preparação das crianças ao nível de competências essenciais para que estas se sintam preparadas para os novos desafios impostos pela escolaridade obrigatória.

“não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (Despacho nº5220/97, n.º2).

Desta forma, isto coloca um desafio ao profissional de habilitação conjunta: “Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respetiva trajetória profissional” (O Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro).

Como profissional iniciante na intervenção educativa, foi importante ter sempre em conta duas componentes essenciais na nossa prática, que devem estar presentes sob uma forma sequencial mas interligadas entre si: a componente teórica e a componente prática.

Sem investigarmos e estudarmos conceitos, pedagogias, pressupostos, metodologias, estratégias, recursos, não adquiriríamos conhecimento científico, para, posteriormente, sermos capazes de os analisar, aplicar e ajustá-los à própria realidade. Embora este processo tenha sido realizado no decorrer dos estágios,

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

através do que aprendemos na Licenciatura e consolidado/aprofundado durante a intervenção educativa, um profissional de Educação deve ser um investigador constante, procurando estar sempre atualizado e adotando, na prática, as melhores metodologias e estratégias. Para que tal aconteça, já na prática pedagógica, este deve conhecer a Instituição, no qual está inserido, procurando dar respostas às suas linhas educativas e objetivos educacionais, atuando em conformidade e respeitando os seus ideários e valores. Deve também conhecer o seu grupo de crianças, compreendendo a sua faixa etária, de forma a dar resposta aos seus interesses e necessidades.

Por outro lado, o estágio tornou-nos responsáveis, ao praticarmos, no contexto inserido, as exigências profissionais colocadas ao educador de infância e ao professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico: observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar. Estas exigências constituem o processo essencial na intervenção educativa, sendo realizado continuamente. Como futuros profissionais de Educação, podemos salientar alguns papéis que estes Profissionais desempenham: a planificação da intervenção educativa deve ser realizada de forma integrada e flexível, envolvendo a criança e partindo dos seus interesses, necessidades, competências e seguindo o currículo; a ação e a intervenção deve ter intencionalidade, traçando objetivos pedagógicos; e, a constante reflexão, de forma a adequar e reformular a ação educativa. Ainda é de referir que o Profissional deve: intervir numa perspetiva curricular, tendo em conta uma pedagogia diferenciada, gerindo recursos, organizar o ambiente educativo de acordo com os princípios da aprendizagem ativa e participativa e utilizar estratégias pedagógicas que promovam o sucesso escolar de cada aluno.

Desta forma, emerge, também, a necessidade de registar o que acontece e é significativo no desenrolar do dia-a-dia. O educador/professor deve recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar as suas práticas educativas. Para tal, deve utilizar diferentes técnicas e instrumentos de observação, documentação e avaliação das atividades, do contexto e dos processos de desenvolvimento e ensino/aprendizagem das crianças, na mesma medida em que deve refletir e expressar as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional implicados no processo.

Durante o percurso realizado, foi também importante a vivência de Trabalhos por Projeto, nos dois níveis de ensino. Realço a importância da sua existência nas salas de Educação, visto ser um estudo explorado em profundidade que surge e é levado a cabo pelas próprias crianças. É importante que o tema do projeto seja retirado do mundo que lhes é familiar, para que todo o seu desenrolar faça sentido para a criança e que atenda às suas motivações, interesses e necessidades. No 1.ºCiclo do Ensino Básico, foi deveras interessante a utilização de um Projeto na sala,

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

visto a sua abordagem poder ir de encontro a conteúdos definidos no Programa, englobando as diversas áreas curriculares.

Desta forma, também, será importante referir a importância da articulação entre as diferentes áreas de conteúdo e os seus respetivos domínios, no contexto de Educação Pré-Escolar e, a interdisciplinaridade, entre as diversas áreas curriculares, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A construção articulada do saber implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como estanques, mas abordadas de forma globalizante e integrante.

Algo a salientar das exigências colocadas ao profissional de Educação, é o fator da motivação. Segundo Burochovitch (2010), “Muitas disciplinas, conteúdos e atividades são percebidos pelos alunos como maçantes e sem apelo afetivo, pelo método com que são tratados, pela contingência da rotina que impregna todo o processo ao longo de cada ano escolar”. Desta forma, a motivação tem como objetivo provocar o interesse pelas atividades de aprendizagem e, adicionalmente, quebrar a rotina, “para suavizar o caráter de obrigatoriedade das tarefas, para combater o tédio e para corrigir a aridez de certos conteúdos” (Burochovitch, 2010, 23). Consequentemente, os efeitos da motivação, de um modo geral, serão positivos:

“Os desafios percebidos como difíceis, porém em grau acessível, são, por sua própria natureza, incentivos para o esforço. Esse caráter motivacional deriva do facto de que todo verdadeiro desafio excita e motiva a mente. Além disso, a superação de um desafio, através do esforço pessoal, gera no aluno emoções positivas de satisfação, realização e até orgulho” (Burochovitch, 2010, 20).

A estreita ligação entre família-escola constituiu outro desafio ao Educador de Infância e Professor do 1.º CEB, visto serem os dois contextos fundamentais, nos quais a criança está inserida, apresenta inúmeras vantagens no seu desenvolvimento íntegro:

“Se o trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de auto-formação com benefícios para a educação da criança, a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade.” (OCEPE, 1997:27)

É, também, desta forma, que é defendido o Envolvimento Parental na Educação da criança. “... a educação é um fenómeno complexo que necessita da ação combinada de muitos educadores.” (Diez, pág.8)

Como Educadores/Professores, é importante criar espaços de comunicação e partilha entre os dois contextos educativos (Escola e Família), pois é um fator determinante no processo de desenvolvimento e aprendizagem de todos os atores implicados (crianças, pais, famílias, educadores, entre outros).

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*

A gestão da disciplina é um dos principais desafios que o professor enfrenta a nível profissional.

Para obter um ensino eficaz e de qualidade, é importante a existência de um conjunto de medidas/regras que ajudem a obter o tal ensino idealizado e, promovendo, desta forma, uma gestão da sala de aula com disciplina. Estas regras, que, gradualmente, se devem transformar em rotinas, devem ser definidas logo no início do ano lectivo, para que a disciplina possa ser trabalhada.

A função de gestão está estreitamente ligada à função de instrução, pois se a sala não existir um ambiente com disciplina, e esta for um lugar absolutamente sem regras e normas, não existirão condições para novas aprendizagens, como defendem os autores Dunkin e Biddle (1974), quando afirmam que: "...a gestão da sala...constitui uma condição necessária para a aprendizagem cognitiva".

As estratégias utilizadas pelo professor também vão influenciar os comportamentos dos alunos. Desta forma, é importante o professor utilizar uma gestão da sala de aula preventiva. Esta gestão preventiva existe quando existe uma planificação antecipada de regras e de procedimentos auxiliando a prevenção de problemas potenciais e perturbações na interação dos grupos; e, para prever atividades, como o movimento dos alunos e os tempos mortos, para fazer com que o trabalho flua.

No entanto, apesar dos muitos contributos que este processo de intervenção educativa nos proporcionou, foi fundamental refletir as competências que podemos vir a melhorar, tendo em vista o perfil desejável de um docente generalista. Deste modo, é de referir: a gestão de atividades em contexto da comunidade; a gestão da disciplina (formas de atuar perante diversos comportamentos); a gestão das atividades (prever situações imprevistas e devidas precauções); a autoconfiança em trabalhos de Expressões, refletindo que, muitas vezes, através de pequenos materiais, as atividades podem desenvolver aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras.

Em jeito de conclusão, todo o percurso realizado durante o estágio profissionalizante, nas valências de Educação Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico, constituiu uma mais-valia para a minha formação pessoal e profissional.

No entanto, a formação de um Profissional de Educação não deve ficar por aqui, "pelas características da sociedade atual que colocam novas exigências ao saber, ao saber-fazer e, sobretudo, ao saber como fazer profissionais" (Moreira e Macedo, 2002: 130).

"Compreender que um professor é um eterno aprendiz e habilitar-nos para uma busca metódica autónoma na resolução de problemas. Compreender que um

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspectiva
construtivista*
professor deve ser um investigador, um dinamizador e que deve trabalhar em
cooperação e saber comunicar com os mais diversos membros da comunidade
educativa” (Roldão, 2004:8).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (2001), *Professor -investigador. Que sentido? Que formação?* Revista Portuguesa de Formação de Professores. Ministério da Educação: Inafop.
- ARENDS, R. (2008), *Aprender a Ensinar*, Lisboa: McGraw-Hill.
- CABANAS, J. (2002), *Teoria da educação: concepção antinómica da educação*, Porto, Edições Asa.
- CARMO, H.; FERREIRA, M.M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- DELORS, J. (1996), *Educação: Um tesouro a Descobrir*, Cortez.
- FORMOSINHO, J.O. (2011), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, Porto Editora.
- GOUVEIA, João, (2008), *Competência: moda ou inevitabilidade?*, texto policopiado.
- GOUVEIA, J (Org.), OLIVEIRA, M, MACHADO, C, et al. (2007), *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos- Recurso Didático para formadores*, Braga: Expoente.
- HOHMANN, M.; WEIKART, D.. (2009), *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L.; CHARD, S., (1997), *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, M.E.
- NUNES, J. (2000), *O Professor e a ação reflexiva: Portfólios, “vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Asa.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- PAPALIA, E., OLDS, S. e FELDMAN, R. (2001), *O Mundo da Criança*, São Paulo: McGraw-Hill.
- PARENTE, Cristina, “Observação: Um percurso de Formação, Prática e Reflexão in OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) (2002), *A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*, Porto, Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1999), *Dez novas competências para Ensinar*, Porto Alegre: Artmed.
- QUIVI, R., VAN CAMPENHOUT, L. (2005), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

*Um percurso de um profissional de habilitação conjunta:
A importância do ato de observar, planejar, agir e avaliar numa perspetiva
construtivista*

ROLDÃO, M. (2004), *Transversalidade e especificidade no Currículo – como se constrói o conhecimento?*, Revista Infância e Educação, Investigação e Práticas.

SERRA, C. (2004), *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto, Porto Editora.

SPODEK, B.; SARACHO, O., (1998) *Ensinando Crianças de três a oito anos*, Porto Alegre, Artmed.

STENHOUSE, L. (1987), *Investigação e Desenvolvimento do Currículo*, Edições Morata

TAVARES, J. (2007), *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto: Porto Editora.

VASCONCELOS, T. (2012). *Trabalhos por projeto na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção Geral de Educação (DGE).

ZABALZA, M.. (2000) *Planificações e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007;

Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005;

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012;

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001;

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro de 2005

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007

Anexos I – Instrumentos de observação

1.1 Registos de Incidente Crítico

Registo de Observação Direta – Incidente Crítico (Educação Pré-Escolar)

Data: 01.03.2012

Local: sala dos 4 anos

Faixa etária: 4 anos

Tipo de observação: Incidente Crítico

Incidente Crítico:

A criança X, ao elaborar o desenho solicitado, afirmou: “Eu não consigo desenhar uma ambulância”.

Ao ouvir a criança a fazer tal afirmação, respondi-lhe: “Claro que consegues, todos conseguimos, cada um à sua maneira”.

Para ajudá-lo a ultrapassar a sua dificuldade, recorri a uma ambulância, existente na sala, colocando-a em cima da mesa. Desta forma, a criança poderia ter um exemplo para conseguir realizar o seu trabalho.

Registo de Observação Direta – Incidente Crítico (1.ºCEB)

Data: 03.10.2012

Local: Sala de aula

Faixa etária: 8 anos

Tipo de observação: Incidente Crítico

Incidente Crítico:

A aluna X começa a chorar, durante a aula, devido à professora titular ter-lhe retirado uma bola verde de comportamento.

1.2 Listas de Verificação – Organização do ambiente educativo (Educação Pré-Escolar)

Ambiente Físico	Sim	Não
1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas	x	
2. Espaço de trabalho adequado em cada área	x	
3. Sala segura e bem conservada	x	
4. Materiais adequados às crianças	x	
5. Materiais acessíveis às crianças	x	
6. Materiais que promovem o desenvolvimento em todas as áreas	x	

Rotina Diária	Sim	Não
1. Adultos implementam rotina diária consistente	x	
2. A rotina inclui tempo adequado para planear, trabalhar e rever	x	
3. Equilíbrio de atividades de grande e pequeno grupo	x	
4. As crianças concretizam as suas ideias em atividades organizadas pelos adultos	x	

Interação adulto-criança	Sim	Não
1. Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem	x	
2. Os adultos participam nas brincadeiras das crianças	x	
3. Conversa adulto-criança equilibrada e natural	x	
4. Os adultos encorajam resolução de problemas e independência	x	
5. Os adultos encorajam a cooperação entre crianças	x	

1.3 Tabela sobre os dados dos alunos do 1.ºCEB (análise e tratamento dos dados)

Alunos	Data de Nascimento	Local de residência	Profissão da Mãe	Profissão do Pai	Número de Irmãos
1	22.12.2004	Porto	Gestora	Gestor	1
2	19.09.2004	VNG	Prof. Universitária	Gestor	0
3	03.08.2004	Vila do Conde	Gestora	Gestor	1
4	25.08.2004	Porto	Economista	Economista	1
5	17.10.2004	Porto	Médica	Geneticista Forense	1
6	06.03.2004	Leça da Palmeira	Investigadora	Engenheiro	2
7	12.03.2004	Maia	General Manager	Consultor T.I	0
8	30.03.2004	Matosinhos	Prof. Universitária	Empresário	1
9	15.09.2004	São Mamede de Infesta	Fisioterapeuta	Técnico Farmacêutico	0
10	22.03.2004	Porto	Gestora	-	0
11	08.01.2004	Porto	Arquiteta	Arquiteto	1
12	04.10.2004	Porto	Gestora	Empresário	1
13	05.04.2004	VNG	Professora	Comandante de Avião	1
14	06.08.2004	Leça da Palmeira	Consultora	Economista	1
15	17.08.2008	Porto	Professora de 1º ciclo	Gestor Financeiro	1
16	03.11.2004	Porto	Economista	Economista	1

Com base nos dados acima referidos, pode-se concluir que ao nível da idade das crianças, a maior parte nasceu depois do mês de Junho, apenas quatro crianças tendo iniciado o 3º ano do 1º CEB com 7 anos.

Ao nível do local de residência, a maior parte dos alunos residem na área do distrito do Porto, apenas uma criança reside em Vila do Conde.

Relativamente às profissões dos pais, pode-se verificar que estes encontram-se empregados e muitos desempenham cargos de chefia, podendo concluir que se tratam de famílias provenientes de classe com nível socioeconómico médio/alto.

Por fim, observa-se que grande parte dos alunos têm irmãos (12 alunos) e os restantes são filhos únicos.

1.4 Relatório Síntese das Aprendizagens

Aluno: L.S.

Data de Nascimento: 15/09/2004

Ano de Escolaridade: O aluno frequenta o 3º ano do Ensino Básico

Características observadas num primeiro contacto/Referenciação

Através de um primeiro contacto com o aluno observámos um conjunto de características/comportamentos que salientamos e que nos pareceram de algum modo, uma chamada de atenção:

estar, frequentemente, desatento e irrequieto durante a aula;

colocar perguntas desconcontextualizadas;

responder, de forma menos correta, a perguntas colocadas pelos colegas da turma mesmo que não lhe dissessem respeito.

Revela dificuldade em acompanhar as atividades só terminando desde que estimulado e acompanhado. Parece-nos ainda que a visão do aluno estará comprometida pois, apesar de usar óculos muito graduados continua a solicitar a decifração dos registos no quadro.

Antecedentes

O L. frequentou o ensino Pré-Escolar e o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico numa outra Instituição .

Vive com os pais, é filho único e foi um filho tardio. Os pais pertencem a uma classe média-alta, ambos estão empregados são interessados na educação do filho, pois criam frequentes conversas informais com a professora .

ÁREAS OSERVADAS

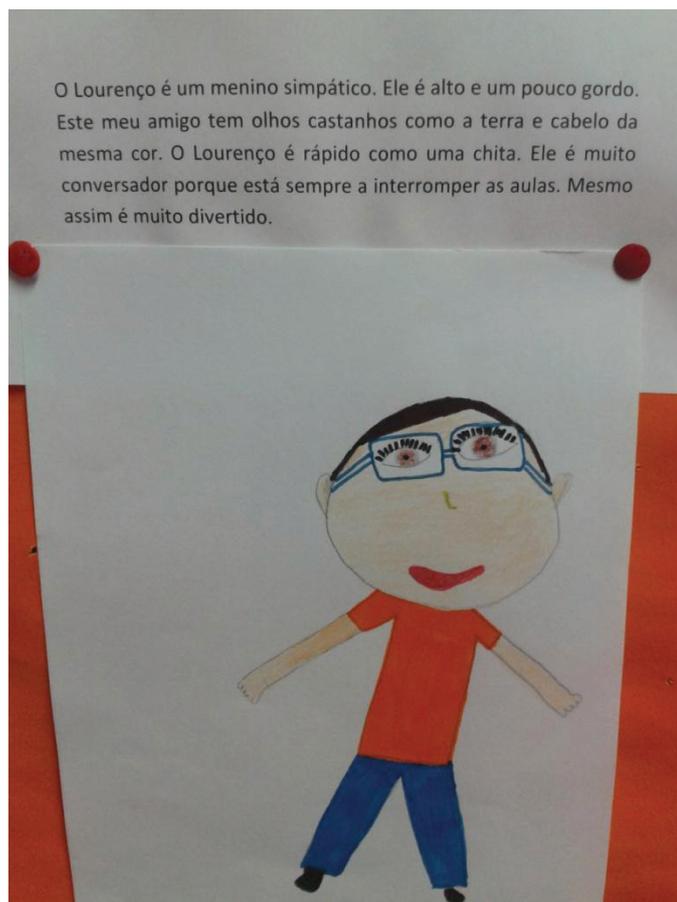
Autonomia

O aluno não revela quaisquer problemas de autonomia ao nível das atividades de vida diária, como no caso da higiene e da alimentação. No entanto, na realização das atividades propostas, não as consegue realizar de forma autónoma, solicitando, muitas vezes, o apoio de um adulto da sala.

Socialização

- **Com os pares:**

A turma chama-o à atenção sobre o seu comportamento, durante a aula. Na atividade de Ginástica, o aluno é o último a ser escolhido pelos colegas para se formarem equipas; o aluno tenta integrar-se, mostrando-se “engraçado” em demasia. Numa atividade, na qual os alunos tinham de realizar um retrato físico e psicológico de um amigo da sala, a criança que retratou o L.S afirmou que este “é muito conversador, porque está sempre a interromper as aulas”,



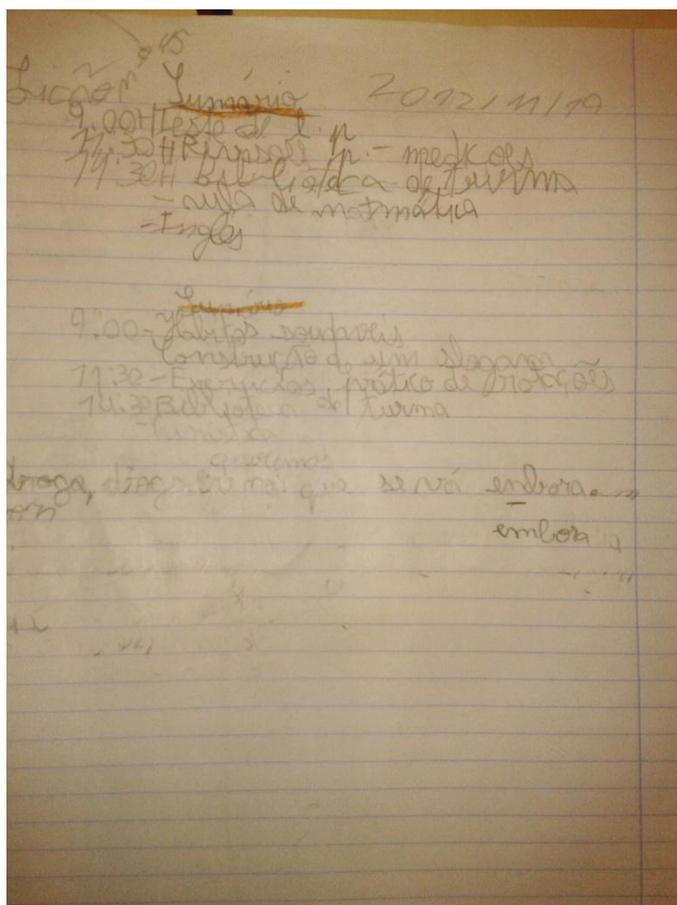
- **Com os adultos:**

O aluno L. apresenta diferentes comportamentos mediante os diversos professores. Na presença da professora titular, o aluno modera o seu comportamento, respeitando, de forma geral, as regras negociadas. No entanto, na presença de outros professores, este demonstra dificuldade em aceitar e respeitar regras, ignorando chamadas de atenção, como podemos ver através de uma situação em que foi avisado que se continuasse com o mesmo comportamento (inadequado), este iria para a sala do 1ºano, à qual respondeu: “Nem me importo, eu até gosto!” (não era a primeira vez que acontecia)., Esta resposta não corresponde à verdade, pois segundo a professora titular, quando aconteceu esta situação,

o aluno demonstrou tristeza. Quando é acompanhado pelo adulto para cumprir as tarefas/atividades propostas, este já mostra, novamente, um comportamento mais moderado.

Motricidade

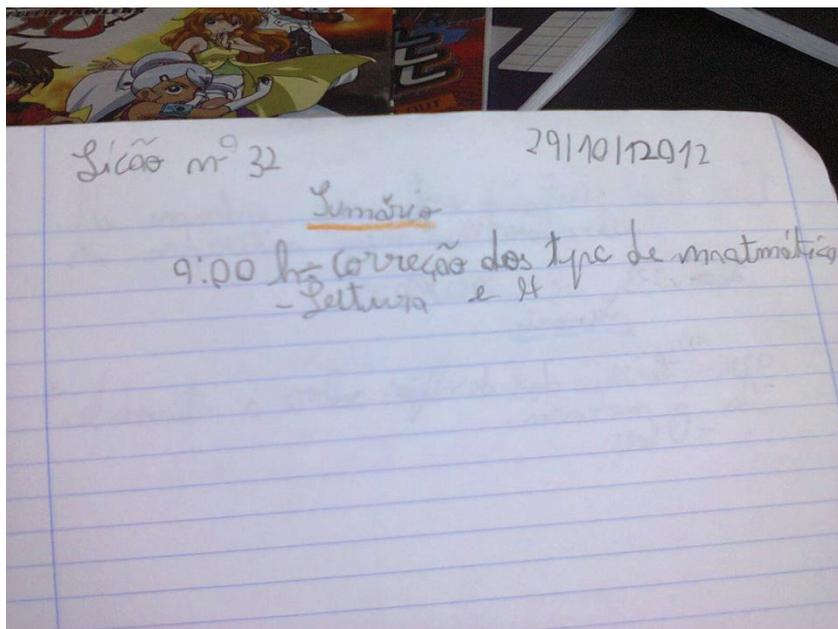
- **Fina:** Revela uma caligrafia, por vezes, não legível. Devemos acrescentar no entanto que o aluno raramente se empenha na tarefa. Revela dificuldade em recortar papel (utilização da tesoura), referindo uma vez: "Eu não sei cortar!"



- **Global:** Também a nível de educação física o aluno raramente se empenha nos exercícios propostos. Continua numa atitude de chamar a atenção dos colegas
- A nível da dominância lateral utiliza a mão direita mas chuta com o pé esquerdo. Parece-nos que seria útil verificar a dominância a nível de olho e ouvido

Cognição

- **Conhecimento de si:** sabe o nome, idade, país e cidade onde vive; nomes dos familiares; identificar e nomear as partes do corpo; não sabe a morada; data de nascimento.
- **Orientação temporal e espacial:** sabe os dias da semana, meses do ano, ano em que se encontra; (utiliza as expressões temporais “ontem”, “hoje” e “amanhã”; (3) identifica as datas festivas no calendário; (4) demonstra as noções espaciais “em cima”, “em baixo”, “atrás”, “à frente”, etc.; (5) localiza o seu lugar na sala de aula; (6) identifica e localiza os diferentes espaços da escola.
- **Leitura:** apresenta uma leitura fluente, no entanto, num texto constituído por palavras mais complexas, o aluno lê mais lentamente e de forma silabada. Compreende o que lê.
- **Escrita:**
 - **Conteúdo:** escreve frases e palavras adequadas às diversas situações, quando é solicitado e tiver o constante apoio dos adultos. O aluno encontra-se, muitas vezes, atrasado em relação ao grupo na realização das tarefas, como na escrita do sumário.
 - Quando não acompanhado revela dificuldade em respeitar as linhas e o texto produzido é desorganizado a nível de forma e conteúdo.



- **Caligrafia:** irregular no tamanho e na forma (impressa e manuscrita).
- **Matemática:** Embora nas aulas, o aluno revele conhecimento ao nível desta área, no teste de avaliação não respondeu a muitas perguntas, não demonstrando o mínimo de esforço na sua realização.
- **Estudo do Meio:** Demonstra interesse por esta área, no entanto, ao trabalho em conjunto com a restante turma, este não respeita as regras, prejudicando o desenvolvimento da atividade.

Linguagem

- **Compreendida:** demonstra dificuldades ao nível da compreensão de enunciados orais, respondendo inadequadamente a questões de interpretação. Percebe recados simples, mas nem sempre cumpre as ordens dadas.
- **Expressa:** O aluno expressa-se corretamente.

Informações adicionais:

O L. revela interesse pelo futebol, estando sempre presente nas suas conversas. Não revela interesse pela matéria dada, afirmando: “Eu gosto é de brincar!” e “Isto é uma seca”, quando realiza determinada atividade.

Recomendações

Sugerimos:

r uma reunião com os alunos que estão sentados nos lugares imediatamente ao lado do L. com o objetivo de estes alunos o incentivarem na realização das atividades realizadas diariamente;

- uma reunião com a equipa pedagógica, para definir uma coerência de intervenção;
- reunião com os pais do aluno e o aluno, com o objetivo de demonstrar os comportamentos observados, o prejudicam, quer a nível social, quer a nível cognitivo

- No caso do aluno manter o comportamento, este deve mudar para uma carteira separada das outras, perto da equipa pedagógica, de modo a que o seu trabalho seja controlado.
- , deverão ser atribuídos elogios, em grande grupo e comunicação aos pais sempre que o aluno progrida nos seus comportamentos de modo a que o próprio fique motivado para o seu “bom” comportamento.

Por último e como aspeto particularmente importante parece-nos que o L. deverá ter um acompanhamento individual no estudo acompanhado por forma a colmatar as dificuldades agora identificadas. Esse apoio deverá ser retirado gradualmente para que o aluno possa adquirir auto confiança.

1.5 Grelha de observação descritiva de atividades

Grelha descritiva da atividade “O Retrato”

Data: 12.11.2012

Nomes	Realiza a atividade sem dificuldades, de forma autónoma. Utiliza os elementos essenciais num retrato. Escreve corretamente, respeitando a ortografia e os sinais de pontuação. O retrato é fiel à realidade	Realiza a atividade com algumas dificuldades, questionando os adultos. Utiliza alguns dos elementos essenciais num retrato. Escreve algumas palavras corretamente, respeitando a ortografia e os sinais de pontuação. O retrato aproxima-se da realidade.	Realiza a atividade com muitas dificuldades, questionando, frequentemente, os adultos. Utiliza poucos elementos essenciais num retrato. Escreve poucas palavras corretamente, respeitando a ortografia e os sinais de pontuação. O retrato aproxima-se pouca da realidade.	Outras observações
A.	X			
B.	X			
	X			
M.		X		
J.M	X			
L.S	X			
L.C		X		
M.B.	X			
M.P	X			

1.6 Grelha de Observação sobre a atividade de Escrita Criativa (criar uma história através de objectos referentes ao Projeto)

Grelha de Observação sobre a atividade do

Projeto de Escrita Criativa (criar uma história através de objectos referentes ao Projeto)

<i>Indicadores:</i>	<i>SIM</i>	<i>NÃO</i>	<i>Observações:</i>
<ul style="list-style-type: none"> As crianças mostram interesse na proposta da atividade 	X		Algumas crianças contribuem mais que uma vez para a história
<ul style="list-style-type: none"> As crianças escolhem os objectos, existentes na sala, referentes ao projeto 	X		
<ul style="list-style-type: none"> As crianças são criativas na escolha dos objectos (variedade: personagens, objectos das diferentes partes do projeto, etc.) 	X		Personagens: Fantoches;, Boneca; Objetos: Raio X, Molde Dentário, Ambulância do INEM,
<ul style="list-style-type: none"> As crianças utilizam todos os objectos escolhidos na história 	X		
<ul style="list-style-type: none"> As crianças participam na história, contribuindo na atribuição de nomes às personagens, na escolha de acontecimentos /situações 	X		Salientando as crianças: Diogo Soares, Diogo Matias, Afonso Sampaio, Guilherme, Rodrigo
<ul style="list-style-type: none"> As crianças participam na história, contribuindo com ideias relevantes 	X		Salientando as crianças: Francisca, Clara, Teresa, Sofia, Catarina, Matilde Machado e Francisco, Afonso Choupina
<ul style="list-style-type: none"> As crianças mostram conhecimento sobre o Projeto durante a história 	X		Conseguem utilizar, na história, as diversas especialidades médicas abordadas no Projeto
<ul style="list-style-type: none"> As crianças estabelecem uma sequência lógica e coerente na história; 	X		No início, utilizam o: “Era uma vez”; no desenvolvimento, são capazes de criar uma situação/problema (clímax); no final, utilizam: “Vitória, Vitória, acabou-se a história”
<ul style="list-style-type: none"> As crianças atribuem título à história 	X		Levantam-se algumas propostas

			de títulos, escolhendo o preferido do grupo
--	--	--	---

Data:

Anexos II – Planificações

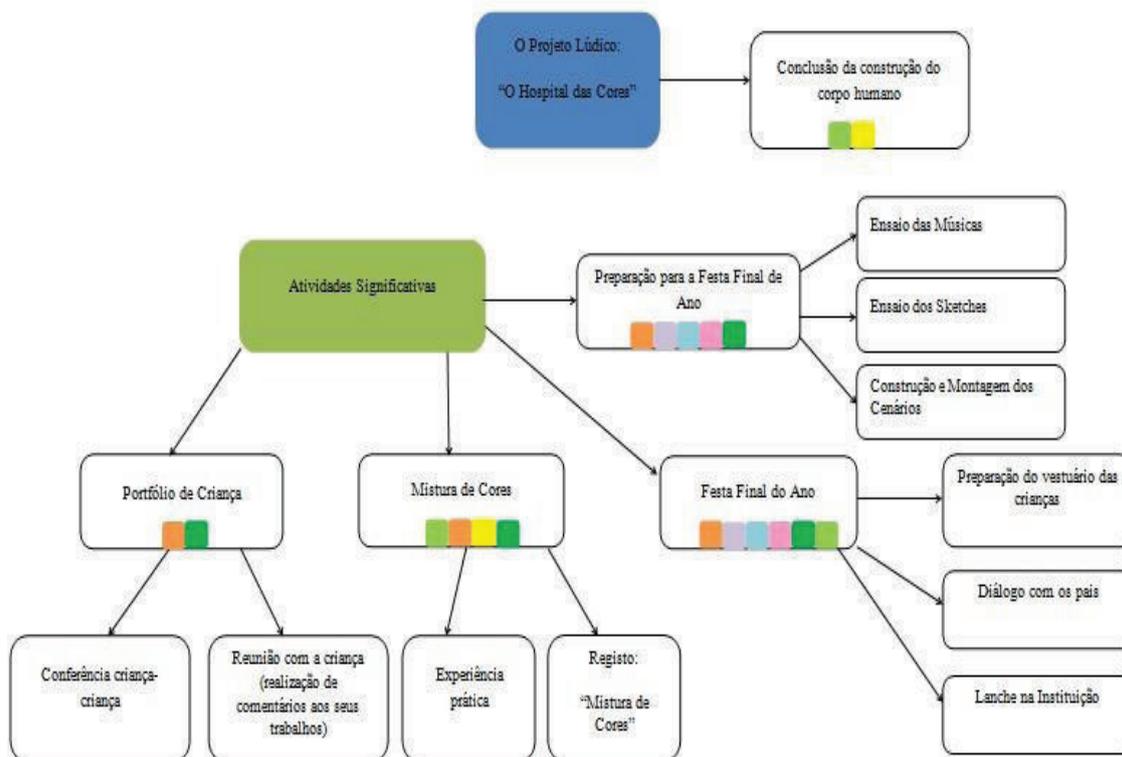
2.1 Planificação em Teia (EPE)

ANEXO 10 PLANIFICAÇÃO EM REDE

Planificação em Educação Pré-Escolar

Semana de 4 a 8 de Junho

Grupo: 4 anos



Objetivos/Intencionalidades Pedagógicas

Objetivos/Intencionalidades Pedagógicas

A criança é capaz de:

- Cantar as músicas trabalhadas anteriormente;
- Expressar, oralmente, o seu sketch;
- Construir cenários (pintura do corpo humano);
- Identificar cores;
- Propor hipóteses;
- Misturar cores;

Áreas de Conteúdo	
Legenda:	
	Formação Pessoal e Social
	Conhecimento do Mundo
Domínios da Expressão e Comunicação:	
	Expressão Motora
	Expressão Plástica
	Expressão Musical
	Expressão Dramática
	Língua Oral e Abordagem à Escrita
	Matemática
	Tecnologias de Informação e Comunicação

2.2 Planificação em Grelha (1.ºCEB)

Professora: Benedita Coimbra

Estagiária: Joana Santos

Data: 13 de novembro de 2012

Supervisora: Mestre Maria dos Reis

Turma: 3.º Ano

N.º de alunos: 22

Duração: 09h-11h e 14h30-15h

Estudo do Meio	Bloco 1: À descoberta de si mesmo	O corpo humano – o sistema reprodutor	<u>O aluno deve ser capaz de:</u> *Compreender a principal função do sistema reprodutor; *Reconhecer os órgãos sexuais masculinos; *Reconhecer os órgãos sexuais femininos; *Localizar esses órgãos em representações do corpo humano; *Compreender o processo de formação de um novo ser; *Conhecer os cuidados que uma grávida deve ter durante a gravidez.	- Escrita do sumário - Exploração do sistema reprodutor: *Visualização de um vídeo sobre o sistema reprodutor *Exposição teórica recorrendo a um Powerpoint *Apresentação de ecografias de um aluno *Diálogo em grande grupo - Construção do painel sobre o sistema reprodutor - Realização da ficha de consolidação sobre o sistema abordado	9h-10h 10h-11h	*Giz de cor *Projektor *Computador *Vídeo; *Ecografias; *Papel de cenário; *Material de Expressão Plástica	<u>Modalidade</u> Formativa <u>Técnica</u> Observação direta <u>Instrumento</u> Atividades realizadas e participação dos alunos
-----------------------	--------------------------------------	---------------------------------------	--	--	-----------------------	--	---

Língua Portuguesa	Expressão do Oral		<u>Biblioteca de Turma</u> - Apresentação de sinopses de livros que leram, por parte dos alunos	14h30-15h			
--------------------------	-------------------	--	--	-----------	--	--	--

Operacionalização:

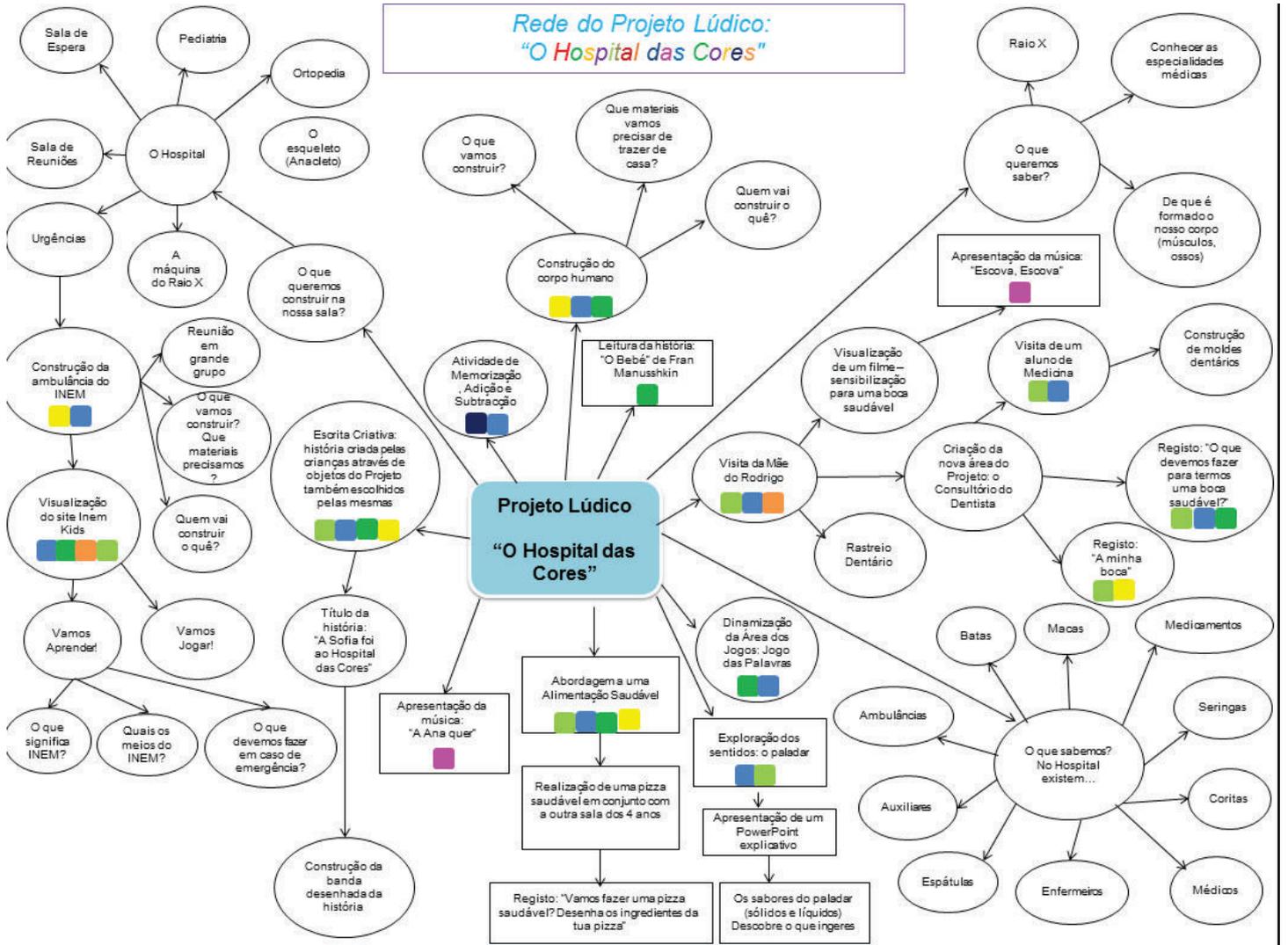
A aula inicia-se com a escrita do sumário, no quadro de giz. Todos os alunos devem passá-lo para o seu caderno e deve ser devidamente corrigido pela estagiária, pela professora cooperante e pelo par pedagógico.

De seguida, irá concluir-se o que se tem vindo a abordar, no âmbito da área curricular de Estudo do Meio, o estudo do corpo humano. Nesta aula, irá abordar-se, especificamente, o sistema reprodutor. A exploração deste novo sistema irá ter recurso a um vídeo, alusivo ao conteúdo e, de seguida, enriquecido com um powerpoint explicativo dos conceitos mais importantes, tendo em conta o programa e o que é referido no manual.

Desta forma, é importante salientar: a função vital do sistema reprodutor; os órgãos sexuais masculinos; os órgãos sexuais femininos; a localização desses órgãos em representações do corpo humano; a formação de um novo ser

De seguida, irão apresentar-se, também, ecografias de um aluno, explicando a importância das ecografias.

2.3 Teia do Projeto Lúdico (EPE)



Legenda:

-  Atividades propostas pelos adultos da sala
-  Atividades propostas pelas crianças
-  Atividades propostas pelos pais

Áreas de Conteúdos:

-  Formação Pessoal e Social
-  Conhecimento do Mundo

Domínios de Expressão e Comunicação:

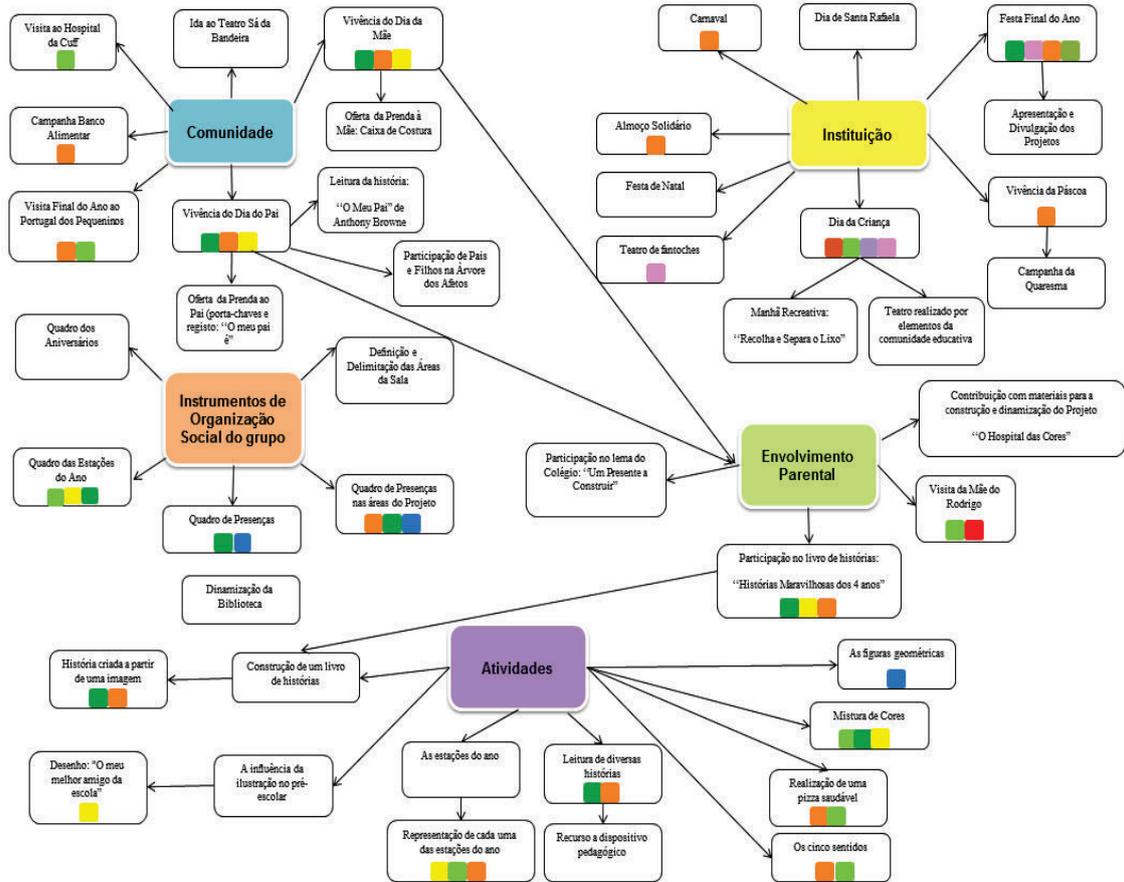
-  Expressão Motora
-  Expressão Plástica
-  Expressão Musical
-  Expressão Dramática
-  Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
-  Matemática
-  Tecnologias de Informação e Comunicação

2.4 Rede Curricular (EPE)

Rede Curricular

Grupo: 4 anos

Ano letivo: 20011/2012



Áreas de Conteúdo

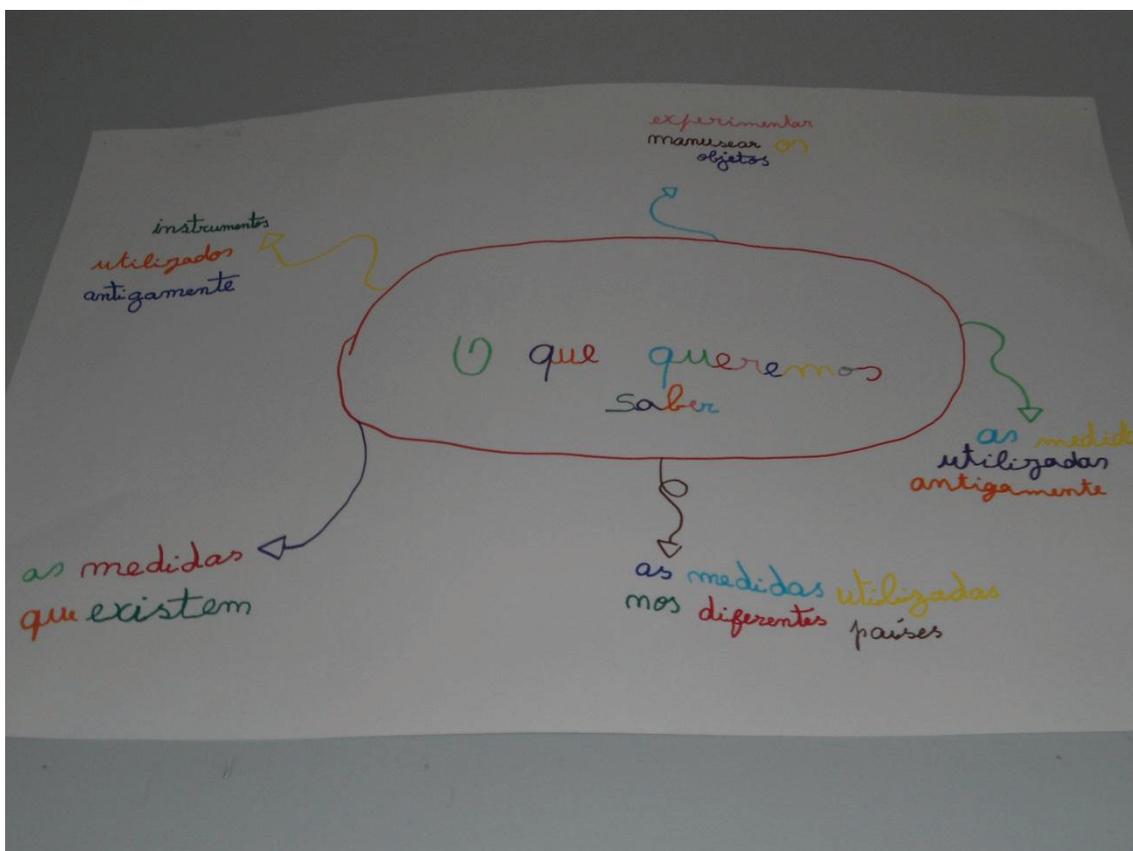
Legenda:

- Formação Pessoal e Social
- Conhecimento do Mundo

Domínios da Expressão e Comunicação:

- Expressão Motora
- Expressão Plástica
- Expressão Musical
- Expressão Dramática
- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
- Matemática
- Tecnologias de Informação e Comunicação

2.5 Mapa conceitual do Projeto do 1.ºCEB



ANEXO III - Reflexões

3.1 Reflexão semanal (EPE)

Avaliação semanal

Semana de 14 a 18 de Maio

Durante esta semana, a planificação foi um pouco alterada, sobre o que tinha sido pensado e reflectido por mim e pela educadora realizar, como o caso da ida ao consultório do avô da criança X e a abordagem a uma especialidade médica do projecto: a Cardiologia.

No entanto, a semana surpreendeu, positivamente, pela realização de atividades diferentes, do que se tem realizado durante este estágio, introduzindo, conseqüentemente, novos conceitos, como “banda desenha”, “ilustração” e, pelo facto de ser notável a atenção, interesse/motivação e participação de algumas crianças perante situações/problema que se foram levantando.

Primeiramente, a semana iniciou-se pela continuação da tarefa que nos tinha sido solicitada por uma professora da Faculdade, no âmbito da Unidade Curricular Oficina de Ilustração. Nesta fase, era pedido para que as crianças tivessem contacto com imagens de diferentes ilustrações com o objetivo de permitir às crianças o conhecimento das várias interpretações/representações que um “melhor amigo” pode ter. Como tal, foi apresentado um PowerPoint, no qual estas imagens de ilustrações sobre “melhor amigo” eram patentes.

Tal apresentação das imagens proporcionou um diálogo em grande grupo, discutindo ideias, expressando ideias, apelando à sensibilidade estética e ao espírito crítico do grupo, etc. (“As meninas são giras”, “O nariz é muito comprido e caído”, “Não gosto desta imagem”, “A imagem tem risquinhos pretos porque foram os ilustradores que riscaram de preto, se calhar é por causa da luta”, “São aquelas coisas que há na rua, têm fios de electricidade que vão dar às casas das pessoas e têm bolinhas vermelhas para protegerem os aviões”, “O cabelo está feito de jornal”).

As imagens proporcionaram também duas atividades que surgiram ao longo da sua apresentação, que não faziam parte deste trabalho.

Uma imagem deu origem a que se criasse uma história baseada na respectiva. Foi de salientar a motivação e participação com que algumas crianças do grupo demonstraram em realizar esta atividade: algumas crianças colocavam mais que uma vez o dedo no ar, para enriquecer a história.

Outra das atividades foi que cada criança deveria produzir um desenho sobre a sua ilustração preferida, através do vasto leque de imagens que observou. Esta atividade apela à memória visual, sendo possível de perceber se a criança é capaz de representar, através do desenho, uma imagem que observou anteriormente.

Podemos então concluir que a atividade principal que foi solicitada realizar com o grupo, deu origem a outras atividades significativas, abordando diversas áreas de conteúdos e domínios importantes ao desenvolvimento da criança, como a Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita (aquisição de novo vocabulário, realizar debate em grupo, participando com ideias, ter espírito crítico, criar uma história a partir de uma imagem, estabelecendo uma sequência lógica e coerência com os acontecimentos anteriormente mencionados...), a Expressão Plástica (utilizar o desenho como forma de representação de algo, desenvolvimento da memória visual, da sensibilidade estética, do espírito crítico...) e a Formação Pessoal e Social (respeitar a opinião do outro e a sua vez de intervir, colocando o dedo no ar).

Relativamente à atividade para o Projecto, para dar continuidade à construção de uma história sobre o Hospital, surgiu a ideia de se realizar uma banda desenhada sobre a mesma.

Em conversa informal com a educadora, consideramos que a banda desenhada, numa primeira fase, deveria ser realizada individualmente por cada criança e, posteriormente, realizada pelo grupo, para ser afixada na sala.

Esta atividade foi das que mais gostei de realizar, pois deu para ter noção da memória e compreensão das crianças e da sua criatividade. Pedi para que estas se colocassem nas três mesas de trabalho, existentes na sala e, de seguida, ia lendo-lhes sequências da história, para os puder orientar na sua organização de pensamento e, conseqüente, transformação para o desenho.

De seguida, perguntei-lhes onde gostariam de colocar na sala a história que criaram, a partir da imagem de ilustração. A criança X respondeu: “Podíamos pôr a história num livro”. Desta forma, percebi que as crianças gostariam de mudar a biblioteca da sala, enriquecendo-a com um livro, no qual seriam os próprios “autores” e “ilustradores”.

Logo no dia seguinte, proporcionou-se uma reunião em grande grupo sobre: “O que queremos mudar na nossa biblioteca?”, na qual dei voz às crianças para que estas exprimissem a sua opinião. Foi uma reunião positiva, pois foram várias as crianças que participarem com ideias, sentindo-se motivadas para a dinamização desta área da sala.

Perante isto, levei uma estante para a sala, ao nível da altura das crianças. Foi montada à frente delas, provocando uma curiosidade na sua construção. As crianças

davam opinião sobre como seria montada a estante, tendo contacto com os pregos, com as divisões da estante, etc.

Após ser montada, percebi imediatamente que as crianças tinham gostado muito desta mudança, diziam: “está mesmo giro”, e, que gostariam de ir para aquela área.

A educadora deu-me os parabéns e pediu para que o grupo também o fizesse, o que me deu vontade de lhes continuar a proporcionar uma “mudança” positiva nesta área, baseando-me no que tinha ficado definido mudar pelas crianças.

Durante esta semana, também começaram os ensaios para a festa final do ano, que vai incidir sobre o projecto vivenciado na sala. Tenho sentido que faço mesmo parte desta equipa, principalmente, desta sala, pois colabora na organização da festa: dos temas, das músicas, nos cenários, nos ensaios, etc.

Nesta avaliação semanal, considero que as atividades propostas e surgidas foram motivadoras para todos os elementos existentes na sala (educadora, auxiliar de educação, estagiária e crianças), pela participação activa das crianças e pelos comentários que faziam. Penso que as atividades também estabeleceram uma sequência lógica e coerente e que a organização do grupo foi bem-sucedida, apesar de, por vezes, o grande número de crianças (26) dificultar a atenção individualizada, tendo eu de pedir à criança que esperasse um pouco pelo meu auxílio.

3.2 Reflexão semanal (1.ºCEB)

Reflexão sobre a terceira semana de intervenção

02.11.2012

Ao refletir sobre a terceira semana de intervenção, tendo em consideração os indicadores solicitados, posso concluir que a planificação foi ajustada, quer à forma,

quer ao conteúdo, pois todos os conteúdos que tinham sido previamente definidos para trabalhar durante a semana, foram abordados e as suas atividades inerentes foram desenvolvidas, nas diferentes áreas curriculares.

Durante esta semana, foram introduzidos novos conteúdos, procurando “cruzar” as diversas áreas de conteúdos, como a abordagem a outro sistema constituinte do corpo humano – o sistema circulatório, no âmbito do Estudo do Meio e, uma consolidação e aprofundamento das medidas de comprimento, trabalhando, desta forma, o Projeto vivenciado, no âmbito da Matemática. Penso que as atividades propostas foram positivas, no sentido de serem as crianças a desenrolar um papel ativo nas mesmas, visto terem sido elas a reproduzir (painel do sistema circulatório), a propor (o que vamos medir?), a realizar (medição de objetos existentes na sala) e a recapitular os conteúdos.

Relativamente aos materiais, tive uma preocupação prévia sobre o que necessitaria para conseguir realizar as atividades pensadas. Como forma de abordar o sistema circulatório, levei um recurso didático, um torso que continha o coração, com o objetivo de captar a atenção dos alunos e para uma melhor compreensão do tema. Para a atividade de medições, levei uma fita métrica de um metro, em papel, para cada um, com a finalidade de cada um experimentar e aplicar este instrumento de medição, tendo em conta os conceitos de comprimento, largura e altura de um determinado objeto. A fita métrica ficará para cada um deles, visto irmos realizar diversas medições, em próximas atividades.

Quanto ao tempo, penso que, para esta semana, estavam programados diversos conteúdos, conteúdos estes que levam algum tempo a serem “trabalhados”. O surgimento de dúvidas leva a que conceitos sejam recapitulados, esclarecidos, para que se possa colmatar dificuldades, dúvidas, etc. Tal situação aconteceu nos desafios realizados sobre a atividade “Ida à mercearia”, nos quais era importante a compreensão de correspondência termo a termo e, também, na atividade das medições, na qual o conceito de altura e largura teve de ser esclarecido. Também em relação a este indicador, é importante salientar que, embora todos os conteúdos tenham sido cumpridos, a ordem das atividades nem sempre obedeceu à planificação definida, visto o tempo constituir um entrave. Por exemplo, a realização da experiência sobre o sistema circulatório, apenas foi realizada no dia a seguir a ter sido abordado o conteúdo e, não, no dia em que estava prevista ser concretizada.

No entanto, ao analisar o que tenho refletido sobre as minhas intervenções, penso que, durante esta semana, melhorei o meu ritmo, atendendo a todos, mas,

gerindo melhor o tempo, como por exemplo, na escrita do sumário, pelos alunos, visto alguns destes chegarem atrasados e, como consequência, terem de o fazer no intervalo da manhã, não quebrando, desta forma, o ritmo da aula.

Em relação ao sistema de avaliação, foi realizada uma ficha de revisões de gramática, que permitiu ver, de uma forma geral, por um lado, algumas dificuldades que os alunos apresentam e, por outro lado, conteúdos que eles já dominam.

Por fim, penso que a minha postura foi adequada, assim como o tom de voz, que tento que seja sempre projetado. Ao longo da aula, fui circulando pela sala, passando individualmente por todos os alunos, não me fixando apenas num canto da sala, nem em determinados alunos. Preocupo-me sempre com os alunos, quer ao nível cognitivo (conhecimentos não aprendidos, dúvidas surgidas, curiosidades), quer a outros níveis, estando atenta ao seu bem-estar e às suas motivações.

Ainda como conclusão da minha reflexão, penso que devo, ainda, realizar uma melhor preparação para as minhas intervenções, pois durante a semana houve um surgimento de uma dúvida, à qual não consegui responder, pedindo auxílio à professora cooperante.

Anexo IV – Atividades desenvolvidas

4.1 Reunião em grande grupo

4.2 Atividade do Projeto Lúdico “O Dentista” – Envolvimento Parental

Data: 05.03.2012

Contextualização: Como a Mãe do R. é Médica Dentista e, o nosso Projeto Lúdico é o “Hospital das Cores”, propôs-nos a realização de um rastreio dentário para todas as crianças da nossa sala.

Objetivos/Intenções Pedagógicas:

A criança deve ser capaz de:

- Visualizar atentamente o filme;
- Compreender a mensagem do filme;
- Adquirir conhecimentos sobre o que devemos fazer para ter uma boca saudável;
- Conhecer e identificar os três tipos de dentes que existem na boca;
- Participar ativamente na atividade

Recursos Humanos: 25 crianças, educadora, auxiliar de educação, estagiária e Mãe do Rodrigo

Recursos Materiais: computador, tela, DVD, material específico de Médicos Dentistas

Descrição da Atividade: Com a vinda da Mãe do Rodrigo à nossa sala, iríamos ficar a saber muito mais sobre esta especialidade médica.

A sua visita iniciou-se com a apresentação de um filme da Colgate, denominado “O Dr. Dentolas e a Lenda do Reino dos Dentes”, sensibilizando as crianças para os cuidados a ter com a higiene oral.

Para motivar as crianças, o filme continha três músicas sobre o mesmo tema, proporcionando às crianças um momento mais livre e divertido.

De seguida, iniciou os rastreios dentários, nos quais todas as crianças participavam. O rastreio dentário tinha como objetivos a observação da existência ou não de caries e de outras observações, caso fossem pertinentes.

No final, cada criança recebeu um diploma e alguns “presentes” de sensibilização dentária: escova dos dentes, pastas para escovar os dentes, o copo para colocar a escova e a pasta, alguns folhetos, entre outros.



Fig. 1 - Mãe do R. a realizar o rastreio dentário a uma criança

4.3 Atividade do Projeto Lúdico “A visita de um aluno de Medicina” – Construção dos moldes dentários para a dinamização da área do Consultório do Dentista



Figuras 1, 2 e 3: Construção de moldes dentários

4.4 Atividade do Projeto Lúdico – Escrita Criativa

Data: 24-04.2012

Contextualização: Pelo facto do grupo ser um grupo bastante curioso e interessado pela escrita e, como forma, de dinamização do Projeto Lúdico, decidi proporcionar uma atividade de Escrita Criativa.

Objetivos/Intenções pedagógicas:

A criança deve ser capaz de:

- Seleccionar objetos relativos ao Projeto vivido na sala;
- Criar uma história a partir desses mesmos objetos;
- Mobilizar conhecimentos que aprendeu com o Projeto;
- Estabelecer uma ordem lógica e coerente na história;
- Participar ativamente na atividade, contribuindo com ideias;
- Escolher um título para a história criada.

Recursos Humanos: 25 crianças, educadora, auxiliar de educação e estagiária

Recursos Materiais: objetos do projeto, escolhidos pelas crianças

Descrição da Atividade: Inicialmente, as crianças teriam de escolher objetos referentes ao projeto que estão a vivenciar. Após a sua escolha, devem, em grande grupo, contribuir com ideias, de forma lógica, para a construção de uma história, englobando diferentes personagens, acções/acontecimentos e, no final, dar um título à história.

Fotografias alusivas à Atividade



Fig.1 - Escolha de objetos do Projeto Lúdico da Sala para a construção da história

HISTÓRIA CRIADA PELAS CRIANÇAS, A PARTIR DE OBJETOS

“A Sofia Foi ao Hospital das Cores”

Era uma vez, uma médica, que se chamava Margarida e trabalhava no Hospital das Cores.

A Doutora Margarida era pediatra, tratava de bebês e meninos.

A bailarina Sofia estava no ballet, quando, de repente, caiu e magoou-se.

Logo de seguida, chamaram o INEM, que chegou rapidamente, levando-a para o Hospital das Cores.

Quando chegou ao Hospital, a Sofia teve de ir imediatamente para as Urgências.

Como não conseguia andar, a Sofia teve de ir fazer um raio X à perna.

A Sofia tinha deslocado a rótula, logo tinha de ir para a Ortopedia. Na Ortopedia, a Sofia foi vista pelo Doutor Afonso, que decidiu operar a Sofia.

Para a Sofia ser operada, teve antes de ser vista pela Doutora Margarida para ver se estava tudo bem com o seu corpo.

Entretanto, chegou o pai da Sofia, que era bombeiro. A mãe da Sofia estava fora do país, em Espanha.

O pai da Sofia estava muito triste e preocupado com a sua filha, dando-lhe muitos abraços e beijinhos e disse-lhe que ia correr tudo bem.

A Sofia disse ao pai que se sentia feia, porque tinha partido três dentes, então pediu ao pai para a levar ao dentista. O pai disse-lhe que era mais importante ser operada e que, depois, tratavam dos dentes.

A Sofia deu um beijo ao pai e foi para a Sala de Operações.

Para a Sofia não ter dores, o médico anestesista, o Doutor Rodrigo, pegou numa agulha que tem um líquido, que vai pelas veias para o corpo da Sofia.

De seguida, o Doutor Afonso tratou da rótula da Sofia.

Também na Sala de Operações, estava o Cardiologista, para ver se tudo corria bem.

A operação acabou e correu bem e a Sofia foi para um quarto (recobro).

O pai estava à espera da Sofia e quando a Sofia mal abriu os olhos, perguntou pela Ovelhinha e pelo Porquinho, os animais preferidos da sua quinta.

O pai disse que eles estavam a ser bem tratados, para a Sofia não se preocupar.

De repente, chegou o Dentista e fez um molde dos dentes da Sofia e disse-lhe para não se preocupar, que ia correr tudo bem.

Passado muitos dias, a Doutora Margarida e o Doutor Afonso deram uma alta médica para a Sofia sair do hospital.

A Sofia ficou muito contente e quis logo ir para a quinta ver os seus animais preferidos.

Vitória, vitória, acabou-se a história.

Atividade: Escrita Criativa – Parte II: Construção da Banda Desenhada

Data: 24 de Abril de 2012

Objetivos/Intencionalidades Pedagógicas:

A criança deve ser capaz de:

- Ilustrar a história criada anteriormente, em banda desenhada;
- Memorizar acontecimentos, personagens;
- Estabelecer uma ordem lógica e coerente na sua ilustração, tendo como base a história criada;

- Relatar os acontecimentos, oralmente, de acordo com o que desenhou.

Descrição da atividade: Em grande grupo, questionei as crianças se gostariam de ser os próprios autores de uma história criada por elas. Pedi a algumas crianças para que escolhessem um objeto da sala com o objetivo de criar a história, através dos objetos selecionados pelas mesmas.

De seguida, ao reunirmos os objetos, pedi para que as crianças se organizassem na roda, para que todas pudessem ver os objetos escolhidos e, conseqüentemente, contribuíssem para a história.

A história foi desenrolada por várias crianças, com base no tema do Projeto Lúdico: “O Hospital das Cores?”, através de personagens, nomes para as personagens, objetos, tudo escolhido pelas crianças.



Fig. 2 – Banda Desenhada da história: “A Sofia foi ao Hospital das Cores”, realizada por uma criança

4.5 Atividade significativa: “As figuras geométricas”

Data: 17.04.2012

Contextualização: Desejei proporcionar esta atividade ao grupo pelo facto da Área dos Jogos ser uma das áreas preferidas das crianças e, por estas explorarem, diariamente, os blocos lógicos.

Objetivos/Intenções pedagógicas:

A criança deve ser capaz de:

- Visualizar atentamente uma imagem, projectada na tela;
- Nomear e classificar as figuras geométricas (quadrado, triângulo, rectângulo e círculo);
- Reproduzir, através de imagem visual, a imagem projectada na tela;
- Pintar o desenho com as cores correspondentes;
- Realização de uma sequência, através de blocos lógicos, conforme instruções dadas por outra criança, segundo quatro critérios: figura geométrica, cor, tamanho, espessura;

Recursos Humanos: 25 crianças, educadora, auxiliar de educação e estagiária

Recursos Materiais: computador, data show, folha branca, lápis de grafite, borracha, lápis de cores, blocos lógicos

Descrição da Atividade: Primeiramente, apresentei, na tela, uma imagem constituída por figuras geométricas, através do desenho de pessoas, de uma casa, etc.

Em grande grupo, abordei as figuras geométricas que já conheciam, questionando-os sobre que figuras geométricas estavam presentes na figura e perguntando-lhes exemplos na mesma de cada figura geométrica.

De seguida, as crianças ao observarem a imagem, apresentada na tela, deviam fazer a mesma imagem, numa folha branca, utilizado apenas o lápis de grafite e a borracha.

Após terem realizado a imagem no papel, teriam de atribuir a cada figura geométrica existente no desenho, a cor correspondente (estipulei na folha, na qual teriam de pintar, as cores correspondentes a cada figura geométrica).

Para finalizar a atividade, reunir o grupo, no círculo, utilizando os blocos lógicos para consolidar conhecimentos. Uma criança define indicadores que, outra criança,

terá de os compreender, com o objetivo de selecionar a figura geométrica correta. Inicialmente, explico a atividade, definindo eu própria os indicadores.

Avaliação: observação direta

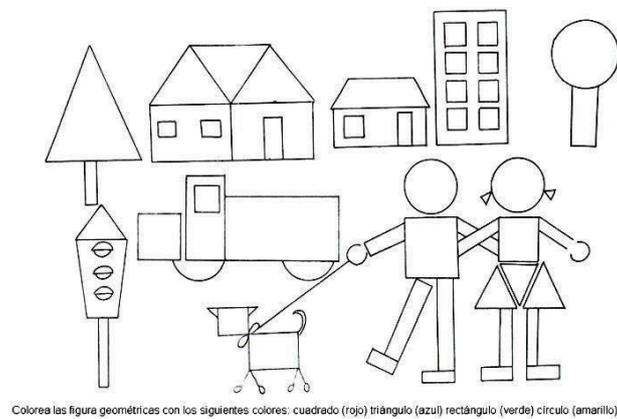


Fig. 1 – Imagem apresentada e analisada em grande grupo

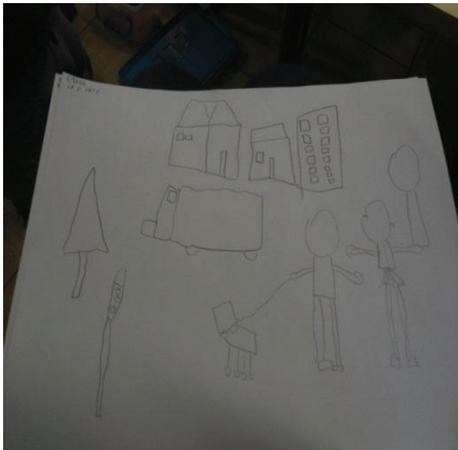


Fig. 2 – Realização do desenho, através da imagem apresentada na tela, utilizando a memória visual



Fig. 3 – Escolha da figura geométrica correta, através dos blocos lógicos

4.6 Atividade significativa: “A mistura de cores”

Data:08.06.2012

Contextualização: Desejei proporcionar esta atividade ao grupo, devido a um registo de incidente crítico que tinha registado durante o meu estágio, através de uma observação constatada por uma criança do grupo.

Objetivos/Intenções pedagógicas

A criança deve ser capaz de:

- Organizar o seu pensamento, apontando um resultado possível à mistura das cores (O que pensam que vai acontecer?);
- Misturar as tintas de cores primárias duas a duas e em iguais quantidades, obtendo as três cores: violeta (juntando azul e magenta, laranja (juntando amarelo e magenta e verde (juntando amarelo e azul);
- Misturar as três tintas de cores primárias (magenta, amarelo e azul)e em iguais quantidades, obtendo a cor castanha;
- Adquirir conhecimento do que acontece quando adicionamos a cor branca a outra cor (a cor fica mais clara);
- Adquirir conhecimento do que acontece quando adicionamos a cor preta a outra cor (a cor fica mais escura);
- Assinalar, no registo, a cor que obteve através da tinta que resultou da experiência (Que cor obtiveram?)

Recursos Humanos: 26 crianças, educadora, auxiliar de educação e estagiária

Recursos Materiais: 3 tintas (magenta, azul e amarelo), 4 pratos de plástico e 4 pincéis para se realizar a experiência e o registo da atividade

Descrição da atividade: Ao iniciar esta atividade, expliquei ao grupo o porquê da sua realização, afirmando que, um dia, durante o estágio, tinha ouvido o Afonso a comentar um acontecimento/situação que tinha observado, na elaboração de um desenho.

Este juntou, inconscientemente, duas cores: o azul e o amarelo, chegando á conclusão que obteve verde.

Estratégia: Registo Utilizado

				
O que pensam que vai acontecer?				
Que cor obtiveram?				



Fig. 1 – Crianças a realizarem o registo, após terem desenvolvido a experimentação

4.7 Atividade significativa: “O Dia da Amizade”



Fig. 1 – Dispositivo pedagógico (Árvore Mágica)



Fig. 2 – Leitura do livro “Um amigo”

4.8 Atividade do Projeto de 1.ºCEB: “Visita à mercearia”



Figura 1: Alunos na mercearia

Ficha sobre a “Ida à mercearia”

1. Ao chegares à mercearia, observa bem o local onde te encontras.

1.1 Consideras que a mercearia está organizada? De que forma? Justifica.

1.2 Dos produtos que vês, faz os seguintes registos:

- Produtos que pesam menos do que 1Kg:

- _____
- _____
- _____
- _____

- Produtos que pesam 1Kg:

- _____
- _____
- _____
- _____

- Produtos que pesam mais do que 1Kg:

- _____
- _____
- _____
- _____

1.3 Indica produtos que se vendem nestas categorias.

Unidade	Capacidade	Peso

1.4 Regista o preço dos seguintes produtos.

Pacote de leite 1L	Pacote de bolachas	1Kg de maçãs	1Kg de cebolas

4.9 Atividade do Projeto de 1.ºCEB: Medidas de massa



Figura 1 e 2: Alunos a realizarem pesagens de diversos materiais: algodão, feijões, pregos, açúcar e areia

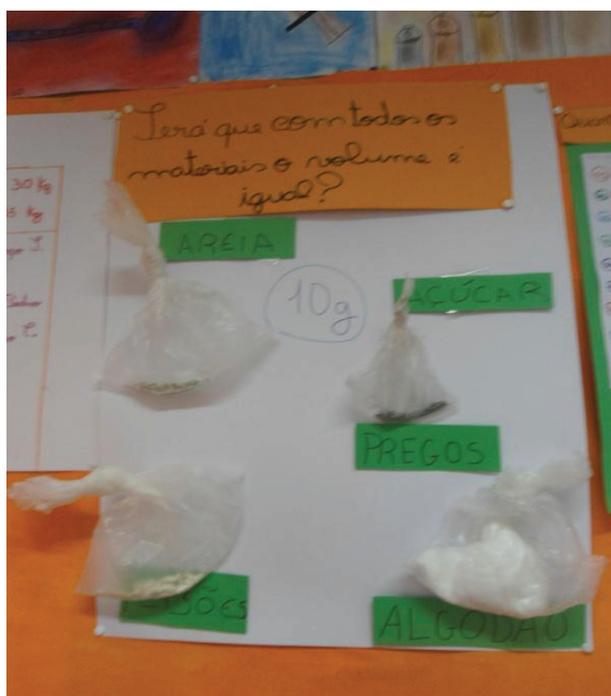


Figura 3: Registo da atividade

4.10 Atividade do Projeto de 1.ºCEB: Medidas de comprimento

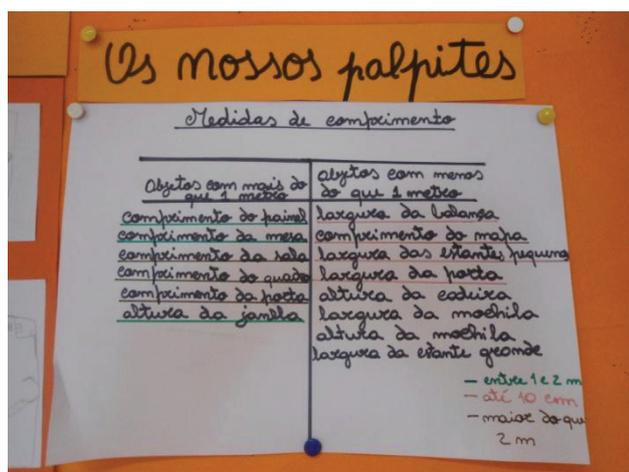
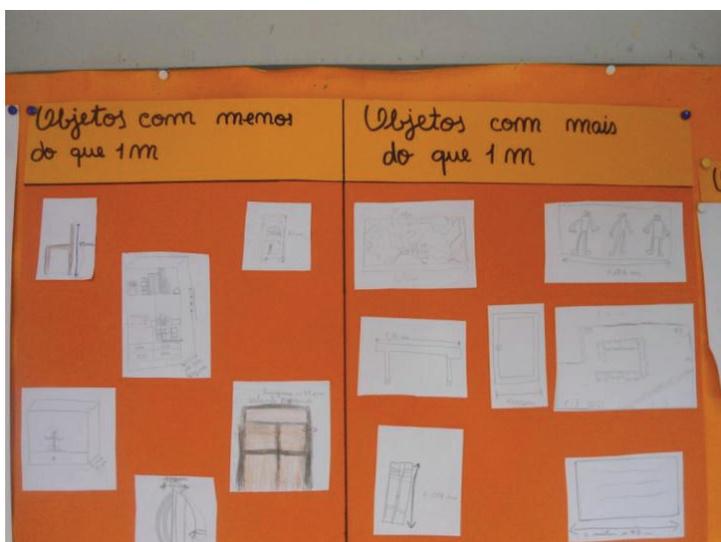


Figura 1 e 2: Registos da atividade sobre as medidas de comprimento, na qual os alunos lançaram palpites sobre o comprimento de diversos objetos na sala, distinguindo objetos com mais de um metro e com menos de um metro

4.11 Atividade do Projeto de 1.ºCEB: Medidas de capacidade



Figuras 1 e 2: Alunos perfazendo determinadas quantidades solicitadas, através da experiência

4.12 Atividade do Projeto de 1.ºCEB: “Jogo das Medidas”

Questões para as medidas de comprimento

Qual a unidade de medida maior, o metro ou o centímetro?

Um retângulo tem 20 cm de perímetro. Sabendo que tem 7 cm de comprimento, qual a largura do retângulo?

Qual o comprimento do quadro de giz?

Nesta estante, será maior a medida da sua altura ou da sua largura?

A porta mede 2 m ou 50 cent?

O lápis mede 12 cm ou 12 mm?

Medidas de massa

1Kg quantos gramas são?

Sem pesares, consideras que 1kg de morangos tem mais, menos ou igual quantidade de peças do que 1Kg de maçãs?

Os produtos encontram-se divididos em categorias. Quais são elas? Dá exemplos de cada um.

Se um pacote de arroz custar 1,50 euros, quanto custarão aproximadamente 6 pacotes?

Medidas de capacidade

Quantas garrafas de 1 litro serão precisas para encher um garrafão de 5 litros?

Quantas garrafas de meio litro serão precisas para encher uma garrafa de 1 litro e meio?

Com copos de 25 cl, quantos serão precisos para encher 1 litro e meio?

Para encher um garrafão de 6 litros e meio, apenas temos garrafas de 1 litro e copos de 25 centilitros. Quantas garrafas e copos precisamos?

4.13 Atividade do Projeto de 1.ºCEB: Múltiplos e Submúltiplos

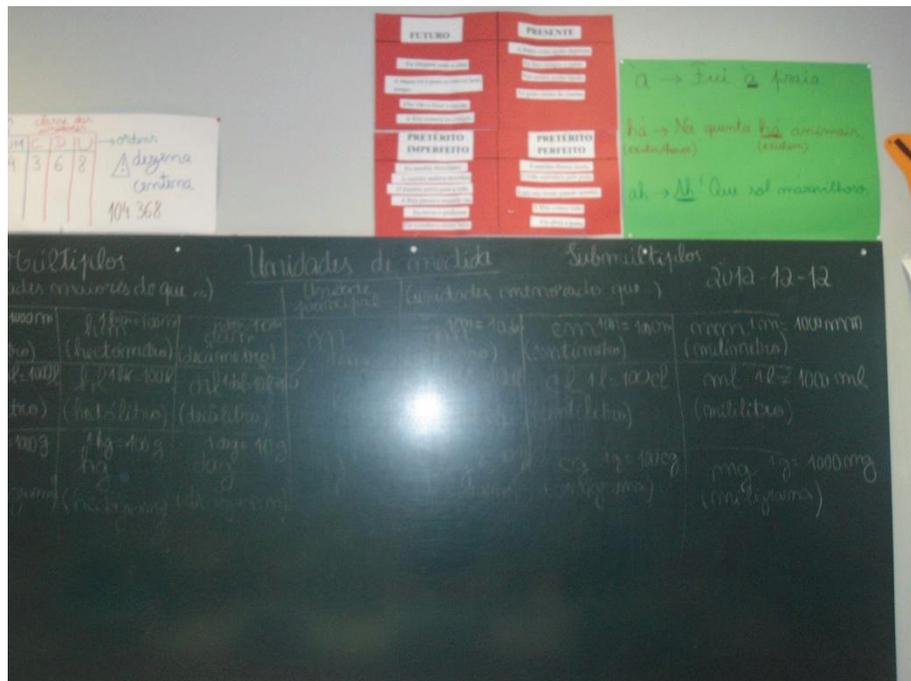
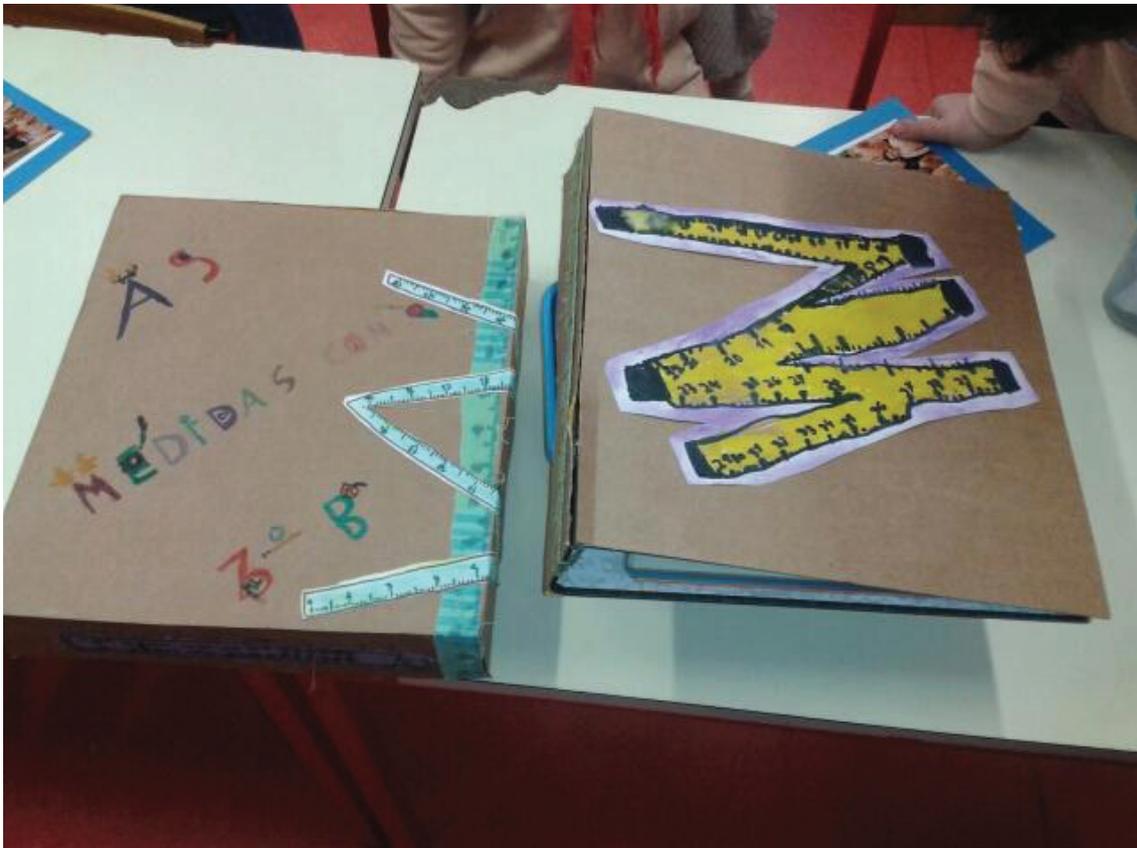


Figura 1: Registo, no quadro de giz, sobre os múltiplos e submúltiplos

4.14 Produto final do Projeto: “As Medidas com o 3.ºB”



4.15 Atividade de Língua Portuguesa: “O Retrato”

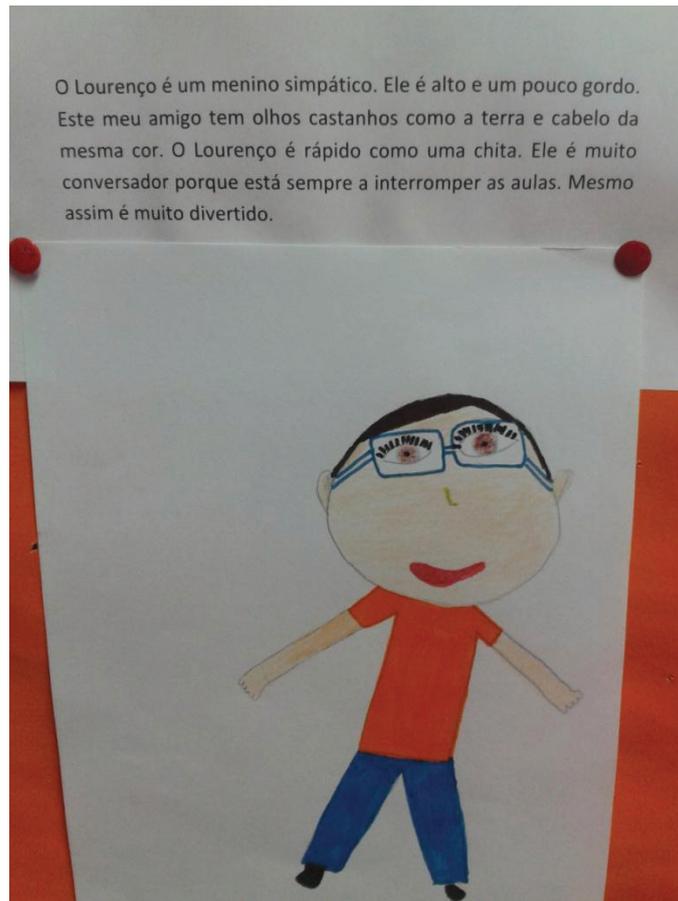


Figura 1: Registo de um trabalho realizado por um aluno

4.16 Atividade de Estudo do Meio – Construção dos painéis sobre os sistemas do corpo humano



Figura 1: Contorno do corpo para a construção do painel



Figura 2: Painel do sistema digestivo construído pelos alunos



Figura 3: Placar de Estudo do Meio, após a construção de todos os sistemas relativos ao corpo humano estudados

4.17 Atividade de Estudo do Meio – Os Astros



Figura 1: Maquete, construída pela estagiária, sobre a representação do



Figura 2: Alunos a observarem o guarda-chuva das constelações

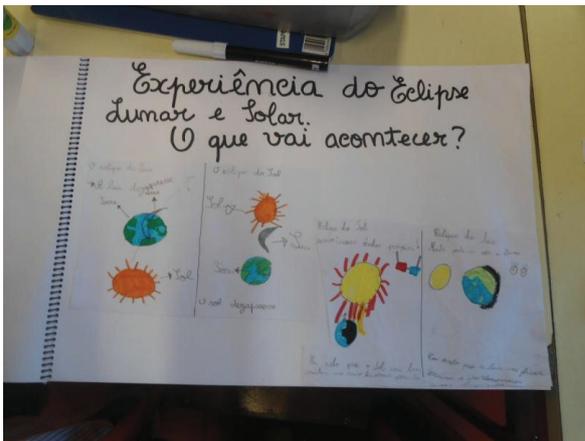


Figura 3: Registos sobre as experiências dos eclipses solar e lunar

4.18 O Jogo do Corpo Humano

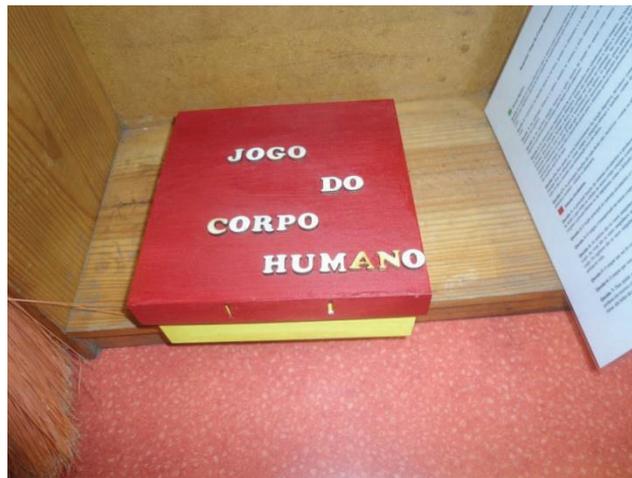


Figura 1: Jogo do Corpo Humano realizado pelas estagiárias



4.20 Escolha dos títulos para o livro do Projeto

Títulos sugeridos pelos alunos:

O nosso projeto

A capa com magia

O que são as medidas

As Medidas com o 3.ºB 

As medidas que estudamos

A capa da matemática

A capa do Projeto

A capa das medidas

4.21 Construção de uma árvore criativa, “As Cores das Medidas”, realizada no âmbito de um projeto lançado pela EDP

Títulos sugeridos pelos alunos para a árvore criativa:

O Natal da Capacidade

Às cores das Medidas ●



Figura 1: Organização das garrafas com diferentes capacidades para a construção da árvore



Figura 2: Pintura das bolas de jornais



Figura 3: A Árvore, "As Cores das Medidas", realizada pelo 3.ºB

4.22 Atividade significativa: Construção de uma coroa de Natal para a decoração da sala



Figura 1: Alunos a pintarem molas de madeira



Figura 2: A coroa de Natal

ANEXO V: Instrumentos de avaliação

5.1 Grelha de avaliação do Projeto Lúdico (EPE)



Grelha de avaliação de projetos lúdicos

Por favor preencha a seguinte grelha de avaliação do seu projeto. Procure fazer um texto claro, refletido, conciso e ilustrado com alguns exemplos vividos da prática.

Procure caracterizar o projeto em termos das competências adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças

Aprendizagem: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto.

Através da concretização do Projeto Lúdico, “O Hospital das Cores”, pretendeu-se que as crianças aprendessem como é o Hospital e tudo o que o Hospital pode ter. Desta forma, houve uma aquisição, em quantidade e em qualidade, dos saberes inerentes ao tópico do Projeto, tendo em conta os interesses das crianças: “O que queremos saber?” e “O que queremos construir na nossa sala?”.

Ao nível dos saberes, destacam-se alguns inerentes ao Projeto, como: os Consultórios Médicos com as diferentes Especialidades: a Pediatria, a Ortopedia, o Consultório Dentário, as Urgências, a Sala de Reuniões e a Sala de Espera; todos os utensílios existentes nestas áreas (utensílios médicos); a importância do INEM; como é constituído o Corpo Humano, mais especificamente o esqueleto e os músculos; a abordagem ao sistema circulatório, respiratório, digestivo; os cinco sentidos; o poder do cérebro; o nascimento do bebé, entre outros.

Os saberes tiveram sempre suporte científico, através de livros, folhetos, filmes, experiências práticas, etc.

No desenrolar do Projeto, várias foram as competências adquiridas, tendo sempre em conta a sua intencionalidade, englobando as áreas de conteúdos, os respectivos domínios e metas de aprendizagem. É importante referir que o Projeto não só se baseou em saberes e conhecimentos teóricos sobre o mesmo, mas também preocupou-se com a aquisição e desenvolvimento de outras competências nas crianças, como iremos ver na seguinte descrição sucinta, segundo as áreas de conteúdos.

Saberes e competências adquiridos, segundo as áreas de conteúdos e os seus domínios:

Formação Pessoal e Social

Durante todo o Projeto, as competências relativas a esta área de conteúdos, estiveram sempre presentes, quer a nível pessoal, quer a nível social.

Ao nível pessoal, sempre foi proporcionado à criança o direito de “voz ativa”, permitindo que a criança fosse o organismo central do Projeto. Em campo, a criança demonstrou confiança em experimentar atividades novas, propôs ideias e falar num grupo que lhe é familiar, como em reuniões em grande grupo. Desta forma, a identidade e auto-estima da criança foram valorizados.

Ao nível social, a cooperação foi outra competência observada, quando partilhavam brinquedos e outros materiais com os colegas, demonstravam comportamentos de apoio e ajuda, por iniciativa própria.

Também a este nível, durante o Projeto foram diversas as atividades de pequeno grupo e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final.

Conhecimento do Mundo

Ao nível do conhecimento do mundo, as crianças adquiriram conhecimentos/ saberes acerca

do que é o Hospital na realidade e tudo que nele existe.

Domínios de Expressão e Comunicação:
Expressão Motora

Expressão Musical

Com a realização deste Projeto, aprenderam-se algumas músicas sobre o mesmo, como: a “Escova, Escova”, “A Ana quer”, “Cabeça, Ombros, Joelhos e Pés”, entre outras.

Expressão Plástica

Durante a vivência do Projeto, muitas foram as atividades que englobaram Expressão Plástica, através de diversos meios, como o desenho, a pintura (exemplo: a ambulância), o recorte (exemplo: o corpo humano), a colagem.

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Esta competência foi visada em todas as atividades, visto que o diálogo esteve sempre presente em tudo o que se produzia.

As crianças eram livres de se expressarem livremente.

Matemática

Esta área também foi complementada no Projeto, através da simples organização das crianças por áreas (cada área tinha um número limitado de crianças) e, também, através de uma atividade direcionada para a memorização de uma sequência de objetos relativos ao projeto, trabalhando os conceitos de “adição” e “subtração”.

Autonomia: Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projeto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.

Considero que, ao nível deste parâmetro, as crianças tinham capacidade de se auto-organizarem-se, sem ajuda do adulto, como por exemplo, foram elas próprias que definiram o número de crianças em cada área do Projeto.

Era a criança que escolhia as atividades que pretendia realizar e procurava autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo.

Em campo, observei que cumpriam as regras que elas próprias tinham definido previamente, movimentando-se com autonomia e respeito. Sabiam gerir o espaço e, também, os conflitos que podiam advir (Exemplo: uma criança encontrava-se numa área do Projeto e outra criança desejava entrar para essa área. No entanto, como na mesma área encontrava-se já o limite de crianças estabelecido, a criança explicava à outra criança, que esta deveria procurar outra área.

Também em cada área, estavam colocados quadros de presenças, nos quais as crianças teriam de procurar o seu cartão pessoal e assinalar a sua presença. Quando desejavam abandonar a área, retiravam o cartão.

Cooperação: Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.

A cooperação foi um dos pontos fortes deste Projeto, na medida em que as crianças cooperavam com pesquisas e objetos que traziam de casa, como roupas (exemplo: batas de médico), apresentando-os em grande grupo. Exemplo: no momento do acolhimento, as crianças, diariamente, levavam livros sobre o Projeto, solicitando ao adulto para os apresentar ao grande grupo, de forma a partilhar experiências e saberes.

Desenvolviam o trabalho em grupo com sucesso, participando ativamente nas atividades.

Eficácia: Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.

Em conversa com a educadora, ambas consideramos que, quer individualmente, quer em grupo, as crianças conseguiram resultados positivos no processo, quer ao nível das

aprendizagens, quer ao nível das construções.
As crianças sempre demonstraram empenho nas atividades que realizaram durante o Projeto, concluindo o que tinha sido estipulado concretizar e procurando fazê-lo com cuidado.
A criança, à medida que aprendia algo novo sobre o projeto, revelava interesse e gosto por aprender, usando, no quotidiano, as novas aprendizagens que foi realizando.

Implicação: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projeto em que trabalham.

Relativamente ao parâmetro de implicação, maior parte das crianças demonstraram um sentimento de pertença e de responsabilidade no Projeto que trabalharam.
Sentiam-se como agentes de pertença no Projeto, afirmando: “Somos médicos” e “Vamos para o nosso Hospital”.
O sentimento de responsabilidade era vivido diariamente e era consequência do interesse e do sentimento de pertença que tinham pelo Projeto. Tinham responsabilidade quando era necessário trazer materiais de casa, na realização das atividades, etc.

Negociação: Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projeto

Houve sempre negociação, em grande grupo, sobre o que poderíamos realizar e/ou aprender. Os conflitos que foram surgindo, ensinou-lhes a repensarem e a voltar a fazer. A negociação ensinou-lhes também a gerir o mesmo conflito, algumas vezes, sem a intervenção do educador.
Exemplo: Ao decidir, em grande grupo, o que cada criança iria concretizar, estas faziam as suas escolhas, negociando entre si.

Procure caracterizar o projecto em termos de critérios de qualidade adquiridas no que diz respeito à equipa pedagógica

Adequação: Capacidade maior ou menor de resposta do projeto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.

Como as crianças tiveram sempre “voz ativa” no Projeto, a equipa pedagógica proporcionava atividades que procurassem ir de encontro aos interesses e às necessidades das mesmas.
Exemplos: Ao longo do Projeto, existiram sempre reuniões, em grande grupo, com o objetivo de serem as crianças a definir o que iriam construir, quando iriam construir, como iriam construir e, distribuindo também tarefas entre si.
Também ao longo do Projeto, foi realizada uma reunião com as crianças, respondendo às perguntas: “O que sabemos?”, “O que queremos saber?” e “O que queremos construir na nossa sala”.
Logo, podemos afirmar que houve sempre uma adequação do Projeto, por parte da equipa pedagógica, aos interesses e às necessidades identificadas no grupo de crianças em questão.

Eficácia: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projeto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Como estagiária, o Projeto Lúdico permitiu um enriquecimento a vários níveis, tendo sido eficaz nos efeitos que produziu. Ao nível de conhecimentos científicos, ao nível de estratégias utilizadas e ajustadas ao grupo (tipologia de grupo, organização do tempo), ao nível da concretização de atividades (recursos materiais, recursos humanos), ao nível da

<p>intencionalidade educativa, etc. Relativamente à educadora, a mesma afirmou, em conversa informal, que considerou pertinente estudar termos científicos, na medida de transmitir às crianças os conceitos corretos. Como tal, foi importante a pesquisa e recolha de informação em livros.</p>
<p>Flexibilidade: Agilidade maior ou menor revelada pelo projeto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projeto procura enfrentar.</p>
<p>O parâmetro da flexibilidade tem de se ter sempre em conta. Por vezes, o que planificamos, não se verifica na prática e, dessa forma, temos de alterar a metodologia que tínhamos previamente idealizado pôr em ação. No entanto, no Projeto Lúdico vivido na sala, a equipa pedagógica tentou sempre recorrer e aplicar as metodologias mais adequadas ao contexto, no qual estava inserida, e, conseqüentemente, dar resposta aos problemas, ou seja, considero que a equipa pedagógica utilizou sempre as metodologias mais adequadas, mesmo quando não as tinha pensado quando planificou. Exemplo: Na construção do corpo humano, era importante dividir tarefas, cabendo a cada criança concretizar uma parte do corpo humano. A estratégia que utilizei foi dividir as crianças em dois grupos: a parte da cara e a parte do corpo. De seguida, subdividi-se cada grupo segundo o que gostariam de realizar especificamente.</p>
<p>Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projeto.</p>
<p>No meu ponto de vista, penso que a equipa pedagógica tentou sempre negociar os interesses de cada elemento constituinte.</p>
<p>Partilha: Capacidade maior ou menor que um projeto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes atores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.</p>
<p>Considero que este parâmetro foi realizado com êxito, visto que a equipa pedagógica criou e estabeleceu entre si uma boa relação pedagógica, procurando, sempre, criar e proporcionar, em conjunto, atividades para as crianças. Toda a equipa pedagógica contribuía com ideias, discutindo, em conversas informais, a melhor forma de as desenvolver na prática. Em campo, a equipa pedagógica actuava como um só, desenvolvendo práticas cooperativamente. Logo, todos os intervenientes tinham um papel ativo, sentindo-se responsáveis em desenvolver práticas em conjunto.</p>
<p>Pertinência: Grau de relevância que as propostas do projeto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.</p>
<p>Como referi anteriormente noutros parâmetros de avaliação do Projeto Lúdico, tudo o que foi aprendido ou concretizado, partiu das ideias das crianças, dos seus interesses e das suas motivações. Como tal, seleccionamos conceitos, aprendizagens, construções mais pertinentes que permitissem um grau de relevância para a qualidade de vida das crianças abrangidas.</p>
<p>Reflexibilidade: Estímulo maior ou menor que o projeto dá à ocorrência de atividades de auto e hetero-avaliação do processo em curso.</p>
<p>Durante a vivência do projeto em questão, apenas existiram duas avaliações do processo em curso: a primeira, realizou-se logo no início do estágio, pretendo avaliar o que as crianças já sabiam, o que ainda queriam saber e o que queriam construir; e, a segunda, no último dia de estágio, realizando uma avaliação, juntamente com as crianças, sobre tudo o que foi</p>

concretizado no percurso deste Projeto. Nesta última, as crianças deveriam mencionar o que aprenderam, o que fizeram, o que faltou fazer e o que gostaram mais de aprender e/ou construir.

Irene Cortesão/ Paula Pequito

5.2 Grelha de avaliação do Projeto Lúdico em conjunto com as crianças (EPE)

Grelha de Avaliação do Projeto Lúdico “O Hospital das Cores” em conjunto com as crianças

Data: 12.06.2012

<i>aprendemos?</i>	<i>O que fizemos?</i>	<i>O que faltou fazer?</i>	<i>O que gostamos mais e/ou const</i>
<p>demons sobre a alidade do Dentista oldes dentários) e, n, sobre os s” Francisco; di o osso da cabeça nio) e o cérebro” di sobre a bacia e i que se chama , falangite e te” Vitória; di o rádio” M; s o coração, veias e s por todo o corpo” S.;</p> <p>demons os sentidos: paladar, tacto, o e olfacto” Ana a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Fizemos uma ambulância”; • “Fizemos os consultórios médicos: Ortopedia, Pediatria, Dentista, Urgências, Sala de Espera e Sala de Reuniões”; • “Colocamos camas”; • “Trouxemos xaropes, medicamentos”; • “Fizemos o corpo humano”; • “Fizemos a Dentina”; • “Fizemos o sistema circulatório” • “Montamos um Hospital dentro da nossa sala” 	<ul style="list-style-type: none"> • “O helicóptero”; • “A máquina do Raio X”; • “A cadeira do Dentista” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Do Dentista” • “Da ambulância” • “Das Urgências” • “Da ambulância” • “Da Pediatria” • “Do Dentista” • “De fazer a Afonso S.; • “Da Ortopedia” • “Da ambulância e Guilherme”; • “Sala das Catarina”; • “Gosto do Miguel”

5.3 Portfólio de Criança (EPE)

PORTFÓLIO REFLEXIVO

Reflexão sobre Portfólio de Criança

Ao realizar um portfólio de criança, apercebi-me de que este instrumento de avaliação, utilizado em educação pré-escolar, é dos instrumentos mais ricos, quando bem elaborado na prática. Para ser “bem” elaborado, foi importante recorrer a teorias sobre o mesmo, que me ajudassem a compreender a sua função e a sua possível organização.

Em campo, questionei a minha educadora sobre a realização de portfólio de criança, à qual obtive que não realizava, pois, embora considerasse pertinente a sua concretização, não era um instrumento viável, visto o número de crianças do grupo ser elevado (26 crianças), sendo o tempo considerado um entrave.

Como foi solicitado, durante a minha prática, realizei um portfólio de criança, escolhendo uma criança do sexo masculino de entre o grupo de crianças.

A minha escolha demorou algum tempo a ser tomada, pois desejava escolher uma criança que constituísse um desafio para mim, na medida de me proporcionar experiências e conhecimentos que contribuíssem para a minha formação pessoal e profissional, mas, por outro lado, uma criança que fosse de fácil interação e comunicação.

Desta forma, considero que o grupo de crianças com que trabalhei, é um “bom” grupo, pois são crianças interessadas, curiosas, questionadoras, logo, tive de observar muito o grupo, quer as suas conversas, as suas produções, etc, para, fazer uma escolha, de forma consciente.

Também, em conversa com a educadora, pude concluir que a mesma criança que seleccionei para realizar o portfólio, foi uma das crianças que a estagiária do ano passado escolheu também. No entanto, em grande grupo, questionei as crianças sobre a realização de portfólio de criança e estas não se lembravam de o ter feito.

Essa constatação permitiu-me desejar ir mais além e englobar intervenientes que, considero fundamentais, na elaboração deste tipo de avaliação: a criança, os pais e eu, como estagiária.

Como iniciei o meu portfólio numa fase já tardia do meu estágio, tentei criar uma dinâmica com os pais da criança, que consistia na partilha de trabalhos/atividades/fotografias e outras produções, de forma a existir uma estreita ligação entre a casa e a escola. Tal dinâmica foi conseguida com êxito, existindo uma troca de emails entre estagiária e pais; e o facto dos pais contribuíram significativamente para o enriquecimento do portfólio do seu filho, enviando fotografias do mesmo, em espaços diversificados e, retratando, diversas vivências da criança.

Durante a sua elaboração, foram vários os momentos, nos quais existiram conferência criança-adulto, quando a criança mostrava interesse em escolher e/ou comentar os seus trabalhos.

Considero que esta foi uma “boa” experiência e que teve impactos positivos, quer para mim, como iniciante nesta prática, quer para a criança, que mostrava entusiasmo na sua realização, através até de afirmações que fazia: “Hoje vamos trabalhar no meu portfólio? Eu quero!”. Ou até mesmo quando estava a brincar com outras crianças e dizia-lhes: “Agora vou parar de brincar, porque vou trabalhar no meu portfólio”.

5.5 Relatório Narrativo (EPE)

Relatório Narrativo

O presente Relatório Narrativo tem como objetivo realizar um resumo descritivo do desenvolvimento individual da criança, do que a criança é capaz de, segundo as diferentes Áreas de Conteúdos e os seus Domínios. Como forma de realizar o seguinte resumo descritivo, foi importante o recurso a documentos oficiais que abordam o possível processo de desenvolvimento de crianças em idade Pré-Escolar.

Conhecimento do Mundo

A área do Conhecimento do Mundo “ abarca o início das aprendizagens das diferentes ciências naturais e humanas, no sentido do desenvolvimento de competências essenciais para a estruturação de um pensamento científico cada vez mais elaborado, que permita à criança compreender, interpretar, orientar-se e integrar-se no mundo que a rodeia.” (Metas de Aprendizagem)

Relativamente à Localização no Espaço e no Tempo, o Afonso utiliza noções espaciais relativas a partir da sua perspectiva como observador (exemplos: atrás/ à frente, à esquerda/ à direita).

É capaz de localizar elementos dos seus espaços de vivência e movimento (exemplos: sala, escola, casa da bisavó, parque), em relação a si mesmo e/ou outros e associa-os às suas finalidades.

Reconhece, também, uma planta como representação de uma realidade (exemplo: mapa da corrida de fórmula 1).

A criança é capaz de identificar elementos conhecidos numa fotografia e confronta-os com a realidade observada. Descreve, ainda, itinerários diários (exemplo: casa-escola – Num momento do acolhimento, o Afonso contou que, no caminho de sua casa para a escola, ele e o Pai realizavam uma oração).

O A. distingue unidades de tempo básicas (dia e noite; manhã e tarde, semana, estações do ano).

Ao nível do Conhecimento do Ambiente Natural e Social, a criança é capaz de identificar-se (nome completo, nome de familiares mais próximos, localidade onde vive e nacionalidade), reconhecendo as suas características individuais. Expressa, desta forma, um conhecimento de si mesma e de pertença a um lugar e a um tempo.

O A. identifica informações sobre o passado expressas em linguagens diversas, como em fotografias e imagens.

É também capaz de ordenar acontecimentos, momentos de um relato ou imagens com sequência temporal construindo uma narrativa cronológica, mobilizando linguagem oral e outras formas de expressão.

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Considero que o A. mobiliza um conjunto de conhecimentos linguísticos, salientando-se a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita.

Ao nível da consciência fonológica, a criança é capaz de segmentar silabicamente as palavras.

Relativamente ao reconhecimento e escrita de palavras: a criança identifica palavras, para além de palavras escritas do seu quotidiano; sabe onde começa e acaba uma palavra; sabe isolar uma letra; conhece todas as letras (para além do seu nome); escreve o seu nome e outras palavras (mostra um interesse notável pela escrita); sabe que a escrita e os desenhos transmitem informação; conhece o sentido direccional da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo); distingue letras de números; utiliza o desenho ou letras (e também palavras, formando frases simples); e, identifica e produz letras maiúsculas.

Ao nível da Linguagem Oral, a criança é capaz de descrever acontecimentos, estabelecendo uma ordem lógica e coerente e, incluindo as principais personagens; partilha informação oralmente através de frases coerentes; inicia o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico, entre outras capacidades.

Matemática

Ao nível da Matemática, é de referir que o A. realiza fichas de 1ºCiclo do Ensino Básico, sendo a única criança a fazê-lo.

Relativamente a Números e Operações, a criança é capaz de reconhecer sem contagem o número de objetos de um conjunto, verificando por contagem esse número; e utiliza a linguagem “mais ou “menos” para compara dois números.

O A. retrata situações do seu dia-a-dia, recorrendo à contagem e/ou representação dessa mesma situação através de desenhos, esquemas, expressando e explicando as suas ideias.

Ao nível de Medida e Geometria, também utiliza expressões como “maior do que” e “menor do que”, estabelecendo uma comparação entre duas variáveis (“A cama do Pai é maior, porque é o mais comprido de todos da nossa família” e “E o Duarte é o mais pequenino de todos, porque tem dois anos e eu tenho 4”).

Utiliza, ainda, a linguagem do seu dia-a-dia relacionada com o tempo; ordena temporalmente acontecimentos familiares, ou partes de histórias (exemplo: “No fim de semana, ontem (domingo), fiz um jogo com o meu pai, era uns puzzles com carros.” – registo no momento do acolhimento, numa segunda-feira).

Identifica as formas geométricas: quadrado, rectângulo e círculo.

Expressões

Ao nível da Expressão Plástica, a criança representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens, entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, entre outros meios expressivos).

A criança também é capaz de descrever e emitir juízos de valor sobre o que vê em diferentes formas visuais (obras de arte, objetos), através de fotografias e imagens;

O A. identifica alguns elementos da Comunicação Visual na observação de formas visuais e utiliza-os nas suas composições plásticas (cores primárias, mistura de cores, formas geométricas: quadrado, rectângulo e círculo).

Produz, também, plasticamente, de modo livre ou mediado, a representação da figura humana.

Ao nível de Expressão Plástica, considero que o A. sofreu uma evolução significativa, fazendo uma análise comparativa entre produções de 2011 e produções de 2012. Desta forma, é importante salientar que a criança emite juízos sobre os seus trabalhos: “Afinal fiz bem! Pensava que tinha feito um bocadinho mal” (Registo do desenho da ambulância do INEM)

Ao nível da Expressão Dramática, o A. interage com outros em atividades de faz-de-conta, recorrendo também à utilização de vestes, como facilitadoras e/ou intermediárias em situações de comunicação verbal e não verbal.

O A. exprime-se de forma pessoal estados de espírito (alegre, triste...).

Em relação ao domínio de Expressão Musical, o A. canta canções utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica e da respiração. É capaz de interpretar canções de carácter de intensidade diverso (lento, rápido).

Por último, **relativamente ao domínio de Expressão Motora**, a criança identifica movimentos básicos locomotores (andar, correr, saltar) e não-locomotores (alongar, puxar).

O A. é, também, capaz de produzir expressões rítmicas a partir de temas reais, utilizando os elementos da comunicação expressiva. Participa ainda em danças de grupo.

Realiza percursos que interagem várias destrezas, como saltar sobre obstáculos, saltar a pés juntos e ao pé-coxinho, contornar mecos, etc.

Mostra também um grande interesse por Jogos Infantis.

Formação Pessoal e Social

A área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal, mas integradora e presente em todo o desenrolar do quotidiano. “tendo em vista a plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário” (Orientações Curriculares)

Ao nível da sua identidade e auto estima, o A. identifica as suas características individuais, manifestando um sentimento positivo de identidade e tendo consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades. Reconhece laços de pertença em diferentes grupos (família e escola), que constituem elementos da sua identidade cultural e social. Expressa também as suas emoções, os seus sentimentos de forma adequada. Demonstra confiança nas atividades realizadas e em expressar-se num grupo que lhe é familiar.

É autónomo e demonstra empenho nas diversas atividades que realiza, quer por iniciativa própria, quer por propostas do educador.

É uma criança curiosa pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa.

Revela interesse e gosto por aprender, utilizando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando.

A nível social, interage positivamente em pares, em pequeno grupo e em grande grupo, quer em atividades orientadas pelo adulto, quer em brincadeira livre (jogos, áreas do projeto).

Cria e estabelece uma relação pedagógica positiva com os adultos.

Tecnologias de Informação e Comunicação

Embora não tenha sido uma área muito trabalhada, noto que o A. tem um interesse pela utilização de um computador, realçando a escrita.

Como pistas futuras, o Afonso poderia realizar atividades em formato digital, como, por exemplo, a escrita de frases simples num documento Word.

Porto, 15 de Junho de 2012

Relatório Narrativo realizado pela estagiária,

Joana Santos

5.5 Fichas de revisões construídas pelas estagiárias (1.ºCEB)

Ficha de Trabalho de Língua Portuguesa

Nome: _____

Data: _____

Lê com atenção o seguinte texto.

O dia da sereia

Um dia quando o mar estava encapelado e ameaçador, veio uma onda e atirou para terra uma bela sereia de escamas reluzentes.

Quando recuperou os sentidos, a sereia descobriu que estava deitada em cima de uma rocha, não tendo qualquer forma de regressar ao mar.

Apareceu então na praia um jovem pescador que era pobre e triste e que nem dinheiro tinha para comprar um barco e se aventurar nas águas.

– Quem és tu e o que fazes aqui?

– Eu sou uma sereia do mar e fui atirada para cima desta rocha por uma onda grande e feia que tinha inveja da minha beleza. Agora estou aqui presa e se não voltar à água acabarei por morrer.

- Não morres, não senhor, porque eu vou devolver-te às águas de onde vieste.

- Se me puseres depressa dentro de água, eu virei todas as semanas, num dia certo, aqui à praia, para trazer-te ouro e prata. Será essa a recompensa do favor que me vais fazer.

O jovem pescador não pensou duas vezes: pegou na sereia ao colo e lançou-a à água.

Durante anos, a bela sereia cumpriu o que prometera.

Um dia, o pescador, que já possuía casas, barcos, automóveis e outros bens que lhe dariam para viver regaladamente o tempo de várias vidas, interrogou-se: «Será que eu venho à praia todas as semanas para receber a minha recompensa ou para ver a sereia?» Não tardou a perceber que era a presença da sereia e a sua beleza que o faziam percorrer aquele caminho, fizesse chuva ou sol.

(José Jorge Letria, “O dia da sereia” in Lendas do mar, retirado do livro de 3ªA grande Aventura)

Após teres lido o texto, responde às seguintes perguntas.

1. O que aconteceu quando o mar estava ameaçador?

2. O que prometeu a sereia ao pescador?

3. Por que razão ia o pescador todas as semanas à praia?

4. Na tua opinião, o pescador ia à praia todas as semanas para receber a recompensa ou para ver a sereia? Justifica a resposta.

5. Que outro título poderias sugerir para o texto? Justifica a tua escolha.

6. Em quantos parágrafos está organizado o texto?

7. Qual seria a causa da morte da sereia? Coloca com um X a opção correta.

Ficar presa na rocha

O mar estar ameaçador

O mar estar poluído

Conhecimento Explícito da Língua

1. Preenche a tabela.

Nomes	Género	Número	Grau
Sereia			
Águas			
Automóveis			
Chuvinha			
Casarão			

2. Coloca a frase no singular ou plural de acordo com cada situação.

2.1 O jovem pescador não pensou duas vezes.

2.2 Nós somos sereias do mar.

3. Coloca a frase no masculino ou feminino de acordo com cada situação.

3.1 Apareceu um jovem pescador que era pobre e triste.

3.2 A pescadora era muito bondosa e amiga.

4. Utiliza os pronomes pessoais.

4.1 Eu e o pescador fomos caminhar pela praia.

4.2 O pescador e a sereia viveram felizes para sempre.

5. Conjuga o verbo **comprar** nos diferentes tempos verbais.

	Presente	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito	Futuro
Eu	Compro			
Tu				
Ele/Ela				Comprará
Nós				
Vós				
Eles/Elas				

6. Sublinha cinco verbos e rodeia cinco adjetivos presentes no texto.

7. Lê o excerto. Pontua o texto de forma adequada.

O primeiro dia de escola

Antes de ir lavar os dentes a Inês resolveu passear a mochila com rodas no corredor nos quartos na cozinha e na sala

Estou bonita avô - perguntou a menina.

Sim, pareces uma borboleta de pijama a puxar uma mochila de sonho

A menina respondeu

Estou muito contente

Ficha de Trabalho de Estudo do Meio

Nome: _____

Data: _____

Grupo I

1- Identifica os planetas do Sistema Solar.

2- Explica o movimento de translação da Terra.

3- Todos os dias, o Sol aparece de manhã e desaparece no horizonte ao anoitecer.

a) Como se chama este movimento?

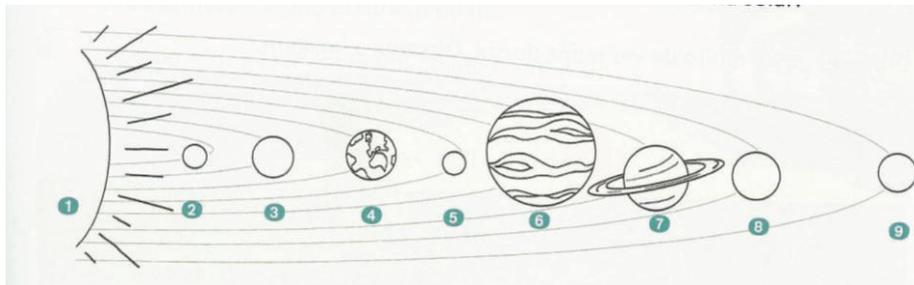
b) O que acontece realmente? É o Sol que gira em torno da Terra?

4- Completa as frases utilizando as palavras sugeridas.

Bússola vida oeste satélite iluminados planeta astros luminosos este norte sol

- a) As estrelas e os planetas são alguns dos corpos celestes ou _____ que existem no espaço.
- b) Os corpos _____ emitem luz própria, enquanto os corpos _____ não emitem luz própria.
- c) A luz do sol é fundamental para a existência de _____ na Terra.
- d) Um _____, como a Terra, é um corpo iluminado.
- e) Um planeta que roda em torno de outro planeta, em vez de girar em torno de uma estrela, tem o nome de _____ natural.
- f) Podemos orientarmo-nos pelos astros, de dia, principalmente pelo _____.
- g) Os pontos cardeais são: _____, sul, este e _____.
- h) O Sol nasce a _____ e põe-se a oeste.
- i) Também podemos utilizar a _____ para nos orientarmos.

5- Legendada a imagem com o nome dos astros do Sistema Solar.



1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

6- _____

7- _____

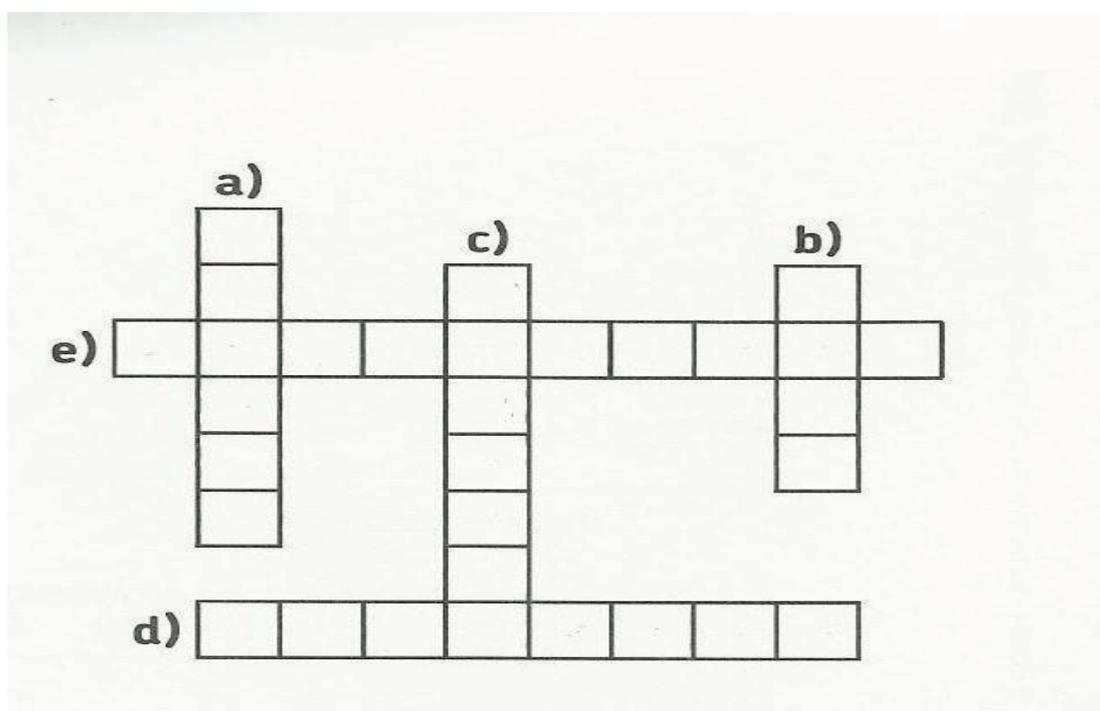
8- _____

9- _____

Grupo II

1- Preenche o crucigrama:

- a) Partes do corpo que cortam e trituram os alimentos.
- b) Órgão onde se forma o bolo alimentar.
- c) O bolo alimentar desce pela faringe e pelo... até chegar ao estômago.
- d) Órgão do corpo Humano onde se forma o quimo.
- e) Órgão onde as substâncias úteis são absorvidas para o sangue e as inúteis são transformadas em fezes.



2- Assinala com X as opções verdadeiras que completam as afirmações.

Os elementos mais pequenos do corpo Humano são...

...os tecidos

...as células

...os órgãos

Os tecidos formam...

...os órgãos

...as células

...os sistemas

Os sistemas são formados por vários...

...ossos

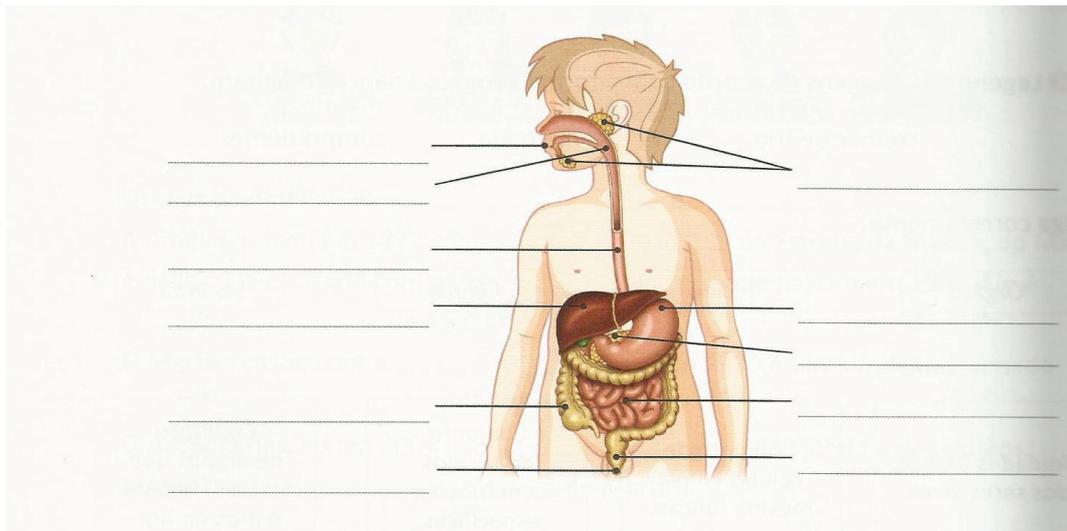
...órgãos

...membros.

3- Ordena as etapas da digestão.

- No intestino grosso, as substâncias inúteis são transformadas em fezes e expulsas para o exterior.
- Na boca forma-se o bolo alimentar.
- Já no estômago, com a intervenção do suco gástrico, o bolo alimentar é transformado em quimo.
- Os alimentos são mastigados na boca.
- O bolo alimentar passa pela faringe e pelo esôfago.
- No intestino delgado, o quimo mistura-se com os outros líquidos e transforma-se em quilo.

4- Legendar a imagem.



Grupo III

1- Completa as frases.

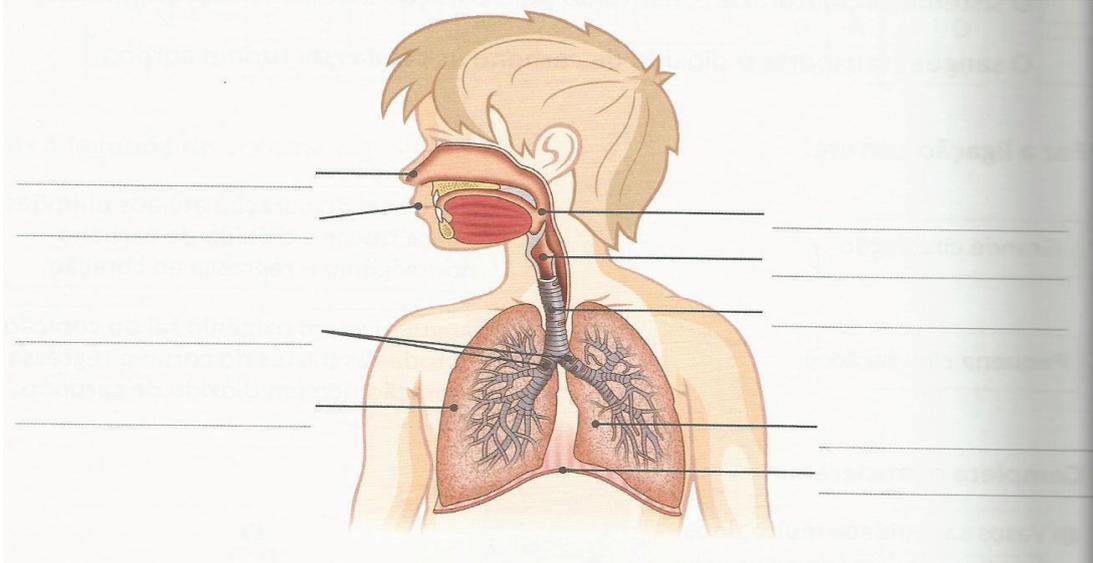
O sistema respiratório é composto pelas _____ e pelos _____. A sua função é levar o _____ -aos pulmões e expulsar o dióxido de carbono.

O ar entra pelas _____ ou pela _____.

Ao passar pelo _____, o ar é filtrado e aquecido. Depois passa

pela _____, pela faringe, pela _____ e pelos brônquios até chegar aos _____.

2- Legenda a imagem.



Grupo IV

1- Qual é o principal órgão do sistema circulatório?

2- Qual é a função do sistema circulatório?

3- Relaciona corretamente.

Artérias	•	Vasos sanguíneos que transportam o sangue de todas as partes do corpo ao coração. de
Veias	•	Vasos sanguíneos que existem no interior dos órgãos. São finos como o cabelo. os órgãos.
Capilares	•	Vasos sanguíneos que transportam o sangue do coração até a todas as partes do corpo. ração a t

Grupo V

1- Complete o texto com as palavras seguintes.

urinário filtrar urina bexiga uretra

Os rins são órgão que fazem parte do sistema_____. Uma das suas funções é _____o sangue, retendo a água e substancias tóxicas que vão dar origem à _____, que depois é armazenada na_____e posteriormente é expulsa do corpo para o exterior pela_____.

2- Assinala com X a opção correta.

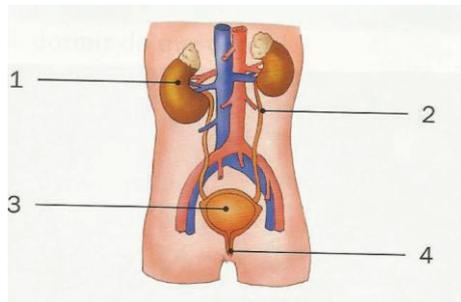
Quais os órgãos que fazem parte do sistema excretor?

Pele e rins.

Pulmões e suor.

Intestino delgado e pele.

3- Legenda a figura.



1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

Grupo VI

1- Assinala com X as opções corretas.

- Todos os seres vivos podem-se reproduzir, dando origem a seres semelhantes.
- A reprodução representa a continuidade da espécie.
- É o sistema respiratório que está encarregue da reprodução.
- Os órgãos sexuais masculinos e femininos são semelhantes.
- Os sistemas reprodutores têm como função produzir células sexuais que, juntas, podem formar um novo ser semelhante.

2- Liga correctamente as frases através de setas

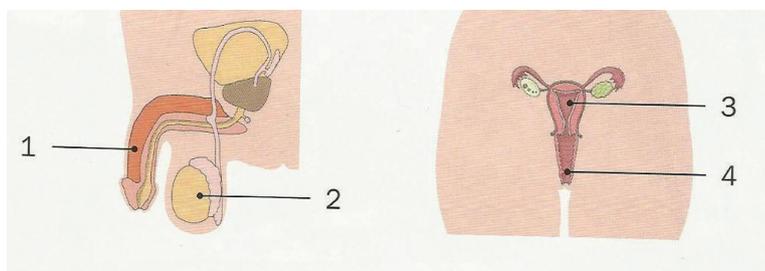
Os testículos produzem
Os ovários produzem

Células sexuais masculinas
Células sexuais femininas

Que se chamam óvulos.
Que se chamam espermatozóides.

2.2 O que é a fecundação?

3- Faz a legenda do sistema reprodutor masculino e feminino.



1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

