



Escola Superior de Educação de Paula
Frassinetti

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

**Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico: duas
valências, um só futuro**

De

Sílvia Cristina Duarte Teixeira

Orientação

Doutora Brigitte Carvalho da Silva e Doutora Ana Maria Paula Marques
Gomes

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do
Ensino Básico

Porto
2013/2014

RESUMO

O presente documento surge da investigação decorrida na prática pedagógica durante o período de estágio profissionalizante, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente no Estágio I em Educação Pré-Escolar e Estágio II em 1º Ciclo do Ensino Básico. O primeiro foi desenvolvido com um grupo de crianças de quatro anos numa Instituição Particular Solidariedade Social (IPSS) e o segundo com um grupo de alunos do 4º ano do ensino básico numa Instituição oficial.

Nestes testemunhos serão caracterizados os contextos em que decorreram a ação educativa, os intervenientes do estudo e ao mesmo tempo serão descritos todos os processos de intervenção no que respeita ao observar, planejar/planificar, agir e avaliar, podendo estes aspetos serem traduzidos em evidências.

Será ainda considerada toda a prática de estágio enquanto experiência enriquecedora e refletida no que toca à vertente pessoal e profissional numa perspetiva de prática reflexiva no panorama educacional.

Palavras-chave: Investigação, Prática, Intervenção, Reflexão, Educação.

ABSTRACT

This paper is the investigation elapsed in pedagogical practice during the training period , conducted within the Master of Education Preschool and 1st cycle of basic education , specifically in Stage I in Pre - School Education and Training II on 1st Cycle Basic Education . The first was developed with a group of four year olds in a Private Institution Social Solidarity (IPSS) and the second with a group of students in the 4th year of primary education in a public institution .

These testimonies will be characterized the contexts in which educational activities took place , the actors of the study and at the same time will be described all the processes of intervention with regard to observing , planning / plan, act and evaluate these aspects can be translated into evidence .

It will be further considered all the practical internship while enriching and reflected with regard to present a personal and professional perspective of reflective practice in education landscape experience.

Keymords: Research, Practice, Intervention, Reflection, Education.

AGRADECIMENTOS

Certamente que este espaço não seria suficiente para me permitir agradecer, como devia, às pessoas que me acompanharam, de perto ou mesmo estando distantes, ao longo do meu Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Às Professoras Doutoras Brigitte Silva e Ana Maria Gomes expresso o meu profundo obrigado pela orientação e apoio que fizeram elevar os meus conhecimentos científicos, estimulando sempre o meu desejo de fazer mais e melhor. Agradeço-lhes também a paciência e o companheirismo nos momentos em que me fui mais a baixo. São sem dúvida um modelo de como deve ser um profissional de educação, dedicadas e atentas, trabalhando até à exaustão.

Ao meu par pedagógico neste último estágio, Bruna Carvalho, um muito obrigado pelo companheirismo, pela amizade, pela ajuda, pela motivação nos momentos de desânimo, fatores importantíssimos nesta fase da minha vida.

Às minhas colegas Mariana e Raquel, que comigo realizaram o estágio em Educação Pré-Escolar, agradeço também a companhia e a predisposição para me ajudarem sempre que solicitei.

Aos meus amigos, em especial à Lia, um obrigado pelo ombro amigo e por sermos juntas o que sempre fomos!

Ao José Pedro, por ser o companheiro, o namorado, o amigo, sempre disposto a ajudar, sempre transmitindo confiança e motivação, sempre com palavras doces. Por tudo, um enorme obrigado.

À minha família, em especial aos meus pais e à minha irmã, um enorme obrigado por acreditarem e investirem em mim, por muitas vezes se terem sacrificado, por terem aturado as fases mais negras e todas as neuras e sobretudo por me terem tornado no que sou. Espero que, por ter conseguido terminar esta etapa, vos tenha retribuído de alguma forma todo o carinho e apoio e, que ao longo da minha vida vos continue a retribuir. A eles atribuo todo este trabalho.

ÍNDICE

Resumo.....	II
Abstract.....	III
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I - Enquadramento Teórico.....	11
1.Educação/ensino.....	11
2.Perspetivas Educacionais e/ou Modelos pedagógicos.....	15
3.Perfil profissional.....	20
CAPÍTULO II - Metodologia de Investigação.....	25
1.Tipo de Estudo.....	25
2.Participantes do Estudo.....	27
CAPÍTULO III – Intervenção.....	31
1.Caracterização dos Contextos.....	31
2.Intervenção no Contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.....	38
2.1.Observar/ Preparar.....	38
2.2.Planear/Planificar.....	40
2.3.Agir/Intervir.....	43
2.4.Avaliar.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
BIBLIOGRAFIA.....	58
LEGISLAÇÃO.....	59
ANEXOS.....	CD

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo I** – Lista de verificação do espaço e dos materiais
- Anexo II** – Registo de incidente crítico
- Anexo III** – Planificação em rede Educação Pré Escolar
- Anexo IV** – Grelha de acompanhamento da planificação em rede
- Anexo V** – Planificação de sessão de movimento
- Anexo VI** – Planificação da atividade de escrita descritiva
- Anexo VII** – Planificação 1º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo VIII** – Operacionalização da planificação do 1º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo IX** – Escala do empenhamento do adulto
- Anexo X** – Registo fotográfico
- Anexo XI** – Regras das áreas (Educação Pré Escolar)
- Anexo XII** – Quadro de presenças (Educação Pré Escolar)
- Anexo XIII** – Registo fotográfico – construção da casa dos três porquinhos
- Anexo XIV** – Registo fotográfico – ecopontos
- Anexo XV** – Registo fotográfico – projeto dos transportes
- Anexo XVI** – Diagrama de Venn
- Anexo XVII** – Regras da sala do 1º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo XVIII** – Registo fotográfico – Trabalho a pares e em grande grupo
- Anexo XIX** – Planificação com a atividade musical “os sentimentos”
- Anexo XX** – Registo fotográfico – construção dos quadros de natal
- Anexo XXI** – Registo fotográfico – caixa dos desafios
- Anexo XXII** – Grelha de observação Educação Pré Escolar
- Anexo XXIII** – Registo de incidente crítico
- Anexo XXIV** – Registo de incidente crítico – interação criança-criança
- Anexo XXV** - Registos fotográficos – Expressão plástica
- Anexo XXVI** – Registos fotográficos – Expressão dramática
- Anexo XXVII** – Registos fotográficos – Expressão motora
- Anexo XXVIII** – Registos fotográficos – Linguagem oral e abordagem à escrita
- Anexo XXIX** – Registos fotográficos – Matemática
- Anexo XXX** – Registos fotográficos – Diferentes interações
- Anexo XXXI** – Registos fotográficos – Rotina diária
- Anexo XXXII** – Avaliação semanal Educação Pré Escolar

Anexo XXXIII – Reflexão Educação Pré Escolar

Anexo XXXIV – Reflexão semanal 1º Ciclo Ensino Básico

Anexo XXXV – Exemplo de ficha individual

Anexo XXXVI – Exemplo de cartão com atividade

LISTA DE ABREVIATURAS

- ATL** – Atividades de Tempos Livres
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- EB** – Educação Básica
- EE** – Encarregado de Educação
- EPE** – Educação Pré-Escolar
- IPSS** – Instituição Privada de Solidariedade Social
- JI** – Jardim de Infância
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- OT** – Orientação Tutorial
- PAA** – Plano Anual de Atividades
- PCG** – Plano Curricular de Grupo
- PE** – Projeto Educativo
- RI** – Regulamento Interno
- TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como finalidade a apresentação descritiva, em união com a reflexão pessoal, acerca do estágio pedagógico que foi realizado ao nível da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio I e II, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As experiências de estágio fizeram recair a prática pedagógica na valência de jardim-de-infância e de 1º ciclo, ao longo de quatro meses de estágio para cada valência. A primeira experiência – ao nível da EPE - aconteceu com um grupo de crianças de quatro anos; a segunda experiência – ao nível do 1º CEB – aconteceu com um grupo de crianças de nove anos, alunos do 4º ano do ensino básico. Ambas as instituições se inseriram no distrito do Porto, sendo a primeira uma IPSS e a segunda uma instituição de carácter público.

O estágio, enquanto prática, teve como objetivo essencial proporcionar uma experiência de prática pedagógica próxima do que o futuro profissional nos proporcionará, e em que os seus objetivos passavam então por desenvolver várias competências, umas mais transversais e outras mais específicas. Assim, era esperado que os alunos estagiários adquirissem competências ao nível da caracterização do estabelecimento de ensino, de forma a agir em conformidade com os princípios e valores das instituições.

Toda a intervenção exigia uma aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo de todas as unidades curriculares, tanto ao nível da licenciatura como do mestrado, em estágios decorridos anteriormente, através dos seminários e orientações tutoriais que foram acontecendo ao longo do estágio, bem como das leituras e investigações, que exigiam sempre uma postura de reflexão, dando lugar ativo ao papel de um profissional prático-reflexivo, de forma a consciencializarmo-nos sobre as nossas práticas, planeando com conhecimento, agindo intencionalmente no processo de ensino-aprendizagem, articulando estes aspetos com a capacidade de pensar e adequar métodos, técnicas e instrumentos aos diferentes processos e que nos pudessem auxiliar ao nível da observação, documentação e avaliação.

Todos estes objetivos estavam estreitamente relacionados com a capacidade de reflexão. A par de tudo, deveríamos ainda promover momentos de envolvimento parental/familiar e com a comunidade, visando a articulação entre casa-escola,

acolhendo todos os intervenientes do processo de crescimento das nossas crianças e alunos nas instituições onde enriquecem o seu desenvolvimento.

O relatório que aqui se apresenta está dividido em três capítulos distintos, em que o primeiro se refere ao - *Enquadramento Teórico* - com um esclarecimento sobre o que se entende por *educação* e pelo *ato de educar*, bem como a sua finalidade aliada ao *perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*, e ainda uma apresentação sucinta de algumas perspetivas teóricas que, ao longo dos períodos de estágio, sustentaram a prática pedagógica.

Relativamente ao segundo capítulo – *Metodologias de Investigação* – este consiste na descrição dos procedimentos metodológicos que foram seguidos durante o estágio ao nível das duas valências, os participantes e intervenientes, das recolhas de dados e suas análises, bem como dos instrumentos utilizados.

Numa abordagem relacionada ao cariz mais prático do estágio encontra-se o capítulo três – *Intervenção* – que se apresenta subdividido. Introdutoriamente serão espelhados os contextos organizacionais, como as instituições se apresentam, se organizam, como desenvolvem as suas ações educativas, e em seguida serão descritas as intervenções ao nível do contexto pré-escolar e do 1º ciclo, passando por esmiuçar como foram desenvolvidas as ações de observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar.

Finalmente serão apresentadas as - *Considerações Finais*- onde será feita uma narrativa relativamente à experiência que as práticas pedagógicas proporcionaram, refletindo sobre a autoavaliação e a par disso, referenciando as diferentes experiências e a construção da profissionalização segundo as especificidades do profissional generalista.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação/ensino

Na perspectiva de Cabanas (2002) o conceito de educação emergiu como uma nova matéria, introduzida nos anos 70 nos planos de estudo da pedagogia. Foi pensado que, através do seu estudo, se poderiam fazer melhorias ao nível do aprender e do ensinar, numa visão de progressão pedagógica.

Falando-se em teoria da educação, torna-se fundamental esclarecer o conceito: *O que se entende por educação? O termo educação é como um poliedro de muitas faces* (Cabanas, 2002:52), pois olhamos a educação como uma reunião de aspetos muito diversos como a atuação do educador e do educando, as características e efeitos causados numa pessoa que foi educada, o funcionamento das instituições de ensino, o nível de instrução do contexto que abrange a instituição, entre muitos mais. Assim, podemos dizer que a

educação tem uma dimensão pessoal, uma dimensão social, uma dimensão relacional, uma dimensão cultural, uma dimensão política, uma dimensão artística (ou poética), uma dimensão jurídica, uma dimensão racional, uma dimensão afetiva, uma dimensão institucional, uma dimensão histórica, uma dimensão laboral, uma dimensão ética e uma dimensão comercial(Cabanas, 2002: 52).

É a partir desta riqueza de dimensões que o autor nos ilustra a problemática com que os estudiosos se deparam quando querem dar uma definição geral de educação. A dificuldade passa pela razão do termo “educação” não ser de carácter unívoco e não nos ser possível desagregar todas estas dimensões, se são elas próprias, no seu conjunto, que constroem a ideia de Educação. No entanto, este conceito, por mais estudado que seja, vai continuar a ser uma única, clara e universal definição, como nos refere Castañé,

saber com profundidade e exactidão o que é educação, implicaria não apenas defini-la segundo certos princípios essenciais, como também ver de que modo se realiza e é condicionada historicamente e como influencia a história num contexto sociocultural concreto (1981, cit. por Cabanas: 2002:53).

O que nos faz concluir que todas as definições elaboradas no sentido de clarificar o termo educação são insuficientes, dado que muitas vezes se confundem com os seus propósitos e com o que se designa por processo educativo.

O vocábulo *educação*, segundo o dicionário Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa¹, é entendido como *ato ou efeito de educar*. Isto implica que a educação enquanto ação implica o uso de uma metodologia ou modelo pedagógico com a intencionalidade de produzir efeitos educacionais, enquanto a educação enquanto efeito implica consequências ou resultados do ato de educar. Neste sentido, para Cohn (2000) *a educação é vista como uma ação conhecedora e linear sobre a possibilidade do Homem ser moldado e assim levá-lo à sua formação*; Ziller (1989) vê essa ação de uma forma mais concreta, classificando-a como intencional e planejada pelo Homem e sobre o Homem.

Também Paulo Freire refere, no que concerne à educação e numa visão de *Educação para Humanização*, que

Não há nesse sentido uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (...), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue outro caminho. Se o encaramos como uma "coisa", nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encarmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador. (Rev. Da FAEEBA, Salvador, nº7, jan/junho, 1997:9)

É importante que o homem seja um ator, que transforma o que o rodeia, que não seja apenas espectador mas que reflita e queira fazer. Será esse o nosso objetivo ao educar, transmitir conhecimentos bem como a vontade de saber mais e de construir nós próprios os conhecimentos, indo em busca do que nos motiva.

Isto faz com que se deve ter em consideração o termo "*ensinar*", ensinar e o aprender são a cara e coroa de uma mesma moeda, o que implica uma ação colaborativa, participativa e de construção conjunta entre educadores/professores e crianças/alunos.

Assim, de acordo com o que os autores defendem e tendo em conta os diferentes níveis da educação, atentando à Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro), destacamos o seu princípio geral como:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação 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-Quadro da Educação Pré-Escolar – lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro).

¹<http://michaelis.uol.com.br/>

É possível verificar que os estabelecimentos onde decorrem as atividades relacionadas com a Educação Pré-Escolar, se caracterizam por serem um contexto em que se prestam serviços direcionados ao desenvolvimento da criança, que passam pela abordagem de atividades educativas e ações de apoio à família.

Com este último documento torna-se mais perceptível que a Educação Pré-Escolar abre portas à possibilidade das crianças construírem a sua própria aprendizagem e assim se possa *favorecer a formação e desenvolvimento equilibrado da criança* (Ministério da Educação, 1997:18). Esta afirmação remete-nos para um ponto que deve ser tido em conta pelo profissional de educação de infância, no sentido de *estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas* (Orientações Curriculares para a EPE, 1997:18), o que nos faz refletir sobre a importância de relacionar o desenvolvimento com a aprendizagem. Neste sentido, torna-se claro, tal como os estudiosos contemporâneos das ciências psicológicas e sociais referem, que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu processo educativo e que os adultos, que com ela criam esse processo, devem encará-la como sujeito e não como um objeto desse mesmo decurso.

Relativamente ao 1º Ciclo, este é um nível do ensino básico, sendo de carácter universal, obrigatório e com um ensino globalizante. Este ciclo conta também com documentos de apoio, sendo eles essenciais para a gestão do currículo. O documento *Organização Curricular e Programas* – esclarece-nos os objetivos definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como a organização curricular e programas obrigatórios que o professor deve cumprir.

Atentando no que é defendido pelo Ministério da Educação e Ciência, o 1º Ciclo define três grandes objetivos, sendo eles os seguintes:

- (1) *criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social;*
- (2) *proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;*
- (3) *desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.*

A Educação Pré-Escolar, que conta com as Orientações Curriculares e as Metas de Aprendizagem, o 1º Ciclo do Ensino Básico conta com os Programas e as

Metas Curriculares, como estratégia de desenvolvimento do currículo, assegurando assim uma educação sustentada.

Indiscutivelmente, cada valência de ensino deve estar adaptada aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças que as constituem, de forma que consigam alcançar os objetivos e desenvolver as competências estabelecidas nos documentos orientadores, uma vez que a

concepção dos planos de estudo de cada disciplina ou área disciplinar, onde já se tornou possível, por se tratar de campos de ensino-aprendizagem delimitados, definir objetivos específicos segundo três níveis articulados de progressão, sem perder de vista a linha de continuidade que conduz às metas finais (Ministério da Educação, 2004:16).

Sabemos, de igual forma, que a educação tem por missão, em todo o mundo, estabelecer laços sociais entre as pessoas em alguns pontos comuns. Neste sentido, um dos seus objetivos visa o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. *Define-se como um veículo de culturas e de valores, como construção dum espaço de socialização, e como caminho de preparação dum projecto comum (Delors, 1996: 45).*

No âmbito desta perspetiva social e cooperativa da educação, podemos perceber, através do mesmo autor que,

uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação – uma bagagem cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. [...] É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (J. Delors, 2003:89).

Através desta perspetiva, percebe-se que a educação não se pode basear apenas e só no saber-fazer e na aquisição de capacidades diversas. Neste sentido, importa referir os quatro pilares da aprendizagem, identificados pela UNESCO (1999): *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.* Concluímos que, diante desta visão contemporânea da educação, podemos destacar dois conceitos: aprendizagem e cooperação.

Consequentemente, surge a necessidade de fazer referência à aprendizagem cooperativa, que se entende como *a ideia de agrupar os alunos [ou crianças] propondo que assim trabalhem nas aulas [ou atividades] para que obtenham melhores aprendizagens (Freitas, Maria e Candido, 2003:11).* John Dewey (1899; 2002) já havia feito referência à importância da aprendizagem partilhada e das partilhas na aprendizagem, com a finalidade da escola se tornar mais ligada à vida em sociedade, pois

uma sociedade é um conjunto de pessoas unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas de um espírito comum e com referencia a objectivos comuns [...] A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprenda através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo

em vista, numa perspectiva algo abstrata e remota, uma hipotética vivência futura (Dewey, 2002:24-26).

Vários estudiosos, Webb, Farivar e Mastergeorge, que exploraram o valor da interação nas aprendizagens, afirmam que

[o]s estudantes podem aprender entre si de muitas maneiras: dando e recebendo ajuda, reconhecendo e resolvendo contradições entre as suas perspectivas e a dos outros estudantes e interiorizando processos e estratégias de resolução de problemas que emergem durante o trabalho de grupo (Webb, Farivar e Mastergeorge, cit. Freitas, M. e C, 2003:14).

2.Perspetivas Educacionais e/ou Modelos pedagógicos

A partir daqui, também importa atender aos modelos pedagógicos num contexto de aplicação à realidade educativa. Conseguimos perceber que ao longo do tempo os vários conceitos se foram alterando, assumindo novas características, tornando assim o ensino mais flexível, com regras menos explícitas, fazendo com que o professor se afastasse do perfil clássico do “bom professor”, visto como aquele que ensina e que é exigente na mera reprodução dos saberes por parte dos alunos.

Assim, as pedagogias que podem estar na base da educação pré-escolar e do ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico podem fundamentar-se diferindo no grau de diretividade do docente em: *pedagogia (1) diretiva*, em que o professor é o elemento central do processo e se limita meramente à transmissão de conhecimentos/conteúdos, em que

o aluno é tratado como um mero depósito dos conhecimentos lançados pelo professor; educa-se para se arquivar o que se deposita [...] nesta visão bancária da educação, os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quando mais se exercitam os educandos no [...] tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele, como sujeitos (Freire, cit. Corim, 1987:294-295);

(2) não-diretiva, a qual acredita que *o individuo tem dentro de si amplos recursos para auto compreensão, para alterar o seu autoconceito, atitudes e o seu comportamento autodirigido (Rogers, 1989:16)* e assim o aluno abandona a passividade e adquire um papel ativo no seu próprio processo de crescimento intelectual. No mesmo sentido, o professor deixa de ser o centro do processo de aprendizagem, passando esta a ser centrada no aluno, pois *a maioria das aprendizagens significativas são adquirida pela pessoa em acção, ou seja, pela sua experiência (Rogers, 1986:136-137)*, assumindo assim o papel de facilitador/orientador do ensino, uma vez que se considera que *não podemos ensinar, apenas podemos facilitar a aprendizagem (Rogers, 1974:381); (3)*

relacional, em que o aluno aprende através da própria ação, adquirindo assim conhecimento apenas se delinear e problematizar a sua própria ação. Aqui o papel do professor é problematizar, construindo-se assim um ambiente de discussão e construção de um novo conhecimento, em que a interação aluno-professor é a base do processo de aprendizagem. Pois como defende Piaget (1983) a inteligência humana denota-se a partir da resolução dos problemas que o ambiente coloca ao indivíduo e mediante o qual este trata de superar as suas dificuldades existenciais concretas.

Dentro de cada pedagogia desenvolvem-se métodos adequados aos contornos ideológicos de acordo com o seu cerne. Desta forma, respetivamente, pode ser utilizado o método expositivo; método interrogativo; método interativo.

A partir daqui é evidente que a aprendizagem pela ação é fundamental para o completo desenvolvimento do potencial humano, e esta aprendizagem ocorre de forma mais eficaz em contextos em que são pensados e organizadas oportunidades de aprendizagens adequadas ao ponto de vista do desenvolvimento.

Apenas o conhecimento da ordem e conexão dos estádios de desenvolvimento das funções psíquicas pode assegurar o significado total do exercício dos poderes psíquicos de forma livre, ainda que ordeira e respeitadora das leis. Numa palavra, a própria educação é precisamente o trabalho de fornecer as condições que permitem às funções psíquicas, conforme vão surgindo em sucessão, amadurecer e avançar para funções mais elevadas da forma mais livre e completa (Dewey e McLellan, 1964:207).

Nesta abordagem e trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Piaget (1969, 1970) em articulação com a filosofia progressiva de Dewey, acredita-se que o desenvolvimento ocorre de forma gradual que caminha por diferentes estádios ordenados e sequenciados. Aqui cabe ao educador/professor ter a capacidade de observar no sentido da diferenciação pedagógica, tendo em conta o conhecimento individual das crianças e do seu processo evolutivo, partindo do que ela sabe e alargando os seus interesses, desenvolvendo as suas competências e promovendo novas, tal como é defendido nas orientações curriculares/currículo para a Educação Básica. A visão progressiva da aprendizagem pode ser definida como *uma mudança ativa nos padrões de pensamento, provocada por vivências concretas da experiência de resolução de problemas* (Kohlberg e Mayer, 1992:455) e o papel do educador/professor aqui deve ser o de apoiar as interações naturais das crianças e dos alunos com as outras pessoas e com o meio, já que este processo de interação estimula o desenvolvimento.

Assim, a aprendizagem pela ação é definida como aquela em que a criança/aluno através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas ideias e acontecimentos, constrói novos conhecimentos.

Este tipo de aprendizagem defendida por variados estudiosos implica quatro elementos críticos como a ação direta sobre objetos; reflexão sobre ações; a motivação intrínseca, invenção e produção; resolução de problemas; Estes quatro princípios remetem, a par de uma crescente vontade de aprender e interesses por questões que levam à exploração, para um desenvolvimento global e refletido por parte das crianças, uma vez que incorporam a manipulação de objetos, utilização do corpo e dos sentidos, descoberta de funcionalidades em objetos, pensam, compreendem e comunicam, testam hipóteses e partem para a resolução de problemas. Esta fusão entre diferentes aspetos vai possibilitar que a criança se sinta ativa, com um sentido do seu próprio poder, sentindo-se implicada e envolvida, com o sentido de que é importante e, conseqüentemente, capaz de dar um contributo à sociedade. O conceito de *agência é multidimensional, inclui definição de objectivos, sentido de intencionalidade, deliberação e avaliação, mas envolve o interface entre tudo isto no sentido do poder de um indivíduo agir em diferentes contextos estruturais de acção* (Dunlop, 2003: 72).

Esta competência por parte da criança ao nível da educação de infância requer, de acordo com Oliveira-Formosinho (2004), a *escolha e autoiniciativa; envolvimento a partir das escolhas e reflexão em torno dos processos e produtos do envolvimento; possibilidades de comunicação e a interação no contexto de colaboração com os pares e os adultos* (Oliveira -Formosinho, 2004:13-14).

Este tipo de abordagem, em contexto de Educação Pré-Escolar, exige ao educador que este seja capaz de educar a criança, dando-lhe espaço para que seja ela a autora e construtora do(s) seu(s) conhecimento(s). Relativamente ao do 1º Ciclo do Ensino Básico, como referem A. García del Dujo (1992) e Pilar Aznar (1991), *diz-se que o professor é como os andaimes, com a ajuda dos quais o aluno poderá realizar aquilo de que está encarregado* (cit. Cabanas, 2002:287).

No seguimento desta linha de pensamento e olhando para a Educação Pré-Escolar numa tentativa de sustentar a prática pedagógica, podemos concluir que a abordagem da Metodologia de Projeto poderá ser bastante significativa, na medida em que os projetos desenvolvidos, segundo Van Sanden (1997) podem oferecer experiências estruturadas, de fácil compreensão e que façam sentido para as crianças

e que vão ao encontro da intencionalidade dos educadores. Esta metodologia também poderá e deverá ser abordada ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Mas afinal o que é um projeto? Segundo Lilian Katz & Chard (1997:4) *um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. Consiste na exploração de um tópico ou tema, como “ir para o hospital”, “construir uma casa”, ou “o autocarro que nos trás até à escola”*. Esta pedagogia irá permitir uma atitude mais dinâmica e interrogantes por parte da criança, em que o educador se revela como um co-construtor de conhecimentos num processo de interação com os outros e a criança torna-se mais competente e capaz, ao mesmo tempo que reforça laços de companheirismo, sentindo-se cada vez mais como parte de um grupo. Tendo em conta que o projeto deverá despertar a curiosidade/interesses das crianças, incitando a uma atividade de procura, a temática ou questão deverá partir delas e não da intencionalidade do adulto.

Esta metodologia baseia-se em fases de trabalho distintas que passam, nomeadamente, pela definição do problema; planificação e lançamento do trabalho; execução; e avaliação e divulgação. Assim, a primeira fase considera por *definição do problema, todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e para isso é preciso experiência* (Munari: 1982:39) em que as crianças questionam e partilham os seus saberes, criando uma rede ou teia de ideias e o educador estimula a sua curiosidade e os seus interesses. Numa segunda fase do projeto, faz-se a *planificação e o lançamento do trabalho*, em que com uma maior consciencialização por parte das crianças se define que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer, quais as tarefas de cada membro do grupo, *organizam-se os dias/semanas, antecipam-se acontecimentos, inventam-se recursos (a quem se pode recorrer/que documentação existe disponível), enquanto o adulto observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias e regista* (Vasconcelos, 1998: 142). No que respeita a parte da *execução*, as crianças dão início aos seus trabalhos de pesquisa, consultando diferentes meios de informação, em que posteriormente

registam, seleccionam e organizam a informação, consultam/elaboram mapas e gráficos, preparam “dossiers” de consulta, afixam informações relevantes, voltam a consultar fontes de informação secundária (mapas, enciclopédias, panfletos, fotografias, livros, revistas, etc. (Vasconcelos, 1998: 142).

Finalmente, na fase de divulgação e avaliação, pretende-se que as crianças façam um percurso por todo o processo que realizaram, e desta forma, resumam as experiências que realizaram, fazendo um balanço entre o que sabiam na fase inicial do projeto e que, no final, ficaram a saber. Assim, nesta etapa, as crianças refletem sobre

a sua participação na consecução das tarefas, analisando a sua atividade cooperativa no seio do grupo.

Neste sentido, percebemos que o profissional, seja ele educador ou professor, deve esforçar-se no sentido de se adaptar às crianças ou alunos, bem como às suas características individuais e à realidade do contexto em que se envolve.

A comunidade educativa, na maioria das vezes, tem uma população formada por diversos grupos de crianças com características semelhantes, competências semelhantes, crenças, rituais, costumes (...). Assim, é necessário dar resposta a esta diversidade, o que não significa formar grupos homogêneos, mas o contrário, pois a diversidade que existe num grupo poderá favorecer a troca de experiências e o crescimento de cada um dos indivíduos envolvidos.

Na mesma linha de pensamento, considera-se que a escola é um lugar em que todos devem ter as mesmas oportunidades, mas com estratégias de aprendizagens diferentes. Assim, o profissional deve, segundo perspectiva de Luiza Cortesão e Stoer (1997), preocupar-se em toda a sua ação pedagógica com toda esta diversidade de alunos que compõem a escola moderna. Para isso não poderá olhá-los apenas como uma população meramente heterogênea, devendo *preconizar algumas medidas, sobretudo nos níveis mais baixos do sistema, no sentido de contribuir para uma maior semelhança de resultados de sucesso* (Cortesão, 2000:44). Igualmente poderá surgir, em consequência e segundo a mesma autora (2000), a reorganização/recriação de conteúdos e/ou metodologias e/ou materiais.

Mas estas preocupações e estratégias não devem assentar apenas nos resultados dos processos, mas também no sentido de trabalhar uma atmosfera de maior respeito e aceitação da diferença, para que todos se sintam incluídos no grupo, turma ou instituição. E quando se fala em diferenças não se fala em meras características físicas, sociais, pessoais, fala-se de crianças cujas necessidades de atenção têm outros contornos.

A partir daqui torna-se importante fazer referência ao conceito de *Escola Inclusiva*, que se enquadra no princípio da igualdade de oportunidades educativas a todo e qualquer aluno sem exceção. Todas as crianças têm o direito de ser incluídos no mesmo tipo de ensino, mesmo que seja necessário ter em conta, como é óbvio, as suas diferenças individuais. Este conceito traduz uma obrigação de potencializar o desenvolvimento de acordo com as características de cada indivíduo, implicando assim uma flexibilidade ao nível da gestão do currículo. Dentro desta perspectiva, e segundo Gordon Porter (1994), o sistema de educação que ilustra o conceito de

escola inclusiva é aquele que inclui todos os alunos no ensino regular, de acordo com a sua idade (cronológica). Isto implica que sejam aceites e integrados aqueles que apresentem algum tipo de deficiência ou necessidades educativas especiais, oferecendo-lhes um ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.

Desta forma, entendemos que o professor deverá usar o conhecimento que tem sobre os alunos para repensar a sua ação, indo ao encontro de interesses, valorizando os saberes, respeitando crenças e valores, ao mesmo tempo que desenvolve competências que as crianças ou alunos já desenvolveram, sem nunca esquecer as suas características e necessidades individuais específicas. O documento que nos reporta para esta atitude é o decreto-lei nº3/2008 quando menciona que,

importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos (Decreto-lei nº3/2008).

3.Perfil profissional

A partir daqui, podem delinear-se muitos dos traços que pertencem ao perfil específico do profissional da Educação, tanto do educador de infância como do professor do 1º Ciclo. O Decreto de Lei nº 240/2001 estabelece um perfil do profissional docente, em que se esclarece que,

o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes (Decreto de Lei nº 240/2001).

Devendo assim atender às várias dimensões, quer seja no âmbito científico, social e ético, ou seja, acompanhando a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão de participação na escola e na relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, que constam explicitamente no documento legislativo referenciado.

Através do Decreto de Lei 241/2001, relativo ao perfil do educador de infância consta, como capital, que *o educador concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como*

das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (Decreto de Lei 241/2001).

Também, ao analisarmos a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar apercebemos que a tarefa do educador

é contribuir para que todas as crianças desenvolvam os seus talentos e potencialidades e para que seja uma intervenção complementar da ação 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 Quadro da Educação Pré-Escolar, 10 de Fevereiro de 1997).

Ao mesmo tempo, o educador deve ser capaz de ter em conta diferentes etapas de trabalho – observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular - em que atue de acordo com elas, aprofundando-as.

Além disso, o profissional de educação de infância deve ter em conta a conceção e desenvolvimento do currículo, pois o “currículo” na Educação Pré-Escolar é elaborado diariamente com base no grupo de crianças e na sua heterogeneidade, por isso o educador tem que estar sempre disponível, preparado para uma intensa pesquisa e conhecimento do seu grupo de crianças, tendo depois a capacidade acrescida de o integrar no quotidiano do jardim-de-infância, no que respeita ao âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

Para esse efeito, o educador deverá seguir os documentos considerados como instrumentos de apoio à organização, gestão e integração do currículo, que, como nos diz a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, relativa à gestão do currículo na educação pré-escolar, devem ser as seguintes: Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola – documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento e integrado no respetivo Projeto Educativo; o Plano Curricular de grupo/turma e do Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola (agora alterados em função do atual *Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho*, deixando de constituir como documentos necessários à estratégia de concretização e desenvolvimento dos currículos, contudo adequados ao contexto de cada grupo/turma.

Segundo o mesmo documento,

os educadores deverão participar na elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento/Instituição e dos Projetos Curriculares de Estabelecimento/Escola. Deverão igualmente conceber e gerir o Projeto Curricular de Grupo/Turma, inserindo-se nas linhas de orientação definidas nos projetos anteriormente referidos, de acordo com as orientações emanadas pelo Conselho Pedagógico e em articulação com o conselho de docentes, no caso da rede pública, ou com a equipa de educadores, no caso da rede privada». Podendo ainda ser uma intervenção sustentada nas Metas de Aprendizagem e nas OCEPE ao nível do Ministério da Educação (Decreto de Lei (241/2001).

No mesmo Decreto de Lei (241/2001)

descreve-se o perfil do professor do 1.º ciclo do ensino básico, como aquele que desenvolve o respectivo 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 de Lei (241/2001),

devendo assim ser capaz de cooperar na construção e na avaliação do projeto curricular de escola, colaborando com os demais profissionais da comunidade educativa, ao mesmo tempo que desenvolve aprendizagens, mobilizando saberes científicos nas diferentes áreas de conteúdos, atendendo às necessidades individuais dos seus alunos; usa conhecimentos prévios dos seus alunos para planear aprendizagens significativas; promove a autonomia da sua turma; avalia, com instrumentos adequados e adaptados, as aprendizagens do processo educativo; desenvolve o interesse e o respeito no seio escolar e no mundo social; promove a participação ativa dos alunos, atendendo as regras de convivência numa perspetiva de educação cívica. A par destas competências, o professor tem o papel de promover a aprendizagem de competências nas mais variadas dimensões do currículo integrado, ao nível do Português, da Matemática, do Estudo do Meio, da Expressão Físico-Motora e das Expressões Artísticas.

Relativamente à vertente da organização do ambiente educativo, o educador de infância e o professor deverão ser capazes de organizar o espaço e as experiências educativas interessantes. Também deverão organizar o tempo e as rotinas de forma flexível e diversificada, respondendo às necessidades e bem-estar dos mais jovens.

No que respeita à relação e à ação educativa, o profissional da educação deverá ser capaz de se relacionar com as crianças, favorecendo os laços afetivos, uma segurança relacional e de forma a promover a sua autonomia. Deve sempre promover o envolvimento da criança/ aluno em atividades, valorizando a cooperação entre o grupo/turma, para que todos se sintam valorizados e integrados, e sem esquecer a cooperação por parte das família e da comunidade nas atividades e projetos a desenvolver.

E, como o adulto é visto, constantemente, pelas crianças, como um modelo que exerce uma influência determinante no desenvolvimento pessoal e social, este deve ser o mais imparcial possível para não influenciar as decisões individuais. Além disso, deve conhecer a cultura envolvente e estar sempre pronto a aprender, a conhecer. O educador/professor deve colocar-se ao serviço do outro, usando os seus conhecimentos, as suas experiências e as suas capacidades de reflexão, tal como

afirma Isabel Roquette Correia (1993:26) *não é o educando que foi feito para o educador, mas o educador que foi feito para o educando.*

Tanto o termo *reflexão* como o termo *reflexivo* adquiriram um grande protagonismo no âmbito educacional. Desta forma, termos como “pensamento reflexivo” (Dewey, 1959), “ensino reflexivo” (Zeichner, 1993), “praticantes reflexivo” (Schön, 1983) estão relacionados com práticas educativas por parte dos educadores/professores.

Determinados autores apontam no sentido do educador ser um “prático reflexivo”, que através do *desejo de compreender o que acontece à sua volta, leva o ser humano a usar a sua inata capacidade de refletir. Podemos assim entender a prática reflexiva como o questionamento da realidade em que está inserida* (Marques, et al, 2007:130).

Em Educação de Infância esta reflexão passa pelo ato de, através da ação, reestruturar as práticas educativas para uma melhor adequação às necessidades e características das crianças, privilegiando assim um desenvolvimento global adequado do educando.

Ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, podemos referir que o professor deve desenvolver uma ação reflexiva sobre a sua intervenção. John Dewey defendeu a importância do pensamento crítico em várias publicações (1910, 1933, 1938), pois reconheceu que temos a capacidade de refletir a partir de uma problemática. Esta ação tem subjacente uma avaliação contínua de crenças, de princípios e de hipóteses face à situação sobre a qual se reflete.

Assim, o profissional deverá pensar nas suas conquistas, limitações e possíveis problemas que possam surgir ao longo do seu percurso formador, de acordo com a realidade/ambiente educativo em que se inserem, tentando proporcionar aprendizagens significativas para cada elemento do grupo. Para o professor reflexivo, a reflexão sobre a sua prática é *o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade* (Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira, 1996:83).

Neste sentido, o portfólio reflexivo surge como instrumento construtor do nosso próprio saber, revelando competências pessoais e profissionais.

«O portfólio representa um instrumento fundamental no percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, de documentação das práticas reflexivas, de suporte das reflexões que acontecem antes, durante e depois da acção, quer ao nível da reflexão entre pares, quer mesmo no processo de auto-reflexão» (Marques et al, 2007: 130).

Para Bizarro (2001) *o portfólio é um instrumento de avaliação intrinsecamente adequado às necessidades e às especificidades do seu autor, que reflecte, de modo particular, o seu processo de aprendizagem e o prepara para a autonomia*. Desta forma, o portfólio ganha uma moldagem pessoal, em que o indivíduo que o constrói o faz de acordo com a sua perspetiva e gosto individual e característico, com consciência e organização, tornando-o num instrumento de trabalho e de avaliação pessoal que reflete as experiências vivenciadas ao longo do seu estágio. O portfólio também pode ser visto como uma peça importante, se considerarmos que este *tem uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional* (Sá-Chaves, 1998:140).

No contexto de Educação Pré-Escolar, o portfólio pode ainda ser visto como mais do que um instrumento de avaliação reflexiva para o aluno, pois é usado na sua formação inicial como uma metodologia que prevê a implementação e facilitação dos processos de reflexão sobre a prática pedagógica. Por isso, para Veiga Simão (2004) o portfólio do estagiário de EPE tem a funcionalidade de organizar e arquivar todo o material recolhido no campo ao longo da investigação. Entre esses documentos pode apresentar material bibliográfico, as suas motivações, as suas perspetivas, os seus interesses gerais e/ou particulares. Assim para o mesmo autor (2004), este instrumento serve de estímulo para o estagiário avaliar e refletir a sua prática ao longo da sua formação.

Este instrumento pode ser um forte aliado para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais do (futuro) profissional de educação, uma vez que lhe permite organizar e guardar sistematicamente a informações que recolhe ao longo da sua prática pedagógica.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O termo investigação, do latim *investigatiōne*, segundo o dicionário da língua portuguesa entende-se como *o ato ou efeito de investigar, inquirir ou indagar; podendo ser um estudo ou uma série de estudos aprofundados sobre um determinado tema, numa área científica ou artística*. A partir daqui pode ser selecionado como um sinónimo abrangente mas fiel do termo pesquisa.

Assim, tendo em conta este último e uma perspetiva filosófica, a pesquisa é *uma atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que se esgota, fazendo combinação particular entre a teoria e os dados* (Minayo, 1993:23). Na mesma linha de pensamento e em complemento, Demo (1996:43) define pesquisa como *uma atividade rotineira do ser humano que não passa de um questionamento sistemático e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático*.

Sequentemente, este mesmo documento surgiu da intencionalidade de construir um relato acerca da nossa intervenção educativa, em que se contatasse e refletisse sobre aspetos específicos da prática, como o observar, planear/planificar, agir e avaliar.

1. Tipo de Estudo

Esta abordagem possibilitou que a intervenção fosse no sentido de criar situações de aprendizagem para as crianças, que pudessem ser as mais enriquecedoras tendo em conta o currículo.

Assim, nos diferentes âmbitos em que a investigação recaiu, existiu sempre a preocupação em fazê-la de uma forma integrada, no ambiente natural, que é a fonte direta dos dados e o pesquisador é o instrumento principal, descrevendo aspetos como o espaço físico, os materiais, as rotinas, as atividades, as situações de aprendizagem, as particularidades e situações rotineiras, etc., em que o primordial é o interesse pelo processo e não pelos resultados, de forma a fazer uma análise das recolhas de campo de uma forma indutiva para que lhes pudessem ser atribuídos

algum significado. Através desta ilustração percebe-se que foram seguidas cinco características principais, como defende Bogdan e Bikkle (1992), relativas à investigação qualitativa, que se prende ao tipo de estudo que se realizou ao nível da prática profissionalizante/estágio. Também os mesmos autores defendem que se trata do método mais adequado para o trabalho de investigação em educação, pelas características e razões já nomeadas. Ressalvamos que a abordagem realizada apresenta, ainda, um carácter intensivo visto que a amostra foi constante ao longo de todo o percurso em cada uma das duas intervenções.

Segundo Turato (2003) o estudo de abordagem qualitativa relaciona-se com o estudos dos significados, significações, representações mentais e sociais, bem como toda a representação simbólica do meio e dos participantes, os seus pontos de vista, as suas vivências, experiências, etc. Desta forma facilmente se percebe que a pesquisa qualitativa procura essencialmente a compreensão específica do objeto ou amostra que estamos a estudar, querendo saber como os acontecimentos se desenvolvem no seu meio natural e, também, como se desenrolam as relações nesse mesmo âmbito.

A partir daqui fica claro que o método qualitativo permite traçar explicações relativas a um pequeno contexto, dando ênfase ao significado e não à quantidade. Relativamente às técnicas, e tendo em conta o contributo e a perspectiva de Spencer (1993), estas podem propiciar momentos em que os participantes e o próprio investigador revelem e partilhem sentimentos, e a partir daqui poderá ter-se em atenção o modo como falam das suas experiências pessoais e emocionais, a linguagem que usam e como desenvolvem as suas relações com os outros e com o mundo. Desta forma *a curiosidade e o empenho do pesquisador estão voltados para o processo, definido como acto de proceder do objeto, quais os seus estados e mudança e, sobretudo, qual é a maneira pela qual o objeto opera* (Turato, 2003:262)

Ainda, mas mais adiante, irá perceber-se que neste tipo de abordagem os participantes do estudo, ou amostra, são intencionais visto que, tendo em conta o contexto, procuramos observar, conhecer, aprender e compreender toda a população envolvida. De acordo com Minayo (1994) deve-se ter em conta alguns aspetos ao nível da recolha de dados junto dos participantes, como: *(1) privilegiar os sujeitos que detêm as informações e experiências que se deseja conhecer; (2) considerar um número suficiente para a firmeza das informações; (3) escolher um conjunto de informantes que permita a recolha e compreensão de semelhanças e diferenças.*

2.Participantes do Estudo

No tipo de estudo desenvolvido, segundo Vale (2000) não se deve privilegiar uma amostragem casual ou numerosa, mas sim uma que assente em critérios, seja ponderada ou intencional, ou seja, a amostra deve estar sujeita a determinados objetivos do investigador, para que este possa apreender ao máximo sobre o fenómeno que está a estudar.

No entanto, a escolha das instituições foi intencional, uma vez que surgiu do concurso ao estágio a realizar no âmbito de uma das Unidades Curriculares do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. A intervenção ocorreu assim em duas instituições distintas.

Deste modo, o estabelecimento de ensino relativo ao estudo e à prática profissionalizante em Educação Pré-Escolar, foi uma associação de solidariedade social situada no confinamento das freguesias de Pedrouços e Águas Santas, no concelho da Maia e da freguesia de Rio Tinto, concelho de Gondomar. Em relação ao grupo também ele foi selecionado aleatoriamente no momento de distribuição dos alunos estagiários pelas diversas instituições cooperantes. Entre os grupos que compõem a instituição de Educação Pré-Escolar, aquele em que recaiu a investigação foi o grupo dos 4 anos de idade. Este era constituído por um total de 18 crianças, sendo 6 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, como já descrito anteriormente na caracterização do grupo/turma.

Relativamente ao estudo e à prática profissionalizante realizada no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico, também ele foi aleatório, contando com a participação da turma do 4º ano de escolaridade, constituída por 24 alunos com idades compreendidas entre os 11 e 9 anos, sendo composta por oito alunos do sexo feminino e dezasseis do masculino.

Assim, tentou-se desenvolver uma observação que permitisse diagnosticar, conhecer e compreender as realidades e necessidades do contexto em que decorreu a prática, descodificando-se fatores que influenciam as personalidades e competências dos indivíduos do estudo.

Através desta investigação é possível traçar uma descrição dos indivíduos, das suas formas de interação, dos seus interesses, das suas dificuldades, e assim estabelecer prioridades no sentido de uma intervenção com sentido para todos.

Podemos assim concluir que o objetivo da análise da realidade é conhecer a situação problema para atuar no sentido de transformação, visando a sua melhoria. Mas para isso, e antes de mais, é necessário observar. Segundo Campenhoudt e

Quivy (2008:196) esta ação é vista *como um método de investigação social onde os comportamentos são captados no momento em que acontecem» acompanhando assim todo o processo de investigação que foi realizado.* Como é da intencionalidade pedagógica, o profissional observa para poder conhecer, ensinar e, conseqüentemente avaliar e/ou reajustar. Para isso é necessário recorrer a técnicas adequadas, sobre as quais Gronlund e Linn (1990:375) referem que *a observação directa é o melhor meio que possuímos para avaliar alguns aspectos da aprendizagem... e possibilita informação suplementar acerca dos outros. O problema é... como obter um registo objectivo dos comportamentos mais significativos?* A observação utilizada de forma sistemática permite uma recolha de informação sobre o modo como as crianças vão desempenhando as suas tarefas, as suas competências e as atitudes desenvolvidas enquanto se envolvem no processo de ensino-aprendizagem. A observação que decorreu ao longo dos dois estágios também recaiu sob o carácter mais estruturado em que previamente se decidia o que se ia observar, como por exemplo, diferentes ações dos contextos, as formas de intervenção e adequação das intencionalidades educativas; quem se ia observar – focada essencialmente no grupo de crianças na EPE e na turma do 1º CEB, bem como as instituições, expandindo a observação às equipas pedagógicas e às comunidades nos seus diferentes contextos culturais. Igualmente foi definido, em vários momentos, quando decorreria essa mesma observação (situações, períodos de tempo), que se foi estipulando e referenciando, cada vez mais intencionalmente, ao longo do período das práticas, patente nas planificações semanais, bem como – os instrumentos de recolhas de dados.

Uma vez que a observação realizada em cada contexto se desenvolveu em contacto direto com o meio natural e com os atores sociais, nos seus contextos culturais, de um forma frequente e prolongada por parte do investigador, visto como um próprio instrumento de pesquisa, pode dizer-se que a observação teve também um carácter participativo.

Segundo as ideias de Bogdan e Taylor (1975) podemos definir observação participante como aquela em que se desenvolvem interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, em que a recolha é realizada no momento em que estas se desenvolvem. Assim, a observação participante realizada tentou ser o mais dinâmica e envolvente possível, em que ao mesmo tempo que se recolhiam informações e dados se interagiu com os participantes do estudo. Desta forma, participando nas rotinas diárias da sala, nas atividades que se desenvolviam e interagindo com as crianças e

com a turma, a riqueza da informação seria muito mais substancial, uma vez que contatávamos de perto com elas, pelo envolvimento nas suas práticas, existindo ainda a possibilidade de se fazerem questões em tempo real. Isto permitiu direcionar melhor a investigação, compreender a amostra sem a descontextuar.

Neste sentido o trabalho de observação realizado foi sempre seguido de forma a adequar a intervenção educativa, pois esta permite uma eficácia na recolha de dados acerca do que as crianças sabem, do que conseguem fazer, podendo ser informações aproveitadas no sentido de *planear e adequar materiais e actividades aos interesses das crianças* (Parente, 2002:180).

Como forma de abordagem à avaliação informal, foi necessário utilizar diversas formas de registo, que devem ser de fácil preenchimento e manuseamento, de forma a permitir o apoio ao profissional na planificação das atividades e às crianças e alunos na identificação do seu envolvimento nas rotinas do grupo e da turma e do seu desenvolvimento global.

Os instrumentos utilizados para fazer registos das observações ao longo do estágio foram, previamente, pensados de forma a darem uma resposta adequada à situação em que eram empregues, pois o investigador *deve eleger, construir ou adaptar um instrumento, um método, um processo e um programa de observação que sejam apropriados à pergunta formulada, ao contexto que rodeia o fenómeno e à natureza desse fenómeno* (Evertson e Green, 1988:319).

Como resultado da observação direta, foram utilizados alguns instrumentos, ordenados pela frequência da sua utilização, como os registos de incidentes críticos, listas de verificação ou de controlo, grelhas de observação, amostragem de acontecimentos. Todos eles foram necessários e imprescindíveis de alguma forma.

Os registos de incidentes críticos, que são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado (Parente, 2002:181) ajudaram a captar e preservar determinadas situações, o que permitia observar e analisar comportamentos, determinando o que, naquele contexto, é crítico. Foram também utilizadas listas de verificação ou de controlo, *listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica* (Parente, 2002:187) em que o observador verifica a presença ou ausência de um determinado comportamento que é esperado que a criança desempenhe. Estas listas foram uma mais-valia para certos momentos em que se tornava necessário observar vários itens, como por exemplo ao nível do desempenho motor, em que eram criadas grelhas com objetivos comportamentais, prontos a serem

verificados pelo observador e também em momentos de avaliação diagnóstica e de desempenho em atividades de grande grupo. Os registos contínuos sendo um relato narrativo, enriquecido com muitos detalhes, ordenados por uma sequencia cronológica dos acontecimentos, e, mesmo não podendo conter opiniões e juízos de valor, foram também um dos instrumentos utilizados ao longo da intervenção uma vez que tinham *a vantagem de tornar possível a realização de um relato compreensível, capaz de incluir a riqueza e a complexidade dos comportamentos e/ou acontecimentos no contexto natural* (Parente, 2002:183). Estes instrumentos ajudam a apurar pequenas mudanças no desenvolvimento da(s) criança(s) e aluno(s) ao nível das suas competências, aptidões e conhecimentos.

Um outro instrumento utilizado foi a amostragem de acontecimentos em que considero-o uma útil forma de registo, porque mostra-se pertinente na medida em que serve para determinar a frequência de certos comportamentos nos indivíduos e/ou no grupos em que se inserem.

Em algumas situações, que assim o exigiam, de forma a facilitar uma análise posterior e uma recolha mais concreta e real do que se pretendia, foram usados instrumentos como o registo áudio e noutras situações, o registo fotográfico, que também se evidenciou como bastante pertinente na medida em que se registavam acontecimentos conjuntos, individuais, relacionais e de partilha que nos ajudavam a documentar e a refletir sobre essas mesmas situações.

Por fim é importante referir que juntamente com os instrumentos já referidos existiram conversas informais, em que a equipa pedagógica partilhava conhecimentos acerca das crianças e dos alunos, dos seus contextos familiares e de situações vividas ao nível da instituição. Estes momentos ajudavam a conhecer determinados aspetos dos participantes e dos contextos estudados que não eram tão evidentes, auxiliando os profissionais educativos a (re) pensarem a sua dinâmica interventiva e alguns aspetos relacionais. Outras mais-valias ao longo dos estágios foram as avaliações semanais presentes no portfólio reflexivo do estagiário, em que este refletia sobre a sua prática semanal, ao nível do funcionamento do ambiente educativo, da adequação das estratégias ao grupo e do próprio *feedback* recolhido junto das educadora/professor cooperante, do nosso par pedagógico, dos supervisores da prática profissionalizante e também das crianças/alunos em relação às diferentes atividades planificadas para uma determinada semana.

CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO

Neste ponto será feita referência a todos os aspetos que aludem à intervenção pedagógica. Assim, numa primeira fase será feita a caracterização de ambos os contextos – Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico – numa perspetiva de dar a conhecer a instituição e o/a grupo/turma, bem como a forma que cada contexto idealiza a ação educativa.

Numa segunda fase será feita uma descrição mais aprofundada, relativamente à forma de intervenção no estagiário, nos vários aspetos da iniciação à prática profissional, nomeadamente no que respeita ao observar, planear, agir e avaliar, ao longo da sua operação.

1. Caracterização dos Contextos

Para a elaboração da caracterização do contexto organizacional foram tidos em conta alguns documentos institucionais, que uma vez analisados com precisão, possibilitaram uma caracterização fundamentada sobre as instituições em que decorreram os estágios. Assim, na EPE os documentos consultados foram o Projeto Educativo (PE), Plano Anual de Atividades (PAA), o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e o Regulamento Interno (RI), sendo que no caso da instituição onde decorreu o estágio do 1º CEB apenas foi possível consultar o Projeto Educativo e o Regulamento Interno.

Tendo em conta o PE, *documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo a escola se propõe cumprir a sua função educativa* (Decreto-Lei n.º 115-A/98, artigo 3º), e que é, segundo a definição de Jorge Adelino da Costa, um *documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade da própria escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência da ação educativa*. Isto é, um PE é um documento de orientação pedagógica que, não podendo contrariar a legislação vigente, explicita os princípios,

os valores, as metas as estratégias através das quais a escola propõe realizar a sua função educativa.

A instituição onde decorreu o primeiro estágio situa-se no confinamento das freguesias de Pedrouços e Águas Santas, no concelho da Maia e da freguesia de Rio Tinto, concelho de Gondomar.

Esta Associação de Solidariedade Social, conta com três edifícios sendo o primeiro onde funcionam as valências de creche e jardim de infância. O segundo edifício possui a valência de centro de dia. No terceiro encontramos salas de atividades extra curriculares (sala de informática, sala de ballet, biblioteca), três salas de ATL e ainda quatro salas de creche. É importante referir que o primeiro e terceiro edifícios são dotados de elevador.

A área envolvente destes edifícios é composta por jardins, com um lago e uma gruta, um parque infantil e ainda uma capela que se encontra junto ao segundo edifício.

Esta instituição tem, assim, em funcionamento, para além da valência de jardim de infância, as valências de creche, centro de estudos pedagógicos, centro de dia da terceira idade e C.A.T.L.

No caso da instituição onde decorreu o estágio do 1ºCEB ao contrário da instituição do pré-escolar, é uma instituição pública pertencente a um agrupamento. Esta situa-se na freguesia de Paranhos, concelho do porto. O agrupamento a que pertence conta com uma escola básica do 2º e 3ºciclos de Paranhos, sede do Agrupamento, e com mais três escolas de 1º Ciclo. Deste agrupamento, a escola que nos acolheu é uma instituição frequentada por 259 alunos, distribuídos por doze turmas do 1º ciclo. A sua área coberta é ocupada pelo edifício escolar, com 1637m2 de superfície, e por uma biblioteca. A área descoberta é de 5370m2 e destina-se ao recreio dos alunos e a uma zona com jardim e algumas árvores, ponto comum com a instituição do EPE.

O edifício escolar instala-se num só piso composto por doze salas de aula, dois amplos corredores que dão acesso interior às salas, às casas de banho, ao refeitório e aos gabinetes. Estes incluem a sala da coordenação, a sala de atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a sala de professores, a reprografia e um gabinete de trabalho.

Esta escola dispõe de um leque de recursos didáticos relativamente vasto. A biblioteca possui cerca de 2000 livros, jogos educativos, material audiovisual e de multimédia, que podem ser requisitados por professores e alunos. Estão disponíveis

onze computadores com acesso à Internet e todas as salas dispõem de computador e de quadro interativo.

No que diz respeito aos recursos humanos, o jardim de infância onde decorreu o estágio, conta com cinco educadoras de infância, cinco auxiliares de educação e ainda três ajudantes de serviços gerais. Frequentam esta instituição, um total de 115 crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Relativamente à escola do 1ºCEB, esta acolhe 15 professores e 5 funcionários. O agrupamento dispõe ainda de uma psicóloga.

Na instituição de educação pré-escolar, a valência de jardim de infância funcionava no primeiro edifício, no primeiro e segundo piso. O projeto educativo enumera alguns objetivos relativos a esta valência, sendo estes: *Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade, estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas características individuais [...]; Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;* entre outros objetivos. Também no PE do agrupamento de escolas onde o estágio do 1ºCEB decorreu encontramos máximas a seguir nomeadamente: *Melhorar a qualidade das aprendizagens; Desenvolver nos alunos comportamentos e atitudes corretas na escola e na comunidade; Implicar os pais/encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos; Promover a participação da comunidade local na dinâmica do agrupamento;* entre outras. É importante referir que ambas as instituições defendem, como podemos ver, uma educação para a cidadania.

As salas da instituição do contexto pré-escolar, em termos de mobiliário são dotadas de garagem, mesas redondas (adequadas ao tamanho das crianças), cadeiras, armários, estantes, cavaletes, casinha (cama de bonecas, cómoda, mesinha de cabeceira, guarda fatos, fogão, mesas, cadeiras ou bancos, louceiros, arcas e bancas). Para além do mobiliário as salas dispõem de jogos, livros e material de papelaria.

Nas salas de recreio podemos encontrar televisões e leitores de DVD e CD.

A metodologia seguida nas salas é a metodologia do projeto que implica a criança como um ser ativo no processo de aprendizagem. Este modelo permite que ao longo do ano se vivam diversos projetos, sempre tendo em conta os interesses e motivações das crianças.

O PE da instituição de Educação Pré-Escolar ainda refere objetivos, finalidades e estratégias do projecto, neste ponto são apresentadas estratégias a desenvolver para darem resposta a problemas identificados. Dos objetivos apresentados a estagiária poderá participar, por exemplo, no que diz respeito à promoção do papel da instituição na comunidade, divulgando as atividades pela comunidade envolvente. Outro dos objetivos que poderemos dinamizar será a participação dos encarregados de educação na vida da instituição, envolvendo as famílias em atividades, comunicando através de reuniões de grupo e reuniões individualizadas bem como solicitando os encarregados de educação para a tomada de decisões quanto a alguma atividade a desenvolver no espaço da sala.

De uma forma sintética, devem fazer parte explícita do projecto educativo, os valores e educação fundamental a defender pela comunidade educativa. Uma caracterização do meio, nos aspectos social, físico, económico e cultural, as finalidades, objectivos curriculares gerais e específicos, através de documentos secundários, mas contidos no projecto educativo. Comparando esta afirmação com a análise realizada podemos concluir que existem algumas lacunas no documento da instituição onde decorre o estágio, nomeadamente no que se refere à caracterização do meio a nível económico, os objetivos curriculares específicos. Embora na citação não façam referência à identificação de problemas, consideramos que essa parte do PE da instituição é bastante geral, não sendo identificado nenhum problema a resolver no que se refere à aprendizagem das crianças.

Segundo Matos Vilar (1993: 47) *o regulamento interno deve ser encarado principalmente como um instrumento pedagógico, ou seja, um conjunto de princípios de funcionamento que, dirigindo-se a toda a comunidade educativa, garanta o exercício democrático dos direitos e deveres no seio da própria escola, estimulando o desejo de uma interação autêntica no sentido da planificação de todos os protagonistas do acto educativo.* Verificamos depois da análise do RI que este ia ao encontro do PE em inúmeros pontos porque o regulamento interno é, também, um constituinte muito importante do projecto educativo da escola. Pode-se considerar como o espelho do funcionamento, ou seja, responsável pela concretização ou inconcretização do projeto educativo.

No que concerne ao Plano Anual de Atividades (PAA) referente à instituição de Educação Pré-Escolar, neste é referido uma série de atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2012/2013. As atividades e os objetivos

referidos apontam, na sua totalidade, para dias festivos como dia do pai, Páscoa, dia de São Martinho, entre outros.

Os objetivos apontados neste documento dizem respeito, na sua maioria, à área da formação pessoal e social e às áreas de expressão como plástica e dramática.

A intervenção na comunidade não está muito presente no PAA, contudo, parece-nos um aspeto a trabalhar na prática educativa

Para a implementação do PAA contamos com a participação das crianças, educadores, assistentes operacionais e administrativos e pais/encarregados de educação/família.

É importante salientar que o PAA da instituição do 1ºCiclo do Ensino Básico não foi analisado pelo facto de se encontrar em remodelação por parte da instituição.

Será agora realizada uma caracterização do grupo, no caso da EPE e da turma, no caso do 1ºCEB.

No que diz respeito ao grupo em que a minha prática recaiu na EPE este pertencia a uma sala dos 4 anos e era composto por um total de 18 crianças, sendo 6 do sexo masculino e 12 do sexo feminino.

O grupo de crianças da EPE era dócil e manifestava interesse nas atividades do J.I. De uma forma geral, era um grupo pontual, no entanto não era muito assíduo, havia crianças que faltavam um número considerável de vezes sendo difícil coloca-las a par de um grande número de atividades. No que se refere ao comportamento, estas crianças eram bastante irrequietas, mas isso devia-se ao facto de que as regras não eram muito impostas dentro da sala. Notava-se que não sabiam como usar as diferentes áreas da sala e isso acabava por se reflectir na forma desorganizada como brincavam.

Por conseguinte, em relação à turma de 4ºano do 1ºCEB, esta era constituída por vinte e quatro alunos, entre os nove e os onze anos, sendo maioritariamente do sexo masculino, tendo apenas oito meninas. Ao longo da intervenção duas destas crianças (uma menina e um menino) saíram da escola, uma por ter imigrado e outra por escolha dos pais para ser transferida para outra escola do agrupamento.

É de realçar que na turma em questão existiam quatro crianças com necessidades educativas especiais, sendo acompanhadas em horas específicas por uma professora de apoio.

Esta turma a nível de comportamento, tal como o grupo do EPE, era também bastante agitada, criava-se facilmente ruído e distraiam-se com bastante facilidade. Este aspeto foi-se modificando pois, verificou-se uma melhoria. Já existia um quadro

de comportamento, e todas as semanas cada aluno levava o registo do seu comportamento para casa com as cores que tinham sido atribuídas ao longo dos dias dessa mesma semana, isto para que os pais/encarregados de educação fossem tendo conhecimento do comportamento dos alunos assinando essa mesma folha. Foram também criadas regras com a turma e afixadas na sala. Apesar disso alguns alunos desafiavam as regras que eles próprios criaram e os professores tinham que as lembrar de forma sistemática no decorrer das aulas.

Apesar desta situação a turma mostrava-se, no geral, participativa e curiosa relativamente a certos temas abordados.

No que concerne à caracterização das famílias, no caso do contexto pré-escolar, estas viviam na sua generalidade em famílias estruturadas (pai e mãe), os pais encontram-se no nível socioeconómico médio, vivendo em casas próprias, relativamente próximas da instituição.

É importante referir que, em algumas famílias, as crianças tinham poucas vivências, quer sociais e culturais, quer a nível de estímulos. Também se verificavam algumas lacunas no que respeita ao cumprimento de regras, notava-se que as crianças não estavam habituadas a cumpri-las no seio familiar. Isto também caracterizava a turma do 1º ciclo como já referi anteriormente.

Relativamente às famílias da turma do 4ºano, na maioria dos casos os pais apresentam habilitações literárias elevadas, como licenciaturas e, em casos menos frequentes, mestrados.

Focando os interesses e motivações do grupo de quatro anos estes eram notórios, passando pelo prazer de comunicar; de brincar ao faz de conta; o interesse por histórias; o interesse pelo imaginário e pela fantasia (dramatização). As crianças demonstravam igual interesse e gosto por cantar; fazer descobertas; pela novidade e pelo que as rodeava. No entanto, apresentavam algumas necessidades ao nível da autonomia, sentindo especial necessidade em serem ouvidas e falarem das suas vivências e experiências. Também os interesses dos alunos do 4ºano passavam essencialmente pelo que as rodeava, pelo que lhes era próximo, tendo necessidade também de serem ouvidas, tinham sempre um exemplo a dar de situações reais que se tinham passado com eles ou com pessoas próximas deles.

Relativamente às competências das crianças, o grupo da EPE, em geral, demonstrava ter conhecimento de si; demonstrava ter conhecimento sobre aspetos relacionados com o meio ambiente e com as ciências; demonstrava competências físicas e motoras; demonstrava interesse em conhecer a linguagem oral como meio de

expressão e comunicação. Houve aspetos a melhorar como a motricidade fina, algumas crianças ainda não manipulavam corretamente a tesoura; formavam com muita dificuldade conjuntos simples; não resolviam a maioria dos conflitos de forma autónoma (recorrendo ao adulto para contar o que se passou e o adulto é que resolve o conflito); existia uma minoria que não sabia o nome da rua onde morava nem a profissão dos pais.

Referindo agora as competências do grupo de crianças do 1ºCEB podemos enumerar, na área de português a dificuldade em ler textos de forma audível e com entoação, não respeitando regras de pontuação. Relativamente à escrita notava-se falhas na construção de frases complexas e na utilização de vocabulário diversificado. Os textos produzidos eram pobres e limitados para o que seria de esperar de crianças deste nível académico.

As crianças da faixa etária dos quatro anos caracterizam-se a nível motor por já se vestirem com ajuda e por desenharem o corpo humano razoavelmente completam.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo estas crianças inserem-se no estado pré-operatório definido por Piaget em que estão inseridos progressos como a função simbólica (imitação de algo observado), a compreensão das identidades (compreender que há coisas ou pessoas que apesar de mudarem a aparência, ou o tamanho continuam as mesmas coisas e as mesmas pessoas), a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão de número.

As limitações deste estágio assentam essencialmente no facto de estas crianças se focarem num aspeto pondo de lado outros na mesma situação; não têm noção de que se tivermos duas filas de rebuçados, com o mesmo número de rebuçados, se numa delas aumentarmos o espaço entre os rebuçados eles irão partir do princípio que essa fila contém mais rebuçados que a outra, a maioria das crianças são incapazes de ver a transformação correta da fila; são egocêntricas, centram-se apenas no que pensam ignorando o ponto de vista dos outros; utilizam frases compostas e já sabem quando uma palavra se refere ao mesmo objeto.

Na área da matemática, a turma do 4ºano apresentava dificuldades sobretudo no cálculo mental, por outro lado apreenderam de forma rápida o conceito de ângulo, de retas paralelas e perpendiculares. Notava-se que alguns conteúdos precisavam de ser revistos e aprofundados como a distinção de sólido e de figura geométrica.

Esta turma demonstrava maior interesse por conteúdos de Estudo do Meio, nomeadamente a história de Portugal, os ossos e os músculos, participando na aula de forma positiva dando exemplos e colocando questões.

2. Intervenção no Contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Observar/ Preparar

Segundo Parente,

a observação direta de crianças envolvidas em actividades apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças (Parente, 2002:180).

Assim, se a ação depende da planificação, e esta última está sujeita a uma observação prévia, está claro que qualquer prática educativa que não se sustente, numa primeira fase, na observação torna-se uma atividade pedagogicamente errada.

Desta forma, como primeiro contacto na(s) realidade(s) de estágio, sentiu-se desde logo, em ambas as valências, a necessidade e indispensabilidade de observar.

Nas duas experiências de iniciação à prática educativa, a observação surgiu da necessidade de conhecer as instituições e o seu modo de trabalho, a dinâmica das salas e, obviamente, as próprias crianças/alunos. Para tal, foi necessário recorrer à observação direta dos contextos educativos e à análise dos documentos das instituições de forma a conhecer e compreender os seus ideais e valores, os seus objetivos, as suas metodologias e estratégias de intervenção; e ao nível do grupo, na EPE e da turma ao nível do 1º CEB, a observação foi necessária para conhecer as características, necessidades, interesses e especificidades individuais dos indivíduos envolvidos no contexto. Para assim se tentar desenvolver uma intervenção que fosse capaz de ir ao encontro dos objetivos que se pretendiam desenvolver ao nível das instituições e das salas, tendo em conta as competências já adquiridas e algumas, possíveis, dificuldades.

Associada à ação de observação, na perspetiva de conhecer o ambiente educativo, base da ação pedagógica, foram utilizados instrumentos de observação que ajudaram na recolha e registo das informações que se pretendiam recolher. Assim, ao longo da prática desenvolvida no contexto de educação pré-escolar, foram utilizadas as listas de verificação, que, eventualmente, auxiliavam no diagnóstico. Numa fase inicial foram observados diferentes aspetos e preenchidas grelhas de observação diagnóstica, como por exemplo ao nível do espaço e dos materiais (cf. Anexo I) o que permitiu verificar e compreender o contexto, fundamentando a pertinência de uma determinada planificação para a intervenção

Através das evidências, muitas foram as vezes em que, partindo dos momentos de interação com o grande grupo, como por exemplo no momento do acolhimento, eram feitos registos do que as crianças comunicavam com o grupo, (novidades, dúvidas). E, uma vez que se mostrava pertinente, dando assim voz às crianças, poderiam proporcionar-se situações de aprendizagem patentes na planificação semanal das atividades, de acordo com as suas necessidades, vontades e interesses (cf. Anexo II).

No entanto, os registos de observação recolhidos ao longo de todo o estágio não tinham meramente a intenção de apoiar e fundamentar a planificação. Vários foram os registos que se basearam na recolha de informações num sentido mais lato, de forma a poderem ser analisados e assim melhorar a qualidade da intervenção educativa e de forma a registar as aprendizagens das crianças.

Ao nível do contexto de 1º Ciclo o primeiro contacto funcional teve, também, como base a observação. Logo a partir do primeiro dia estabeleceram-se conversas informais com o professor titular de turma de forma a conhecer melhor os alunos e assim facilitar o processo de observação e informação, relativamente à generalidade da turma e a particularidades dos alunos.

Como vinha sendo hábito de estágios anterior, os momentos de observação foram sendo bastante privilegiados, pois *observar deverá ser a primeira etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana* (Estrela, 1990:80), permitindo assim recolher informação acerca da turma e da professora titular, da organização da sala, dos tempos destinados a cada área curricular disciplinar e não disciplinar, das metodologias utilizadas em sala de aula, etc.

Além disso, a observação permite conhecer as características dos alunos, as suas capacidades, dificuldades, interesses, hábitos, formas e níveis de interação que ao longo da prática, e no próprio quotidiano, nos poderão ajudar a planear e a planificar a nossa intervenção pedagógica propriamente dita, e ajudando ainda a avaliar cada aluno.

Inicialmente, nesta mesma valência, também foram utilizadas listas de verificação para observar e registar os conhecimentos dos alunos, por exemplo. No entanto este instrumento de auxílio ao diagnóstico, mostrou-se pouco praticável, pois a necessidade constante dos alunos estarem sob orientação do estagiário não permitiam um fácil preenchimento. Assim foram tidas em conta outras formas de saber acerca dos próprios conhecimentos dos alunos. Para isso, no início das aulas era recorrente delinear-se pequenos diálogos com a turma acerca do que poderiam saber

sobre determinado conteúdo, definindo-se assim o ponto de situação para a partir daí se traçar qual o melhor caminho a tomar ao nível da ação.

Outros instrumentos como os registos de observação pontuais, incidentes críticos também foram tidos em conta e construídos no sentido de arquivar tudo quanto fosse pertinente para refletir, planear e melhorar a intervenção do estagiário.

2.2. Planear/Planificar

Só depois de se exercer um bom e refletido processo de observação é que se pode ser competente para desenvolver um trabalho no sentido do planear e planificar a ação pedagógica.

A planificação tem por objetivo determinar o que se deve fazer, a fim de, posteriormente, se tomarem decisões práticas (Kaufman, 1980:17), pois alguns dos seus objetivos passam por pensar nos resultados que se pretendem obter, capacidade de elaborar as orientações e normas de atuação, definindo papéis, prevendo situações possíveis e preparando estratégias corretivas e ao mesmo tempo, estabelecer um sistema de controlo que permita avaliar. Por isso o profissional da educação deve ser capaz de estruturar uma sequência de atividades e interações pedagógicas que se apresentem com coerência, que sejam funcionais e pertinentes, adaptadas às características das suas crianças e alunos, rentabilizando assim todos os tempos de atividade para o ciclo de ensino que tem em suas mãos.

As planificações, como nos refere Rinaldi (1993) são um método de trabalho que permite pensar em objetivos gerais e específicos para cada atividade que se pretende desenvolver. Através desses objetivos, gerais e específicos, podem formular-se hipóteses sobre o que pode acontecer, tendo em conta os conhecimentos prévios sobre as crianças.

A partir da perspetiva de Vasconcelos (1991) podemos deduzir que planear envolve uma decisão sobre o que tencionamos concretizar, pensando sobre o que vamos fazer e como o vamos fazer. Para isso é necessário, a partir das observações e brincadeiras já referenciadas e também através de diálogos, de forma a perspetivar e, conseqüentemente, decidir as situações de aprendizagens que se pretendem incluir no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma a prática desenvolvida assentou sempre sobre o conhecimento que se construiu, através da observação e análise de dados recolhidos, acerca do grupo de crianças e dos valores e objetivos da instituição/agrupamento, de modo a

promover aprendizagens significativas, integradas no currículo, refletidas na intencionalidade conjunta da equipa pedagógica. Para isso, todas as semanas, normalmente à sexta e à segunda-feira, a equipa de educadoras e estagiárias reuniam-se na instituição de forma a, em conjunto e cooperativamente, partilharem intencionalidades, necessidades, estratégias e materiais que apoiassem as atividades, e os objetivos subjacentes a estas, em confrontação com aqueles que eram esperados ser atingidos pelas crianças. De lembrar é que, a importância da participação das crianças não era esquecida, e para isso os registos de observação realizados eram trazidos para esses momentos e assim dava-se voz aos interesses e desejos das crianças, pois tendo em conta o que nos ilustra De Vries (2004) são nas suas ações e as suas palavras que podemos identificar os passos que devemos dar, as mudanças que devemos ter em conta e quais os materiais que se mostram mais adequados.

A partir destes momentos conjuntos dava-se lugar à realização de uma planificação semanal produzida em rede (cf. Anexo III), complementada com uma grelha (cf. Anexo IV), no sentido de auxiliar o trabalho da equipa pedagógica, dando uma perfeita leitura da planificação, estando esta exposta na sala. Esta grelha de anexo foi implementada, logo de início, na construção da planificação.

Assim, estas grelhas clarificavam as situações de aprendizagem, os seus objetivos, o papel do educador, as estratégias e recursos, e finalmente, a avaliação.

Ressalvo ainda que, para as sessões de expressão motora e movimento, eram feitas planificações singulares (cf. Anexo V), com os objetivos específicos da mesma, os objetivos comportamentais, tempos, recursos, etc.

Merecedores de destaque, ainda ao nível da planificação, demonstram-se os receios e dificuldades que eram um tanto alargados, mas que, em pequenos passos se foram desvanecendo, tanto na prática ao nível de estágio como através do apoio do orientador, das orientações tutoriais ou mesmo através de seminários.

Ao nível do 1º Ciclo a planificação sustentava-se nos programas disciplinares para o 4º ano deste nível de ensino, nos conteúdos e metas estipulados na planificação anual/mensal construída e disponibilizada pelos professores titulares das turmas de quarto ano ao nível da instituição.

Para planear a semana de intervenção, os estagiários reuniam-se com a professora titular de turma, onde se comunicavam os conteúdos que iam ser abordados, o carácter que as atividades poderiam ter, mais estruturadas ou mais lúdicas, e a partir daqui o estagiário tinha a liberdade de pensar e (re) pensar como poderia abordar todos os conteúdos, como pretendia orientar as suas aulas, quais os

recursos disponíveis e quais os que poderia ajustar ou criar, e quais as melhores estratégias para aplicar todos os pontos referidos anteriormente, desenvolvendo-se assim uma prática consciente e com sentido, pois *a planificação consiste em introduzir organização e racionalidade à acção* (Ander-Egg, 1989:14). Aliado a isto, aquando do planeamento e posterior planificação das aulas/atividades teve-se sempre em atenção os interesses dos alunos, podendo desta forma despertar uma maior concentração e motivação. Aqui, no entanto, nota-se uma dificuldade mais alargada comparativamente ao contexto pré-escolar, que tendo atividades mais lúdicas permitia uma maior abrangência e resposta a esses interesses.

Aproveito para enumerar algumas particularidades que alguns autores defendem relativamente às características que deverá ter uma planificação, como por exemplo, a flexibilidade, a sua abertura, participação, autoavaliação e interdisciplinaridade. Neste sentido, teve-se cada vez mais em conta estes aspetos na construção das planificações. Por exemplo, houve vários momentos em que se optou pela flexibilidade de uma planificação e assim merecer um reajustamento, como por exemplo, num caso de uma atividade de escrita descritiva; tendo em conta que o grupo é heterogéneo e algumas crianças apresentam certas dificuldades ao nível do português, a atividade foi reajustada na hora, ao aperceber-se que após explicar a intencionalidade da atividade algumas crianças não se sentiam capazes e pelo que já foi observado achou-se melhor flexibilizar a mesma. Assim esta foi adaptada, no sentido de facilitar a compreensão e desempenho. A intenção aqui também foi contornar a desmotivação que se sentiu por parte dos alunos por não sentirem algumas dificuldades ou limitações (cf. Anexo VI).

A planificação neste nível de ensino era criada em tabelas (cf. Anexo VII), existindo uma para cada dia da semana, onde se fazia um plano da intervenção de acordo com os diferentes dias semanais. O modelo de planificação foi adotado e utilizado por todas as estagiárias da instituição e detinha a identificação da instituição, a turma, o ano, o nome da estagiária, as atividades, conteúdos e objetivos a serem desenvolvidos nos diferentes dias da semana, bem como a forma como estes seriam avaliados e ainda, depois de cada tabela, a descrição detalhada da forma como iriam decorrer os dias dessa mesma semana.

A descrição de cada dia foi uma mais-valia, pois permitia perceber melhor como se desenvolveriam as atividades, tendo cada passo estipulado. Este aspeto, sem dúvida, que ajudou a dar uma maior coesão entre os diferentes momentos do dia, sustentando a prática e assim dando uma forte segurança a quem intervinha. (Cf.

Anexo VIII). A elaboração desta planificação foi-se tornando uma ação rotineira e foi permitindo melhorar alguns aspetos, sentindo-se uma maior confiança na sua elaboração.

Em contrário da educação pré-escolar, os alunos não tinham acesso a este documento, no entanto, a partir dos sumários das aulas que eram projetados todos os dias antes de se iniciarem as atividades letivas, permitia-lhes conhecer quais os conteúdos que se iriam desenvolver e, oralmente, no momento certo, os objetivos das aulas eram enunciados. Assim os alunos foram adquirindo algumas rotinas na sua semana, mas estas serão descritas noutro ponto do relatório.

Finalmente, relativamente a este aspeto, penso que uma boa e refletida planificação permite a seleção de objetivos alcançáveis e que façam sentido no contexto e para a nossa turma, tendo assim em conta os recursos disponíveis e os condicionalismos existentes.

Desta forma facilmente se depreende que *a atividade formativa, para ter êxito e ser eficaz, necessita de ser planeada; isto é, previamente pensada, ordenada e articulada. Omitir ou desvalorizar este requisito é limitar-se a “navegar à vista”* (Lopes, 2010). A eficácia pedagógica do docente pode-se revelar através da sua planificação, que deve ser coerente, concisa e adaptada à sua realidade, juntamente com a sua sustentação científica e o seu saber-fazer.

2.3. Agir/Intervir

A intervenção tem que ser feita no sentido de concretizar os objetivos educativos, adaptando-os às crianças e aos alunos e também à realidade dos seus contextos, de acordo com os princípios e valores defendidos pelo agrupamento e instituições em que se inseriram as práticas, e, de forma a aproveitar as potencialidades das crianças/alunos, permitindo que usufruam de espaços e materiais apelativos e que lhes despertem os sentidos e emoções.

Assim, tendo em conta que uma intervenção de qualidade depende do empenho demonstrado pelo adulto, em que, como já foi referido, este deve refletir e *analisar as características pessoais e profissionais que definem a capacidade de intervenção da educadora no processo de ensino-aprendizagem (sentir, motivar, autonomizar, alargar, implicar a criança) como um factor crítico na qualidade da aprendizagem da criança* (Formosinho, 2001:91), desta forma, quanto mais e melhor o adulto se dedicar, melhor será a capacidade de resposta da criança, que se irá

integrar e entregar mais profundamente às atividades e rotinas do seu quotidiano no âmbito da sala.

A utilização da escala de empenhamento do adulto, enquanto instrumento de reflexão da ação e de autoavaliação, distinguem três aspetos fundamentais - como a sensibilidade, estimulação e autonomia - permitindo refletir sobre eles e assim adequar a prática, contribuindo para um desenvolvimento pessoal e profissional. De referir que estes aspetos mostraram-se como uma preocupação ao longo do estágio em contexto de educação pré-escolar, e neste sentido criaram-se grelhas que permitiram refletir sobre os aspetos que já foram nomeados (cf. Anexo IX).

Da mesma forma, o empenhamento do adulto focou-se em aspetos relativos à organização do ambiente educativo, uma vez que esta é uma das fortes bases para o desenvolvimento do trabalho do educador, e facilita o desenvolvimento global da criança.

Por conseguinte a prática incidia na intencionalidade de proporcionar ao grupo momentos de bem-estar nos diferentes âmbitos da pessoa humana, em que as rotinas fossem adequadas às necessidades das crianças - e para isso havia flexibilidade ao nível dos tempos e da planificação. Este aspeto foi um dos que necessitou de alguma atenção da parte do adulto, pois em certos momentos da rotina semanal e como resposta às propostas de planificação, estas passavam para segundo plano, uma vez que as crianças evidenciavam necessidades ao nível das atividades socio-afetivas e do brincar.

Ao nível das atividades propostas em contexto de educação pré-escolar, estas partiam das intencionalidades das crianças, que eram, em parte, conjuntas com as intencionalidades do adulto. Nestes momentos valorizavam diversos aspetos do desenvolvimento integral da criança, dando espaço e oportunidade de contactar com diversos materiais – existentes na sala e na instituição; pessoas e realidades que se envolviam nos projetos e atividades (instituição e comunidade); e assim estimular a curiosidade, querendo elas descobrir, formular hipóteses, partilhar, construir, cooperar, desenvolvendo o seu corpo e a sua mente, interagindo consigo e com os outros, numa perspectiva de pedagogia ativa, baseada no desejo de aprender e cooperar. Assim as atividades e projetos que eram planeados passavam pelos diferentes domínios e subdomínios, tentando gerir uma harmonia das áreas de conteúdos (cf. Anexo X).

Visando assim que a criança interaja facilmente com materiais expostos, partilhando todas as aprendizagens adquiridas com pequeno e grande grupo, assim como com os adultos presentes na sua rotina, houve a preocupação de tentar tornar

este ambiente mais enriquecedor e estimulante para as crianças de forma a torna-las mais autónomas e ativas na escolha das diferentes situações de aprendizagem.

Ao nível da organização do espaço, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são expressas algumas intenções educativas que o processo de aprendizagem implica, devendo haver uma preocupação com que as crianças compreendam como o espaço está organizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar, e em que o educador tem o papel de definir quais os materiais e equipamentos que devem contemplar o espaço físico, de acordo com as necessidades das crianças tendo em conta alguns critérios de qualidade.

Este fator importante no desenvolvimento da estruturação mental das crianças, foi um dos que foi tido em conta ao longo da prática. Neste sentido surgiram oportunidades de ajudar as crianças a estabelecerem regras de convivência no espaço físico. Também a organização do espaço, que se encontrava definida em áreas – manta/tapete das construções; mesas; área dos jogos; área das expressões; área da biblioteca; área da escrita - e com colocação dos diversos materiais, devidamente identificados.

De igual forma, mostrou-se necessário definir com o grupo (através da observação atenta dos espaços disponíveis e dos materiais existentes), uma lotação adequada para cada área da sala, que permitisse a distribuição privilegiada das crianças pelos espaços, de modo a que os materiais à disposição fossem suficientes para os elementos que os utilizavam. (cf. Anexo XI)

No que respeita à organização do tempo, este foi organizado de uma forma variável, com espaço para estabelecer diferentes tipos de interações, desenvolver atividades livres e orientadas, respondendo às necessidades das crianças, apoiando-as e ajudando-as a compreender uma rotina diária.

Na sua rotina diária existiam vários momentos em que as crianças podiam desenvolver atividades, tanto relacionadas com o projeto de sala como com outras atividades que iam surgindo de novos interesses, de forma espontânea, causa e consequência das suas vivências em grupo ou vivências individuais. Assim, tendo em conta o papel do educador que atende sempre às necessidades e interesses da criança, estes foram sempre aspetos tidos em conta e que, conseqüentemente, convergiam em atividades, ainda que não planificadas. Pois, como é referido pelo Ministério da Educação (1997) o educador pode e deve desenvolver a sua ação a partir de situações e oportunidades ocasionais.

Ainda ao nível das rotinas, insistimos um pouco na intervenção ao nível do acolhimento e marcação de presenças, porque sentimos que esse processo rotineiro tinha algumas lacunas, não sendo abordado todos os dias. Neste sentido começou-se por fazer uma nova abordagem ao quadro de presenças (cf. Anexo XII), em que este foi modificado, pretendendo-se que todas as crianças se sentissem parte integrante do mesmo grupo.

Foi seguida uma metodologia de Trabalho de Projeto em que não pudemos assistir à sua abordagem desde o início. Assim, o projeto de sala recaiu sobre a temática das Histórias, em que a situação desencadeadora surgiu após a educadora ter notado um grande interesse por parte das crianças sobre este tema.

No âmbito do tema de projeto realizamos a *arca das histórias* que servia para nos auxiliar nas histórias que contávamos em sala. Esta guardava sempre a história lida no dia e ainda uma surpresa para o grupo (desenho; imagem, etc. sempre alusivas à história).

Outra das atividades desenvolvidas foi a construção das três casas dos três porquinhos (cf. Anexo XIII). Esta atividade partiu do interesse das crianças e decorreu ao longo de sensivelmente um mês, tendo terminado na última semana de estágio. Foi um processo demorado e trabalhoso, uma vez que estas casas tinham uma grande dimensão.

Além do que foi referido, foram desenvolvidos outros pequenos projetos como o da reciclagem. Este consistiu na construção dos ecopontos (cf. Anexo XIV) para serem utilizados em sala, numa saída à LIPOR e ainda na visita às restantes salas da instituição para que se divulgassem os conhecimentos adquiridos pelas crianças. Esta divulgação foi feita através de exposição do significado dos ecopontos por parte de algumas crianças do grupo.

Outro projeto desenvolvido foi o dos transportes (cf. Anexo XV), em que foi sugerido às crianças que realizassem, em conjunto com os pais um trabalho sobre esta temática. Os resultados foram bastante interessantes, ao ponto de fazermos uma exposição na instituição dos trabalhos que as crianças realizaram. No âmbito do mesmo projeto foram realizadas pesquisas em pequenos grupos para que as crianças diferenciassem os três tipos de transportes (aéreo, aquático e terrestre), as imagens pesquisadas pelas crianças foram colocadas num diagrama de Venn para que fosse exposto em sala com o objetivo de ser consultado sempre que necessário (cf. Anexo XVI).

Já no que concerne ao nível do 1º ciclo, a intervenção ocorria quinzenalmente, uma vez que este estágio era partilhado com o par pedagógico, após as reuniões semanais de planificação com o professor titular de turma e depois das habituais orientações tutoriais com a orientadora de estágio. Assim sendo, depois destes momentos de planeamento, tinha-se em conta o que até lá se tinha observado do contexto diário, dos alunos, quais os conteúdos que deveriam ser abordados, qual a planificação criada e a partir daqui desenrolava-se a ação pedagógica.

As intervenções normalmente seguiam uma rotina, ainda que flexível, e desta forma as aulas iniciavam-se com o registo do sumário de cada parte da aula, os alunos registavam o mesmo nos seus cadernos diários e a partir daqui percebiam como se iria desenrolar o seu dia. Acompanhando este momento criava-se alguma interação individual (estagiária-aluno), através da consulta dos cadernos diários, fazendo pequenos comentários aos alunos, para que sentissem a presença do adulto na realização das atividades que tivessem mais dificuldades, mantivessem a calma sem dispersar com conversas laterais e se fossem preparando para o dia que se havia planeado.

Após esse momento, em vários dias, travava-se um diálogo sobre as regras que estavam implícitas ao bom funcionamento da sala de aula, e para isso eram lembrados alguns objetivos. Estes objetivos foram sendo levados cada vez mais a sério, também porque se fez uma abordagem mais completa e concisa do quadro de comportamento. Esta estratégia foi pensada no sentido de auxiliar na gestão da sala e da disciplina, sendo esta *um dos desafios mais importantes que os professores principiantes enfrentam* (Arends,2008:173). Também se pretendeu assim desenvolver o sentido de compromisso e de responsabilidade (cf. Anexo XVII).

Depois destes momentos as atividades desenvolviam-se de acordo com o plano traçado.

As atividades eram sempre pensadas tendo em conta os conteúdos e objetivos tentando ir ao encontro dos interesses dos alunos na sua forma de abordagem e tendo em conta as diferentes características e as suas dificuldades.

Assim foram desenvolvidas atividades que promovessem diferentes dinâmicas e interações entre a turma, como trabalhos em pares, em pequenos grupos e também em grande grupo (cf. Anexo XVIII). Também foram desenvolvidas atividades que fizessem com que os alunos pudessem refletir sobre os seus sentimentos e partilha-los com os colegas e amigos da turma (cf. Anexo XIX), mais especificamente com a

atividade relacionada com a exposição de diferentes melodias, em que cada criança ia escrevendo o que cada melodia lhe lembrava ou como é que esta a tinha feito sentir.

Também se privilegiaram as atividades mais lúdicas, como por exemplo a confeção de quadros que retratassem o natal para estes serem vendidos na já habitual feira da escola (cf. Anexo XX). Outros momentos lúdicos foram realizados, nomeadamente ao nível da matemática, no que respeitava à temática da divisão. Para abordar este conteúdo foi utilizado o MAB para explicar que, para se dividir teríamos que começar pela classe maior e distribuí-la pelo número de grupos (correspondente ao divisor) e assim sucessivamente. Para esta atividade foram chamados os alunos que já tinham demonstrado dificuldades ao nível deste conteúdo.

Outras áreas curriculares foram tidas em conta, como a expressão plástica, a expressão musical e ainda a expressão dramática.

Ao nível das dificuldades de aprendizagem, alguns alunos foram identificados com certas dificuldades ao nível da linguagem e da concentração. Para isso eram tidas em conta estratégias para os auxiliar nesse sentido. Assim tentava-se sempre que estes alunos fossem ao quadro realizar as atividades, os que tinham mais dificuldade em ler eram sempre chamados a fazê-lo e durante a leitura eram ajudados pela estagiária no sentido de pronunciar de forma correta as palavras e no final de cada leitura era dado um *feedback* para que estas crianças se motivassem e perdessem o receio de ler em voz alta, algo que foi notado desde o início do estágio e foi mudando positivamente até ao final deste período.

No decorrer das atividades tinha-se sempre em conta os diferentes ritmos de trabalho dos alunos, pois logo na semana em que decorreu a observação, facilmente se percebeu que na turma existiam diferentes ritmos de trabalho. Portanto, para que os menos rápidos não ficassem com as atividades por concluir, nem os mais rápidos ficassem sem atividades para desenvolver e possivelmente perturbar o trabalho dos outros enquanto esperavam, pensou-se numa estratégia a ser implementada. A partir do momento em que os alunos terminassem as atividades planeadas mais rapidamente poderiam desenvolver atividades extra que a estagiária preparava previamente no caso de estes momentos terem lugar, chamamos-lhes “desafios”. Assim os alunos mais rápidos concretizam cartões de atividades relacionados com conteúdos abordados até à data (cf. Anexo XXI). Esta estratégia foi pensada, não só para ter em conta os diferentes ritmos de trabalho, mas também para tentar estimular o trabalho dos alunos menos rápidos e assim equilibrar os diferentes ritmos de produção e de aprendizagem. Penso que esta estratégia funcionou bastante bem, pois

os alunos que normalmente eram os últimos a concluir as tarefas, em certos dias, pediram os cartões extra para preencher.

Ao longo de toda a intervenção partiu-se sempre da ideologia do ser ativo uma vez que se considera que o Homem consegue recolher conhecimentos mais ricos e complexos através da sua ação de confronto com situações. Assim,

o poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal, as crianças agem no seu desejo inato de explorar, colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimento e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com os seus objetivos e criam novas estratégias para porem em prática (Hohmann & Weikart, 2009:5).

2.4.Avaliar

Para Zabalza, um dos dez aspetos-chave de uma educação infantil de qualidade é

[os] sistemas de avaliação, anotações, etc. que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças [e assim revelar] a capacidade de planejar e avaliar os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global (Zabalza, 1998).

Neste sentido, a intervenção ao longo da prática educativa no que concerne à avaliação das aprendizagens foi centrada tanto no produto quanto no processo. Mas, para isso, não basta documentar os resultados, é preciso registar todos os passos que a criança dá em direção ao conhecimento, e é necessário que o educador use múltiplas formas de documentação – observação, listas de verificação, atividades de avaliação encaixadas em atividades de sala e a recolha de trabalhos das crianças (portfólio).

Desta forma a equipa pedagógica ia partilhando saberes sobre as crianças e sobre o desenvolvimento das suas competências frequentemente ao longo da semana, e no final era feita uma reunião de todas as observações, como as grelhas de verificação e observação (cf. Anexo XXII), os registos de incidentes crítico (cf. Anexo XXIII) notas recolhidas e restante documentação recolhida por meio da observação com finalidade avaliativa, no sentido de refletir acerca daquela semana, da ação que havia sido desenvolvida e das situações de aprendizagem, pertinentes ou não, que tinham sido proporcionadas ao grupo de crianças.

Ao longo do estágio tornou-se cada vez mais evidente que para a comunidade educativa (pais, educadores e administradores de escolas) é importante obter-se informações sobre o desempenho da criança

É de salientar que, segundo Rebecca Edmiaston (2004) a avaliação é um processo que se tem de centrar tanto na criança como no currículo. Para isto, é necessário delinear um processo em que o educador observe, documente e interprete o que a criança sabe, o que a criança sabe fazer, como pensa, o que sente e como a nossa ação facilita ou limita a sua aprendizagem. Assim, segundo Fleege (1997) será imperativo que o futuro profissional estabeleça um tempo para a observação sistemática das crianças. Ou seja, percebemos assim que devemos planear momentos com o propósito de documentar, ressaltando que não devemos considerar as recolhas em momentos espontâneos como menos valiosas e tendo elas que existir, mas que, por vezes, essas informações que recolhemos informalmente e de forma espontânea podem ser algo carente do propósito e da documentação necessária. Aqui relativamente à prática, é de salientar que no início do estágio as informações eram recolhidas casualmente mas com o passar do tempo verificou-se uma necessidade de programar os momentos a registar.

Pois, de acordo com Siraj-Blatchford (2004) a planificação e a avaliação funcionam como um ciclo incessante, isto porque se influenciam uma à outra.

O facto da prática desenvolvida ter como preocupação e intencionalidade envolver as crianças em diferentes níveis de interação, sendo esta interação feita através dos materiais e espaço, com os seus colegas de grupo e da instituição, com os adultos e a comunidade educativa. As avaliações, uma vez que devem levar em consideração as crianças quando ocorre o seu envolvimento com situações da vida real na sala e da instituição, foram feitas através da construção de registos e grelhas relativas as diferentes interações que o grupo de crianças estabelecia (cf. Anexo XXIV).

Tendo em conta um dos princípios, defendidos por De Vries (2004) para a condução de uma avaliação significativa, o educador deve ter em conta múltiplas evidências avaliativas. Neste sentido foram administradas outras formas de documentar a compreensão e o desempenho das crianças. Assim de forma regular, sempre que as crianças produziam os seus trabalhos e desenvolviam atividades nas diferentes áreas – expressão plástica - construções feitas com blocos e com materiais de aproveitamento e recicláveis, etc. (cf. Anexo XXV), expressão dramática (cf. Anexo XXVI), expressão motora (cf. Anexo XXVII), linguagem oral e abordagem à escrita (cf. Anexo XXVIII) – estes eram recolhidos. Recorreu-se à fotografia para captar, não só o que já foi referido como também atividades relacionadas com a matemática (cf. Anexo XXIX) e ainda em momentos de interação (cf. Anexo XXX) e da rotina diária (cf. Anexo

XXXI) Em alguns momentos também foi utilizada a gravação áudio, que era posteriormente registada pelo adulto.

Um outro aspeto, igualmente defendido por De Vries (2004) destina-se à ideia de que o profissional estude o currículo tendo em conta as ações e as palavras das crianças. Este aspeto foi considerado como uma mais-valia importantíssima, pois, muitas das vezes a equipa questionava se uma determinada atividade/situação de aprendizagem poderia despertar o interesse das crianças, e o que poderiam as crianças aprender com essa abordagem. Desta forma, para obtermos respostas para as nossas questões, junto das crianças recolhíamos as suas opiniões e eram observados os seus comportamentos, pois as suas ações e as suas palavras são a forma mais fiel de encontrar explicações para tais questões. Estas recolhas iam sendo realizadas através da observação cuidadosa das ações das crianças, e através das avaliações das atividades, que eram tidas em conta nas avaliações semanais, elaboradas pela estagiária e que contavam com a voz das crianças (cf. Anexo XXXII). Neste sentido, pretendia-se ver pelos olhos das crianças as nossas abordagens, para que o adulto tivesse um *feedback* acerca das situações de aprendizagem que proporcionava às crianças, ouvindo as suas opiniões, atendendo às suas dificuldades, ao que haviam gostado ou não e assim compreender como as suas práticas funcionavam para o grupo, podendo posteriormente refletir sobre elas, através das reflexões que eram feitas semanalmente (cf. Anexo XXXIII). Esta reflexão tinha como objetivo verificar se seria necessário adotar novos passos ou efetuar mudanças necessárias ao nível das estratégias, dos materiais e das próprias interações, visando assim uma progressiva melhoria da intervenção pedagógica tanto ao nível do planificar como do intervir.

Também no 1º ciclo partiu-se do ideal de que todas as ações anteriormente referidas e descritas requerem uma avaliação no sentido de se refletir para adequar e melhorar a ação educativa, pois o professor deve ser um “prático reflexivo”. Com isto, torna-se importante referir-se que a reflexão sobre a ação possibilita *a análise de opções múltiplas para cada situação e [permite] reforçar a autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade* (Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira, 1996:83)

Assim a avaliação sobre o agir era feita a “quente” com a professora cooperante, com o par pedagógico e com a supervisora aquando das aulas assistidas, e também no final da semana em que havia decorrido a intervenção. Juntamente com o par pedagógico fazia-se uma hétéro e uma autoavaliação, e sempre que possível,

com o supervisor de estágio. Este momento era importante, uma vez que nos permitia consciencializar de como havia decorrido a intervenção semanal, apontando aspetos fortes e fracos, e tal como referem Keyny (1994) e Louden (1991) este trabalho de reflexão e avaliação da prática em ambiente colaborativo potencia uma aprendizagem maior e melhor sustentada.

Mas a avaliação também se torna bastante pertinente quando feita através do *feedback* dos alunos. Quando tinham lugar estes momentos, conseguia-se perceber com clareza o que havia funcionado na atividade, onde tinham sentido mais dificuldades, o que os motivava e como construíam o seu conhecimento através das dinâmicas implementadas.

Para este ponto foram fundamentais os documentos criados, como por exemplo algumas reflexões semanais (cf. Anexo XXXIV).

É relevante acrescentar que, uma vez que *a planificação e a avaliação funcionam em todo este processo como um ciclo contínuo, isto porque se influenciam uma à outra* (Siraj-Blatchford, 2004:38), todas as semanas se considerava a planificação e posterior reflexão sobre a ação, tendo em conta que permitia uma avaliação sustentada e consciente, no sentido de melhorar os aspetos menos positivos relativos a uma determinada semana, e com o compromisso de manter os objetivos pessoais e profissionais já atingidos.

O ato de ensinar está direta ou indiretamente relacionado com a necessidade de se fazer um juízo de valor sobre os resultados dessa ação. A isso associamos a ideia de medir, quando significa *atribuir um número a um objecto ou um acontecimento de com uma regra logicamente aceitável* (Guilford, 1973:19).

Através da avaliação das aprendizagens pretende-se a certificação *dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos* (Despacho normativo n.º 24-A/2012, Diário da República). Perrenoud (1993) defende que o profissional do 1º CEB ao fazer juízos de valor está a avaliar as competências dos alunos, tendo em conta a inteligência, personalidade e o comportamento individual.

A avaliação pode acontecer em momentos formais – fichas de avaliação, testes, provas orais; e também em momentos informais, ou seja, quando há qualquer tipo de interação entre o professor e o aluno, que segundo o autor referido anteriormente não é menos importante que a avaliação formal.

Relativamente à avaliação foram tidas em conta diferentes modalidades. Desta forma, numa perspetiva diagnóstica, *que conduz a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular [a intervenção], facilitando a integração escolar* (Despacho Normativo nº1/2005, II, ponto 18), foram desenvolvidos diálogos informais. Estas estratégias, adotadas antes da abordagem de conteúdos, tinham o objetivo de apurar as competências dos alunos e em que ponto se encontravam relativamente a uma determinada temática. A avaliação diagnóstica mostrou-se bastante pertinente pois, tal como Leite (2002) nos refere, esta avaliação pretende identificar as dificuldades e potencialidades dos conhecimentos dos alunos em relação aos conteúdos programáticos.

Na principal modalidade de avaliação tanto do ensino básico como no pré-escolar, - avaliação formativa - *que assume o carácter contínuo e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação* (Despacho normativo nº 1/2005, de 9 de dezembro, II, ponto 19). A este nível apostou-se no uso de outros instrumento como as conhecidas e tradicionais fichas individuais (cf. Anexo XXXV) e cartões de atividade (cf. Anexo XXXVI), com o objetivo de visualizar o processo de ensino e das aprendizagens dos alunos. Esta modalidade dá oportunidade de comprovar os resultados obtidos pelos alunos ao nível das metas curriculares e permite ao professor ajustar o ritmo do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, relativamente à modalidade sumativa *consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular* (Despacho normativo nº 1/2005, II, ponto 24). A este nível, e tendo em conta a realidade de estágio, foram realizadas fichas de avaliação sumativa pelo professor titular de turma, em que não tivemos a oportunidade de presenciar. No entanto julgamos que este foi um importante momento, para compreender as variadas dimensões em que esta pode ser útil, pois ela *traduz [-nos] a qualidade do processo ensino-aprendizagem e permite a tomada de decisões sobre a necessidade de apoios educativos, de progressão [...]* (Lobo, 1998:70). A partir daqui percebe-se, que em consequência, esta modalidade faz com que se reflita sobre os conteúdos em que os alunos são menos fortes e assim se possam desenvolver planificações no sentido de aproveitar as dificuldades e erros da turma para os eliminar e fortalecer conhecimentos, uma vez que uma das suas finalidades é *garantir que em projectos e/ou programas futuros, se parta com novos e mais ricos conhecimentos* (Matos Vilar, 1996:17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois estágios realizados, obviamente, proporcionaram uma vertente muito prática do ponto de vista interventivo, mas que no entanto se relacionou fortemente com uma vertente teórica, pois nenhuma prática fará sentido se não se conhecerem as bases e normas em que esta deverá assentar.

Salientamos a importância que tiveram todas as leituras efetuadas, proporcionando assim o levantamento de questões, e consequentes pesquisas e reflexões em relação à prática pedagógica, pois só assim foi possível compreender a realidade em que estivemos inseridas e possibilitar a adequação da nossa intervenção. Esta reflexão acerca do trabalho pedagogicamente desenvolvido ao longo dos quatro meses de cada estágio, com toda a certeza, contribui para a construção pessoal e profissional.

A partir daqui facilmente se percebe que as reflexões e avaliação - conjuntas ou individuais – que fomos realizando nos apoiaram bastante, pois foram instrumentos importantes no quotidiano da prática profissionalizante, fazendo-nos refletir sobre ela, questionando momentos, intervenções e situações das realidades de estágio. Por variadas vezes esta reflexão nos levou à reestruturação das práticas educativas para uma melhor intervenção e para atender a um desenvolvimento global das crianças e dos alunos.

Um outro aspeto que consideramos fundamental mencionar foi o facto de, ao longo das intervenções, se ter desenvolvido um trabalho colaborativo ao nível institucional, com a colega de estágio/par pedagógico, com as educadoras/professores e também contando com a cooperação dos orientadores/supervisores de estágio. Através das importantes partilhas que iam sendo feitas ao longo dos dias, semanas e meses de intervenção sentimos que estes momentos foram realmente importantes para o nosso crescimento pessoal, social e profissional, pois são vários os estudos que confirmam que os adultos crescem e aprendem melhor em ambientes de colaboração e cooperação (Johnson & Johnson, 1987 *et al.*, citado em Tracy, 2002).

Para nós, ambas as oportunidades de estágio pareceram-nos bastante breves, mas que foram encaradas como uma possibilidade de crescer, uma forma de aprender, conhecer novos modos de atuação, aperfeiçoar estratégias e técnicas, adequar instrumentos de recolha e análise de dados e de educar, instruir e potencializar as nossas próprias competências ao nível da observação – ação –

avaliação - sem esquecer o desenvolvimento e consolidação do saber, saber-fazer, saber-estar e saber-ser.

No nosso percurso consideramos fundamental a consciencialização que foi sendo criada nos diferentes âmbitos e situações que os estágios proporcionaram, como a importância e necessidade de todo o trabalho que se realiza em contexto de educação pré-escolar e 1º CEB e a cuidada articulação que se deve fazer entre as duas valências.

Todas as práticas deverão assim ser intencionais, partindo dos interesses das crianças e dos alunos, seguindo uma lógica coerente e com significado para os mais jovens, relacionando assim as situações de aprendizagem e atividades com os conhecimentos e vivências subjacentes à realidade particular do grupo e da turma. Assim, para uma educação de qualidade, assente numa compreensão significativa do trabalho por parte dos indivíduos, achamos crucial desenvolver a participação e aprendizagem ativa, uma vez que *as crianças do período pré-escolar tendem a recordar, [compreender e aprender] melhor as coisas que fizeram do que as coisas que meramente viram* (D.C. Jones, Swift & Johnson 1988).

Nesta fase será importante referir, como está presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que esta experiência, sem margem para dúvidas, nos ajudou a melhorar muitas das competências que respeitam o perfil do educador de infância, como *o reconhecimento da criança como sujeito de processo educativo* (Ministério da Educação, 1997) o que sempre foi tido em conta ao nível da observação – diagnosticando o que as crianças já sabiam, apoiando a recolha de dados em grelhas e registos de, sendo um aspeto que sinto que foi bastante melhorado, o que poderá ser perceptível através das planificações semanais e das suas avaliações. Da mesma forma aconteceu no concerne à experiência no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo assim em conta os quatro pilares da intervenção – observar, planear, agir e avaliar - sentimos, de igual forma, que gradualmente se foram integrando no nosso quotidiano de uma forma natural e eficaz, permitindo ultrapassar muitos medos e receios que se sentiam no início do estágio. Assim, foi possível uma harmoniosa construção ao nível pessoal e profissional, acompanhada e sustentada em reflexões relativas à capacidade de respostas que o educador/professor deverá dar a todas as crianças, percebendo o que implica uma pedagogia diferenciada e centrada na criança/aluno, em que cada um beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo. Consequentemente tornou-se lógico que a prática pedagógica deve ter em

conta, privilegiando-se assim uma aprendizagem centrada no processo, não apenas os resultados, mostrando-se assim pertinente e eficaz a abordagem ao Trabalho de Projeto, que não havia sido explorado tão profundamente e de forma consciente até aqui. Através destes aspetos sentimos que, intencionalmente, se deu total prioridade a uma aprendizagem ativa por parte das crianças de forma a proporcionar-lhes um desenvolvimento integral e coerente.

Finalmente, citando Paulo Freire, *ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira as quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática* (Freire, 1996 s/p).

Assim, achamos merecedor de referência que esta profissão exige muito de nós enquanto pessoas, seres sociais e profissionais, implicando uma constante procura de informação, capacidade de dar resposta à modernização e à evolução social e tecnológica que são cada vez mais fugazes, tornando-nos profissionais capazes, de nos modelarmos e adaptarmos à realidade contextual em que nos inserimos e que, para isso, precisamos sempre de questionarmos onde estamos, quem vamos educar, que instrumentos precisamos e qual a forma mais fiel de intervir.

Todos estes aspetos implicam que sejamos sempre capazes de continuar o percurso que começamos, bem no início da nossa formação académica, pois o bom profissional é aquele que pretende aprender, por mais saberes que já tenha, e assim se vá formando ao longo de toda a sua vida.

Por último e centrando-nos em toda a prática descrita até aqui devemos referir que um profissional generalista deve fazer com as duas valências tenham continuidade e se liguem, não sendo realidades paralelas mas sim realidades que se cruzam e sobretudo se unem na vida das crianças.

Este profissional deve ser visto como um facilitador na transição que existe entre uma valência e outra de forma a inculcar nas crianças as competências necessárias para esta transição,

Aos educadores de infância e professores do 1º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas (circular nº17/DSDC/DEPEB/2007).

Em suma, como professores do 1ºCEB devemos ter em conta os conhecimentos adquiridos pelos alunos no EPE, compreendendo as diferenças curriculares e estruturantes desta valência. Por outro lado, como educadores devemos

tomar conhecimento do que será exigido às nossas crianças no ciclo que se segue de forma a prepara-los, dando-lhes bases para enfrentarem esta nova etapa.

BIBLIOGRAFIA

BOGDAN, R., BIKKLEN S. (1992), *Investigação Qualitativa Em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora

CABANAS, J., (2002) – *Teoria Em Educação, Conceção Antinómica Da Educação*, Lisboa, Edições ASA

CORREIA, I., *A pessoa do educador* Conferência apresentada no V encontro Nacional da APEI. Aula Magna, Abril de 1993

DEWEY, J. *Como pensamos*. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959
Educação PréEscolar, Lisboa, M.E. – DGIDC

FORMOSINHO, J. (2001), *Associação criança – um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho

FREIRE, P. (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra

HOHMAN, N; WEIKART, D., (2009) – *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

KATZ, L.; CHARD, S. (1997) *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

KEINY, S. (1994). Teacher's professional development as a process of conceptual change. In I. Calgren, G. Handal, & Vaage (Orgs.), *Teachers' minds and actions* London: Falmer.

LOUDEN, W. (1991). *Understanding teaching: Continuity and change in teachers' knowledge*. London: Cassel.

MARQUES, M *et. al* (2007) *O Educador como Prático Reflexivo*, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2004), *O Envolvimento da Criança na Aprendizagem: construindo o direito de participação*, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Associação Criança.

PAPALIA, D.; OLDS, S.; FELDMAN, R. (2001), *O Mundo da Criança*, Lisboa: Editora Mc Graw Hill

PARENTE, C. (2002), *Observar: Um Percurso de Formação, Prática e Reflexão*. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*, Porto: Porto Editora

Revista da FAEEBA, Salvador, nº7, jan/junho, 1997

SÁ-CHAVES, I. (1998), *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e supervisão*, Aveiro, Universidade de Aveiro

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.

SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2004), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, Lisboa, Texto Editora

TRACY, Sandra J. (2002) Modelos e Abordagens In J.Oliveira-Formosinho,. (Org.), (2002b). *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Ed.

VAN CAMPENHOUDT, L. e QUIVY, R. (2008), *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva

VASCONCELOS, T. (coord.) et. al (2012), *Trabalho por projetos na Educação de infância: Mapear Aprendizagens/Integrar Metodologias*, Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE)

ZABALZA, M. (1998), *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre, ArtMed

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

LEGISLAÇÃO

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro

Decreto de Lei nº 240/2001, de 30 de agosto

Decreto de lei nº3/2008, de 7 de janeiro

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – lei nº 5/97 de 10 de fevereiro

Despacho normativo nº 24-A/2012 – Diário da Republica, 2ª serie, nº 236 de 6 de dezembro de 2012

Despacho nº17/2007, de 10 de outubro.

ANEXOS

Anexo I – Lista de verificação (espaço e materiais)

ÁREA DA AREIA E ÁGUA – esta área não existe e devido à falta de espaço na sala, penso que não seja possível inseri-la.

Características	Sim	Não
O espaço é atraente para as crianças		
O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas		
As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas.		
As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.		
Os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras		
Materiais de encher e esvaziar		
Materiais flutuantes		
Materiais de “faz-de-conta”		
Alternativas á areia e á água		

Roupa á prova de água e materiais de limpeza		
---	--	--

ÁREA DOS BLOCOS- esta área não existe

Características	Sim	Não
O espaço é atraente para as crianças		
O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas		
As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas.		
As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.		
Os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras		
Materiais de construção		
Materiais de separar e		

juntar		
Materiais de encher e esvaziar		
Materiais de “faz-de-conta”		
Fotografias de referência		

ÁREA DA CASA

Características	Sim	Não
O espaço é atraente para as crianças	X	
O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas	X	
As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas.	X	
As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.	X	
Os materiais e os objetos são numerosos de		X

forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras		
Equipamento de cozinha e de comer	X	
Materiais de “faz-de-conta” e representação	X	
Materiais de casa		X
Instrumentos de cozinhar verdadeiros		X
Fotografias de referência e livros de receitas		X
<p>Observações: Em relação ao equipamento de cozinha e de comer é possível inserir mais materiais, como : formas de bolos, esfregões ,guardanapos, recipientes de alimentos vazios, entre outros materiais; As fotografias de referência e livros de receitas são materiais que também poderão ser inseridos.</p>		

ÁREA DA ARTE

Características	Sim	Não
O espaço é atraente para as crianças		X
O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas		X
As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a		X

locomoção entre diferentes áreas.		
As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.		X
Os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras		X
Vários tipos de papel*	X	
Materiais de pintura e impressão*	X	
Materiais de escritório*	X	
Materiais de colagem*	X	
Materiais de desenho e corte*	X	
<p>Observações: *Esta é uma das áreas a mudar visto que está muito pouco visível e ser muito pouco requisitada.</p> <p>Alguns dos materiais que fazem parte desta área não estão ao alcance das crianças. No entanto, pretendo alterar esta situação de modo a que todas as crianças tenham acesso.</p>		

ÁREA DOS BRINQUEDOS

Características	Sim	Não
O espaço é atraente para as crianças	X	
O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas		X
As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas.	X	
As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.		X
Os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras		X
Materiais de classificar e de pequenas construções		X
Materiais de montar e desmontar		X
Materiais de brincar no “faz-de-conta”		X
Jogos	X	
Observações: Pretendo enriquecer esta área com novos materiais, como		

cartas de memória diversificadas, dominós, entre outros jogos que possibilitem uma maior aprendizagem..

ÁREA DA LEITURA E DA ESCRITA

Características	Sim	Não
O espaço é atraente para as crianças	X	
O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas		X
As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas.	X	
As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.		X
Os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras		X
Livros	X	

Revistas		X
Material de escrever	X	
Observações: Esta área tem algumas lacunas como falta de livros e livros danificados, situação que pretendo mudar pedindo às crianças que contribuam com livros e até construir um livro com uma história inventada por eles.		

ÁREA DA CARPINTARIA – esta área não existe e devido à falta de espaço na sala, penso que não seja possível inseri-la.

Características	Sim	Não
O espaço é atraente para as crianças		
O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas		
As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas.		
As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.		
Os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras		
Ferramentas		

Materiais de junção		
Madeira e materiais de construção		

ÁREA DA MÚSICA E MOVIMENTO – esta área não existe e devido à falta de espaço na sala, embora pense que seria possível introduzir alguns materiais.

Características	Sim	Não
O espaço é atraente para as crianças		
O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas		
As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas.		
As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.		
Os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras		
Instrumentos de percussão		

Instrumentos de sopro simples		
Equipamento de gravação		
Para dançar		

ÁREA DOS COMPUTADORES – esta área não existe

Características	Sim	Não
O espaço é atraente para as crianças		
O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas		
As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas.		
As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.		
Os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras		

Um computador		
Um monitor a cores		
Programas adequados para crianças pequenas		
Uma impressora		

ÁREA DE EXTERIOR – esta área ainda não foi utilizada como tal ainda não tive qualquer contacto com ela de forma a poder analisa-la.

Características	IM	ÃO
O espaço é atraente para as crianças		
O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividades.		
As áreas de interesse são organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas.		
As áreas de interesse são organizadas de forma a ter em conta aspectos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades.		
Os materiais e os objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras		
Estruturas fixas		
Brinquedos com rodas		
Materiais soltos		
Materiais de construção		
Materiais para brincar com a areia e água		
Equipamento de jardinagem		
Auxiliares para brincar ao “faz-de-conta”		

Instrumentos musicais		
Materiais para atividade artísticas		

Anexo II – Registo de incidente crítico

Nome da criança: Criança C

Observador: Sílvia (estagiária)

Idade: 4 anos

Data: 5 de Abril de 2013

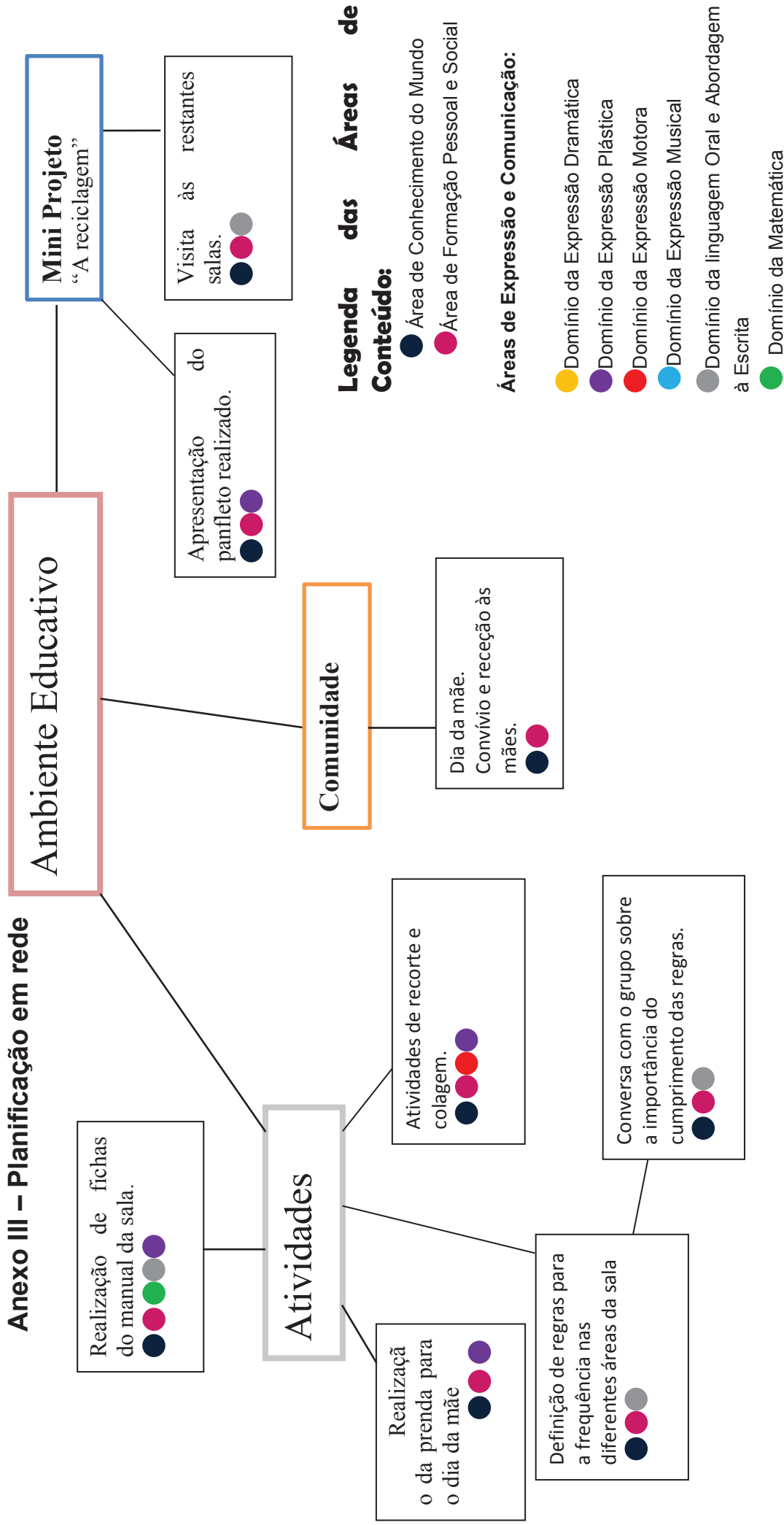
Incidente: Logo pela manhã, no primeiro momento do dia, iniciou-se o acolhimento na manta como é habitual na nossa rotina. Como tinha sido fim-de-semana as crianças traziam novidades. Quando chegou a vez da criança C, este fez um relato muito curioso: “Eu este fim-de-semana fui para a praia, jogar futebol na areia”. Os adultos intervieram perguntando se a criança teve tal oportunidade uma vez que as condições meteorológicas não eram as melhores. E a criança logo acrescentou: “Fui também com o meu pai e não choveu.”.

Comentário:

Através deste registo consegue perceber-se que a criança C demonstrou uma atitude que tendencialmente não tem. Este relato fugiu um pouco à realidade do que realmente se havia passado no fim-de-semana da criança, o que foi perceptível a todos. Os próprios colegas da sala comentavam a novidade: *“Ele está a inventar”*. *“Ele não jogou na praia”*.

Sempre que o adulto tentava explicar que tal acontecimento não tinha sido possível a criança insistia na sua versão.

Anexo III – Planificação em rede



Anexo IV – Grelha de acompanhamento da planificação em rede

	Descrição das Actividades	Objectivos Gerais	Recursos	Avaliação
Segunda-feira	-Realização da prenda para o dia da mãe. Dar-se-á a continuação da prenda, será realizada em pequenos grupos sempre com a ajuda de um adulto. - Definição de regras para a frequência nas áreas. As crianças serão reunidas na zona do acolhimento para serem definidas regras para a frequência em cada área. - Apresentação do panfleto realizado no âmbito do projeto sobre a reciclagem. O grupo será reunido na zona do acolhimento para lhes ser lido o panfleto.	Acriança deve ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> ● Ser responsável por pequenas atividades e pelos materiais; ● Demonstrar a criatividade; ● Manusear novos materiais; ● Brincar de forma lúdica e ao mesmo tempo pedagógica.; ● Expressar-se de forma coerente; ● Falar na sua vez; ● Participar em atividades de grupo; ● Respeitar a opinião dos outros; ● Demonstrar entreajuda para com os colegas do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Marcadores; ✓ Panfleto. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação direta; ➤ Registos.
Terça-feira	- Apresentação dos pequenos quadros das regras de frequência nas áreas. O grupo será reunido na zona do acolhimento para serem lidas as regras que eles próprios definiram para as regras, posteriormente farão o registo das mesmas. - Visita às salas para a divulgação do projeto sobre a reciclagem. As crianças irão às salas da instituição para divulgarem aos colegas o que aprenderam e o que devem colocar em cada ecoponto. - Feriado nacional.		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadros das regras das áreas; ✓ Lápis de cor; ✓ Ecopontos; ✓ Material de desperdício. 	
Quarta-feira				
Quinta-feira	- Atividades de recorte e colagem. Para se desenvolver a criatividade e a motricidade fina.		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Material de desperdício; ✓ Tesoura; ✓ Cola. 	
Sexta-feira	- Realização de fichas do manual adotado pela instituição.		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manual.. 	

	Descrição das Actividades	Objectivos Gerais	Recursos	Avaliação
Segunda-feira	<p>- Realização da prenda para o dia da mãe. Dar-se-á a continuação da prenda, será realizada em pequenos grupos sempre com a ajuda de um adulto.</p> <p>- Definição de regras para a frequência nas áreas. As crianças serão reunidas na zona do acolhimento para serem definidas regras para a frequência em cada área.</p> <p>- Apresentação do panfleto realizado no âmbito do projeto sobre a reciclagem. O grupo será reunido na zona do acolhimento para lhes ser lido o panfleto.</p>	<p>Acriança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ser responsável por pequenas atividades e pelos materiais; ● Demonstrar a criatividade; ● Manusear novos materiais; ● Brincar de forma lúdica e ao mesmo tempo pedagógica.; ● Expressar-se de forma coerente; ● Falar na sua vez; ● Participar em atividades de grupo; ● Respeitar a opinião dos outros; ● Demonstrar entreadajuda para com os colegas do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Marcadores; ✓ Panfleto. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação direta; ➤ Registos.
Terça-feira	<p>- Apresentação dos pequenos quadros das regras de frequência nas áreas. O grupo será reunido na zona do acolhimento para serem lidas as regras que eles próprios definiram para as regras, posteriormente farão o registo das mesmas.</p> <p>- Visita às salas para a divulgação do projeto sobre a reciclagem. As crianças irão às salas da instituição para divulgarem aos colegas o que aprenderam e o que devem colocar em cada ecoponto.</p> <p>- Feriado nacional.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadros das regras das áreas; ✓ Lápis de cor; ✓ Ecopontos; ✓ Material de desperdício. 	
Quarta-feira				
Quinta-feira	<p>- Atividades de recorte e colagem. Para se desenvolver a criatividade e a motricidade fina.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Material de desperdício; ✓ Tesoura; ✓ Cola. 	
Sexta-feira	<p>- Realização de fichas do manual adotado pela instituição.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manual.. 	

Anexo V – Planificação da sessão de sessão de movimento

<u>Escola:</u> O Amanhã da Criança					
<u>Turma (idade alunos):</u> 4 Anos		<u>Nº Alunos:</u> 18		<u>Data:</u> 10 de Abril de 2013	
<u>Aula nº</u> 6		<u>Área do Curriculum:</u> Expressão Motora			
<u>Partes Aula</u>	<u>Conteúdo</u>	<u>Organização Didáctico - Metodológica</u>	<u>Objectivos Comportamentais</u>	<u>Materia</u> <u>!</u>	<u>Tp</u>
Parte Preparatória	Jogo de imitação	<p style="text-align: center;"><u>O chefe</u></p> <p>È eleita uma criança (o chefe) que se colocará à frente do grupo de costas voltadas; O grupo terá de imitar “o chefe”; Quando o chefe se virar todos têm que ficar imobilizados; Quem se mexer sai do jogo.</p> <p style="text-align: center;">(Repetir o jogo três vezes)</p>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Imitar fielmente quem está à sua frente; -Respeitar regras impostas pela educadora. 		10'
Parte Principal		<p style="text-align: center;"><u>Minhoca corredora</u></p> <p>São nomeadas duas crianças para constituir a nossa “minhoca”; As crianças, de mãos dadas, terão de conseguir apanhar os restantes colegas; À medida que os colegas vão sendo apanhados juntam-se à minhoca de modo a que esta aumente sempre de tamanho; Ganham as duas últimas crianças a serem apanhadas; Essas duas crianças serão as próximas a começarem a apanhar.</p>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trabalhar em equipa; -Respeitar regras; 		10'

Parte Principal		<p style="text-align: center;"><u>Forma conjuntos</u></p> <p>As crianças estarão espalhadas pela sala; A estagiária vai dizendo o número de elementos que constituirá o conjunto.</p>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <p>-Formar conjuntos de acordo com um critério (quantidade).</p>		10'
Parte Final	Relaxar o organismo dos praticantes	<p style="text-align: center;"><u>Vamos descansar</u></p> <p>As crianças deitar-se-ão no chão da sala; Fecharão os olhos; A estagiária dirá para levantarem um braço, depois o outro, virarem a cabeça para um lado, depois para o outro, levantarem uma perna e de seguida a outra, esticarem o corpo todo; As crianças só se levantarão (de forma calma) quando a estagiária lhes tocar suavemente na mão.</p>	-Realizar as tarefas motoras indicadas pelo professor		5'

Anexo VI – Planificação com atividade de escrita descritiva

Hora	Área/Conteúdos	Descritores de Desempenho	Descrição das atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
9h – 10h30	Matemática Números e operações Números naturais: <ul style="list-style-type: none"> Resolução de situações problemáticas; Divisões. 	<p>Os alunos deverão:</p> <ul style="list-style-type: none"> Resolver problemas de vários passos envolvendo a divisão; Efetuar divisões inteiras com dividendos de três algarismos e divisores de dois; Efetuar divisões utilizando o algoritmo; Identificar os divisores de um número. 	Realização da ficha nº14 do livro de fichas.	<p>Materiais: Livro de fichas de matemática.</p> <p>Humanos: Professoras estagiárias</p>	Capacidade de assertividade nos exercícios propostos.
11h – 12h30	Apoio ao Estudo: <ul style="list-style-type: none"> Escrita descritiva. 	<p>Os alunos deverão:</p> <ul style="list-style-type: none"> Escrever com correção ortográfica; Escrever frases completas; Escrever 	Realização de um texto individual sobre as festividades passadas durante as férias (natal e ano novo).	<p>Materiais:</p> <p>Humanos: Professoras estagiárias</p>	Textos produzidos.

			descrições de pessoas, objetos, referindo características fundamentais.			
--	--	--	---	--	--	--

Anexo VII – Planificação 1º Ciclo do Ensino Básico

Segunda-feira

Hora	Área/Conteúdos	Descritores de Desempenho	Descrição das atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
9h - 10h30	Estudo do Meio: Bloco 2 - À descoberta dos outros e das instituições: O passado nacional: <ul style="list-style-type: none"> • A 2ª dinastia; • Os descobrimentos. 	<p>Os alunos deverão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer personagens e factos da história nacional; • Seguir as instruções dadas, realizar experiências sugeridas e fazer registos. 	<p>Acolhimento; Apresentação de um friso cronológico com os principais acontecimentos da segunda dinastia. Apresentação de um friso cronológico interactivo com os principais descobrimentos e com os reis da segunda dinastia. Audição de várias músicas sobre alguns reis desta mesma dinastia.</p>	<p>Materiais: CD Computador Projetor Friso cronológico Humanos: professoras estagiárias;</p>	<p>Indicadores de avaliação: -Capacidade de explicar conhecimentos adquiridos anteriormente. -Capacidade de reconhecer diferenças entre os diferentes reis de Portugal; -Capacidade de assertividade na atividade proposta.</p>
11h - 12h30	Português Educação literária: Leitura e escrita: <ul style="list-style-type: none"> • Textos literários. • Texto “Balada da neve” 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler em voz alta palavras e textos; • Manifestar sentimentos e ideias suscitados por histórias ouvidas; • Ler um texto com articulação e entoação 	<p>Leitura e interpretação do poema “Balada da neve” da página 66 do manual. Relembra características de um poema Realização da ficha de</p>	<p>Materiais: Manual; Computador; Humanos:</p>	<p>-Nível de Leitura; -Capacidade de interpretação do texto; -Capacidade na assertividade de</p>

		corretas e a uma velocidade de leitura adequada; <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o significado de novas palavras. • Reconhecer que duas retas são perpendiculares quando formam um ângulo reto. • Designar por “retas paralelas” retas em determinada plano que não se intersectam e como “retas concorrentes” duas retas que intersectam exactamente num ponto. • Efetuar representações deste tipo de retas. 	suporte do texto, da página 67 de manual.	professoras estagiárias;	perguntas sobre o texto.
14h – 16h	Matemática Figuras geométricas: <ul style="list-style-type: none"> • Retas paralelas; • Retas perpendiculares. 		Diálogo com a turma sobre representações de retas perpendiculares e paralelas no quotidiano. Realização dos exercícios das páginas 91 e 92 do manual.	Materiais: Manual; Computador Humanos: professoras estagiárias;	Capacidade de aplicação da tabuada na realização de exercícios; -Assertividade na resolução de exercícios propostos.

terça-feira

Hora	Área/Conteúdos	Descritores de Desempenho	Descrição das atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
9h – 10h30	Português Gramática:	Os alunos deverão: <ul style="list-style-type: none"> • Formar o plural dos nomes e 	Realização dos exercícios da página	Materiais: Livro de	Indicadores de avaliação: Capacidade de

	<ul style="list-style-type: none"> Flexão em número dos nomes e adjetivos; Flexão em género dos nomes e adjectivos; Quantificadores numerais; Adjetivos numerais. 	<p>adjetivos terminados em consoantes;</p> <ul style="list-style-type: none"> Formar o feminino de nomes e adjetivos terminados em consoante; Integrar palavras na classe do adjetivo – numeral. 	73 do manual; Realização dos exercícios da página 25 do livro de fichas.	fichas; Manual de português. Humanos: professoras estagiárias	assertividade à ficha do livro de fichas bem como à do manual.
11h – 12h30	<p>Matemática</p> <p>Figuras geométricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Os polígonos. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar polígonos regulares; Reconhecer diferentes propriedades dos polígonos; Fazer corresponder polígonos a faces de sólidos geométricos. 	Diálogo sobre o conceito de polígonos; Resolução dos exercícios da página 93 do manual de matemática.	Materiais: Manual; Humanos: professoras estagiárias	Indicadores de avaliação: Capacidade de compreensão dos exercícios; Assertividade na resolução dos exercícios;
14h – 14h45	Expressões – Expressão plástica	<ul style="list-style-type: none"> Expressar-se através do desenho; Utilizar várias 	Continuação da realização das prendas de natal para a venda	Humanos: Professoras estagiárias.	Trabalhos realizados. Técnicas utilizadas.

14h45 – 15h30	Apoio ao Estudo “Projeto com a Escola da Picua” de partilha de conteúdos	técnicas de desenho.	na feira de natal da escola.		
	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar com atenção informações transmitidas; • Transmitir conteúdos abordados em aula; • Utilizar vocabulário específico; • Expressar-se oralmente de forma adequada e audível. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar aos alunos o que podemos ensinar/partilhar/transmitir, desta vez, aos colegas. 	<p>Demonstração do trabalho realizado pelos colegas da Escola da Picua.</p> <p>Perguntar aos alunos o que podemos ensinar/partilhar/transmitir, desta vez, aos colegas.</p>	<p>Materiais:</p> <p>Computador</p> <p>Humanos:</p> <p>professoras estagiárias</p>	<p>Capacidade de respeito pelos outros.</p> <p>Capacidade de expressão oral.</p>

Quarta-feira

Hora	Área/Conteúdos	Descritores de Desempenho	Descrição das atividades/ Estratégias	Recursos	Avaliação
9h – 10h30	Matemática Classificação de triângulos.	Os alunos deverão: Reconhecer as propriedades dos triângulos; Saber as diferentes	Diálogo com a turma para relembra conteúdos já abordados. Realização dos	Materiais: Livro de fichas de matemática. Humanos:	Capacidade de assertividade nos exercícios propostos.

11h – 11h45	Cidadania e Mundo atual: Educação para a saúde e sexualidade – Diversidade e respeito.	características dos triângulos e saber designá-los. Os alunos deverão: Saber o que quer dizer respeito e o que quer dizer diversidade; Reconhecer a importância das diferenças entre a humanidade.	exercícios das fichas nº20 e 21 do livro de fichas de matemática. Visualização de um vídeo com o conto “Orelhas de borboleta” de Luísa Aguiar. Discussão sobre a história e os conceitos que esta envolve. Realização de uma composição sobre o tema.	Professoras estagiárias Materiais: Computador. Humanos: Professoras estagiárias.	-Capacidade de exposição oral. -Capacidade de apresentação de situações do cotidiano e da própria vida.
11h45 – 12h30	Apoio ao Estudo: • Projeto Pícuá	Os alunos deverão: • Escutar com atenção informações transmitidas;	Apresentação dos vídeos já realizados pela nossa turma.	Materiais: Computador Humanos: Professoras estagiárias	

Anexo VIII – Operacionalização da planificação do 1ºCiclo do Ensino Básico

Segunda – feira

A manhã irá começar com a escrita do sumário no quadro e no caderno por parte dos alunos.

De seguida falaremos sobre o fim de semana e das pequenas novidades que os alunos queiram contar e partilhar com os colegas e professor(as).

Após esta conversa daremos início aos conteúdos de estudo do meio com uma conversa sobre o que aprenderam na passada aula, nomeadamente o que sabem sobre a segunda dinastia e sobre os descobrimentos. Será exposto um friso no quadro branco para um aluno, chamado aleatoriamente pela professora, identificar onde começa e onde termina a segunda dinastia.

Posto isto, a professora chamará à atenção de que durante esta dinastia muitos acontecimentos importantes foram acontecendo e perguntará quais. No final deste diálogo será exposto no quadro interativo um friso cronológico que contém, para além das datas importantes e dos reis que fizeram parte da segunda dinastia, alguns vídeos com breves explicações (ver anexo 1).

Depois de explorado este friso far-se-á uma atividade com música. Esta atividade consistirá na audição de várias músicas sobre alguns reis da segunda dinastia bem como sobre alguns descobrimentos. Os alunos terão que ouvir as músicas e reter (escrevendo no caderno) as ideias que a música transmite bem como de quem é que cada música fala.

INTERVALO

Depois do intervalo iniciaremos os conteúdos de português. Isto acontecerá com um breve diálogo sobre os vários tipos de texto. A professora perguntará que tipos de texto conhecem e à medida que os alunos vão respondendo, a professora começará a formar um esquema no quadro sobre o tema.

De seguida a professora irá pedir que os alunos abram o manual na página 66 e perguntará que tipo de texto será aquele. Assim que os alunos responderem ser-lhes-á perguntado que características tem esse texto. Depois de relembrarmos o temas e os conhecimentos já adquiridos, a professora dirá para todos os alunos pousarem a cabeça na mesa e fecharem os olhos para ouvirem a leitura do poema “Balada da neve”, realizado pela professora estagiária, irão ser reproduzidas músicas calmas durante a

leitura como fundo e envolvimento. Depois de ouvirem o texto levantarão a cabeça e a professora perguntará, com um nível de voz baixo, que sentimentos experienciaram com a audição do mesmo, que palavras/expressões/estrofes/versos gostaram mais de ouvir e porquê.

De seguida serão alguns alunos a realizar a leitura em voz alta.

Terminada a leitura serão realizados os exercícios da página 67 do manual, alusivos ao poema lido.

ALMOÇO

A tarde iniciar-se-á com os conteúdos de matemática.

A professora começará por perguntar onde se podem encontrar retas no nosso dia a dia. Depois de se formar esta discussão, serão apresentadas imagens onde podem identificar retas (ver anexo2).

Depois de identificarem essas retas a professora chamará à atenção que se podem encontrar mais que uma reta na mesma figura e que estas se encontram numa posição específica. Então explicará que, por se encontrarem posicionadas dessa forma têm um nome específico e explicará qual é o nome (paralelas e perpendiculares). Então dirá para lhe darem uma definição de reta perpendicular e de reta paralela. A melhor definição será escrita no quadro para os restantes colegas passarem para o caderno.

De seguida serão realizados os exercícios das páginas 91 e 92 e, posteriormente, serão corrigidos no quadro por parte dos alunos solicitados pela professora.

Terça-feira

O dia iniciará com a escrita do sumário no quadro e no caderno por parte dos alunos. De seguida passaremos aos conteúdos de português, isto far-se-á com um diálogo sobre os conteúdos abordados na semana passada sobre a flexão em género e em número dos nomes e dos 27djectivos. Posto isto, realizar-se-ão os exercícios da página 73 do manual e da página 25 do livro de fichas.

Intervalo

Depois do intervalo serão iniciados os conteúdos de matemática com uma breve conversa sobre conteúdos já abordados, nomeadamente o conceito de polígonos. Os alunos dirão o que entendem por polígonos, como os podemos classificar. À medida que os alunos vão dizendo a professora irá registar no quadro.

Posteriormente, realizaremos os exercícios propostos na página 93 do manual de matemática e posteriormente corrigi-los-emos no quadro.

Almoço

Na parte da tarde iremos começar com a feitoria de prendas que serão vendidas na feira de natal realizada pela nossa escola. Faremos grupos de dois elementos para que construam uma espécie de “quadro” com recorte e colagem utilizando diversos materiais.

Depois desta atividade passaremos aos conteúdos de apoio ao estudo, em que se visualizará o que a escola da Pícuia nos quis enviar nesta semana. Isto vem no decorrer do projeto pensado pelas estagiárias da mesma escola e por nós, estagiárias da EB1 Costa Cabral.

Depois de visualizarmos o que os nossos novos colegas quiseram partilhar connosco, iremos decidir o que nós vamos partilhar com eles. Isto será feito através de um diálogo com a turma para, em conjunto, tomarmos esta decisão.

Nota: esta atividade só se irá realizar no caso de dar tempo em relação à atividade de expressão plástica.

Quarta-feira

A manhã começará com a escrita do sumário no quadro e no caderno por parte dos alunos. De seguida começará a aula de matemática, nesta serão lembrados temas como “triângulos isósceles, escalenos, rectângulos, ...”.

De seguida serão realizados os exercícios presentes nas páginas 94 e 95 do manual de matemática. Estes serão realizados individualmente pelos alunos e corrigidos no quadro.

INTERVALO

Depois do intervalo daremos início à unidade curricular de Cidadania e Mundo Atual, o tema central é Cidadania e Respeito. Será visualizado um vídeo com o conto “Orelhas de borboleta” de Luísa Aguiar (ver anexo3). Este texto fala de uma menina que sofre de *bullying* por parte dos colegas e que, apesar disso, vê sempre o lado positivo das coisas.

Depois de ouvirem a leitura do texto, presente no vídeo, será perguntado aos alunos do que fala o texto, como era a menina, como se sentiam se estivessem no lugar dela, o que fariam, e como se sentem quando acham que são diferentes dos outros, a professora irá escrever no quadro palavras chave que os alunos irão dizendo.

No seguimento desta atividade será pedido aos alunos que realizem uma composição, em que o tema central será “O respeito pelos outros”, para entregar à professora com os seguintes pontos:

- ✓ O que é para mim o respeito;
- ✓ Uma situação onde já me faltaram ao respeito;

- ✓ Uma situação em que desrespeitei alguém;
- ✓ Como me sinto em relação a isso.

Enquanto os alunos realizam esta atividade serão reproduzidas músicas calmas.

Depois dos conteúdos de Cidadania e Mundo Atual iremos apresentar os vídeos já realizados para serem partilhados com a escola da Pícuca, isto para que tenham noção do que já foi feito e também para terem contacto com o produto final.

Anexo IX – Escala do empenhamento do adulto

ESCALA EMPENHAMENTO DO ADULTO				
Atitudes de total empenhamento	Atitudes predominantes de empenhamento com traços de não empenhamento	Atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento	Atitudes predominantes de falta de empenhamento com traços de empenhamento	Atitudes de total falta de empenhamento
PONTO 5	PONTO 4	PONTO 3	PONTO 2	PONTO 1
SENSIBILIDADE				
Tem um tom de voz encorajador		★		
Faz gestos encorajadores e estabelece contacto visual com a criança		★		
É carinhoso e afetuoso	★			
Respeita e valoriza a criança	★			
Encoraja e elogia	★			
Demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança			★	
Ouve a criança e responde-lhe			★	
Fomenta a confiança da criança	★			
ESTIMULAÇÃO				
Tem energia e vida adequada			★	
Corresponde às capacidades e interesses da criança	★			
Motiva a criança			★	

É diversificada e clara	★
Estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento	★
Partilha e valoriza as atividades da criança	★
Permite que a criança escolha, apoiando-a	★
Dá oportunidades à criança para fazer experiências	★
Encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades	★
Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou	★
Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras	★

AUTONOMIA

Anexo X – Registros fotográficos



Anexo XI – Regras das áreas (Educação Pré-Escolar)

Área da Biblioteca

Sentar-se junto aos livros.
Pegar num livro de cada vez.
Deixar os livros arrumados.
Ficar sempre na biblioteca.

Área da casinha.

Ficar sempre na casinha.
Brincar com ordem.
Brincar sem berrar.
Manter a casinha arrumada.

Desenho, Recorte, Colagem.

Colocar o nome em todos os trabalhos.
Respeitar o desenho dos outros.

Área da Garagem

Brincar sem barulho.
Brincar sem atirar coisas pelo ar.
Ficar sempre na garagem.
Deixar a garagem arrumada.

Área dos jogos

Fazer os jogos na mesa.
Brincar com 1 jogo de cada vez.
Deixar os jogos arrumados.
Respeitar os jogos dos outros.
Não misturar jogos.

Área da Modelagem

Trabalhar na mesa.
Trabalhar sem misturar as cores.

Área da Pintura

Ter cuidado com as tintas.
Pintar apenas as folhas.
Colocar os trabalhos para secar.
Deixar tudo limpo.

Anexo XII – Quadro de presenças (Educação Pré-Escolar)

	segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
RENATA							
FRANÇOIS							
ARLENE							
ANANDA							
BEATRIZ	+	+					
FRANÇOIS							
ROBERTA V.	+	+					
SUSMENE	+	+					
FARA							
JOANA	+	+					
YAGO	X	+					
LEONOR S.							
LEONOR S.	+	X					
MARILIA			+				
MARTA	+	X					
MARCEL	+	+					
SOFIA							

Anexo XII – Registo Fotográfico – Construção da casa dos três porquinhos



Casa de palha em fase de construção.



Casa de palha pronta.



Pintura da casa de madeira.



Casa de madeira pronta.



Casa de tijolos
pronta.



Anexo XIV – Registo Fotográfico – Ecopontos



Ecopontos arrumados na sala antes da exposição do projeto às restantes salas.

Anexo XV – Registo Fotográfico – Projeto dos transportes



Informação exposta na sala sobre os meios de transporte.



Exemplos de trabalhos realizados pelas crianças.



Anexo XVI – Diagrama de Venn

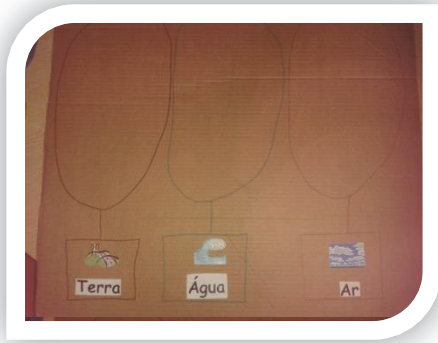


Diagrama realizado pela estagiária para posteriormente explicar às crianças para que estas o completassem.

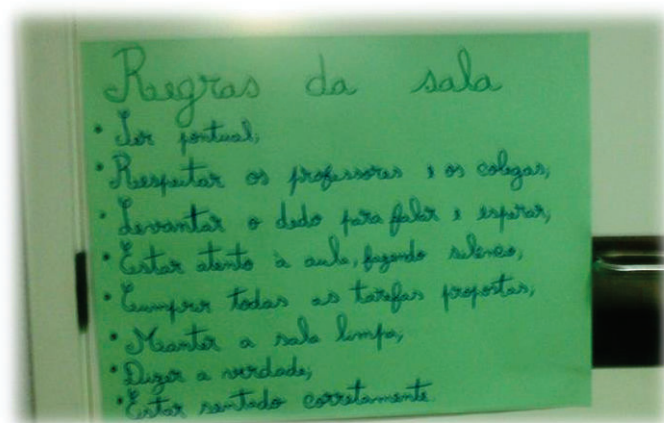


Realização da atividade.



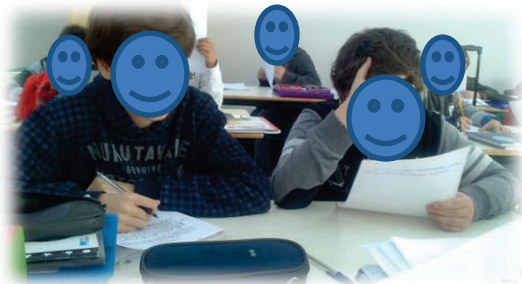
Diagrama de Venn completo.

Anexo XVII – Regras da sala do 1º Ciclo do Ensino Básico



Regras expostas na porta da sala de aula.

Anexo XVIII - Registo fotográfico – Trabalho a pares e em grande grupo



Trabalho de pares no âmbito de uma atividade de Português.



Trabalho de grupo no âmbito de uma atividade de Expressão Plástica - Natal.



Trabalho de pares para a realização dos quadros para a feira de natal.

Anexo XIX – Planificação com a atividade musical “os sentimentos”

Hora	Área/Conteúdos	Descritores de Desempenho	Descrição das atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
9h – 10h30	Português Oralidade: Produzir um discurso oral com correcção; Leitura e Escrita: interpretação de um texto;	Os alunos deverão: Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor; Saber i informar e explicar Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos;	Pequeno diálogo para relembrar o conteúdo do texto “Uma aventura no tempo” de Luísa Ducla Soares. Realização de exercícios do livro de fichas da página nº16;	Materiais: livro de fichas; Humanos: professoras estagiárias	Indicadores de avaliação: Capacidade de compreensão do texto; Capacidade de completar os provérbios; Capacidade de assertividade à ficha do livro de fichas;
11h – 12h30	Matemática Números e operações: Operações com números naturais: • Multiplicação-	Saber de memória as tabuadas até ao número 9; Efetuar a multiplicação e a divisão utilizando	Resolução dos exercícios da página 45 do manual.	Materiais: livro;	Indicadores de avaliação: Capacidade de memorização da tabuada;

	<p>estratégias de cálculo mental e escrito, estimativas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divisão- Estratégias de cálculo mental e escrito, estimativas; <p>Relação entre a multiplicação e a divisão.</p>	<p>diferentes estratégias de cálculo;</p>		<p>Humanos: professoras estagiárias</p>	<p>Capacidade de compreensão dos exercícios;</p> <p>Assertividade na resolução de exercícios;</p>
14h – 14h45	<p>Expressões – Expressão musical</p> <p>Os Sentimentos</p>	<p>Associar diferentes canções a sentimentos.</p>	<p>Descrever os sentimentos que as músicas apresentadas representam</p>	<p>Materiais: Músicas; Computador</p> <p>Humanos: Professoras estagiárias.</p>	<p>Capacidade de relacionar músicas a sentimentos.</p>
14h45 – 15h30	<p>Apoio ao Estudo</p> <p>Português- Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discurso direto e indireto; 	<p>Distinguir discurso direto de discurso indireto.</p>	<p>Passar frases que estão no discurso direto para o discurso indireto;</p>	<p>Materiais: exercício;</p> <p>Humanos: professoras estagiárias</p>	<p>Capacidade de resolução dos exercícios.</p>

Operacionalização

O dia iniciará com a escrita do sumário no quadro e no caderno por parte dos alunos. De seguida passaremos aos conteúdos de português de português, isto far-se-á com um diálogo sobre o texto lido no dia anterior. A professora perguntará de que falava o texto, quem eram as personagens, quais as informações essenciais e quem era a autora. De seguida pedirá para os alunos resolverem a ficha nº16 do livro de fichas. As perguntas presentes nesta ficha serão lidas em voz alta pela professora e depois os alunos irão realizá-la individualmente para que se faça a correção no quadro. Alguns alunos serão solicitados pela professora para esta correção.

Intervalo

Depois do intervalo serão iniciados os conteúdos de matemática com exercícios projetados no quadro interativo, propostos pela professora (ver anexo 1). Depois de resolvidos e corrigidos estes exercícios passaremos à realização da ficha do manual da página 45, esta será também corrigida no quadro.

Almoço

Na parte da tarde será realizada uma atividade no âmbito da expressão musical. Esta atividade consiste na reprodução de diferentes melodias (maioritariamente música clássica) e os alunos, depois de ouvirem cada música escreverão no caderno o que essa música lhes transmitiu ou lembrou (sentimentos ou experiências, lugares ou pessoas). Depois de todas as músicas serem tocadas iremos descobrir o que cada aluno escreveu sobre cada música e iremos comparar as respostas.

Depois desta atividade passaremos aos conteúdos de apoio ao estudo, em que se fará exercícios com discurso direto e indireto (ver anexo 2), estes serão corrigidos no quadro por parte dos alunos solicitados.

Anexo XX – Registro fotográfico – Quadros de natal



Anexo XXI – Registo fotográfico – Caixa dos desafios



Caixa dos desafios – sempre exposta na mesa do professor.

Anexo XXII – Grelha de observação Educação Pré-Escolar

Lista de verificação das escolhas das áreas da sala.

Nome da criança	De forma espontânea	Porque o educador sugeriu	Devido à presença de um amigo	Porque não havia outra opção de escolha nesse momento		
	✓					
	✓					
	✓					
				✓		
			✓			
				✓		
					✓	
			✓			
				✓		
		✓				
				✓		
				✓		
				✓		
		✓				
			✓			
		✓				
					✓	
				✓		

Anexo XXIII – Registo de incidente crítico

Nome da criança: Criança A

Observador: Sílvia (estagiária)

Idade: 4 anos

Data: 5 de Abril de 2013

Incidente: Num momento em que a educadora decidiu continuar a contar a história do Peter Pan reparou que no livro também continha a versão inglesa e começou a ler em inglês.

A criança A, automaticamente dirigiu-se à educadora e disse-lhe “Ei porque estás a falar em inglês? Aí também tem em português.”

Comentário:

Neste momento a criança A evidenciou algumas competências ao nível do conhecimento de uma língua estrangeira.

Anexo XXIV – Registo de incidente crítico – interação criança-criança

Nome da criança: Criança B

Observador: Sílvia (estagiária)

Idade: 4 anos

Data: 9 de Abril de 2013

Incidente: “A F bateu-me.”, “A E bateu-me primeiro.”

Comentário:

Resolvi fazer este registo, na medida que já não é a primeira vez que as crianças se batem e que têm este tipo de atitudes. Apesar de já lhes ter explicado que não pode ser assim, estes comportamentos não mudam. Assim pretendo ler-lhes histórias sobre a amizade.

Anexo XXV – Registos fotográficos – Expressão plástica



Pintura da arca das histórias.



Recorte e colagem de tecidos.



Pintura de um papel de cenário para a construção de uma das casas dos três porquinhos.



Recorte de personagens de histórias trabalhadas em sala.

Anexo XXVI – Registos fotográficos – Expressão dramática



Representação de uma situação do
quotidiano (cozinhar).



Representação de uma situação do
quotidiano (cuidar de um bebé).

Anexo XXVII – Registos fotográficos – Expressão Motora



Atividade de orientação espacial.



Atividade de dança livre.

Anexo XXVIII – Registo fotográfico – Linguagem oral e abordagem à escrita



Reconto de uma história ouvida em sala.

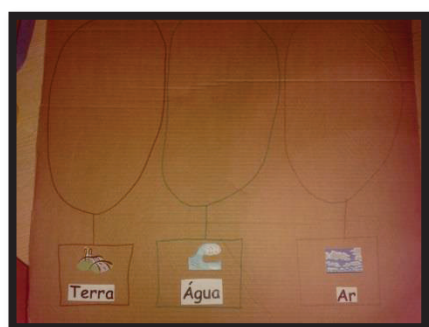


Escrita do nome do jogo por parte de uma criança.

Anexo XXIX – Registos fotográficos – Matemática



Realização de uma tabela para organização de grupos de trabalho.



Realização de um diagrama de Venn.



Preenchimento do diagrama de Venn, tendo como tema os meios de transporte.

Anexo XXX – Registos fotográficos – interação criança-criança



Anexo XXXI – Registos fotográficos – rotina diária



Formação da fila para o almoço.



Momento do acolhimento.

Anexo XXXII – Avaliação semanal

Avaliação da semana de 8 a 12 de Abril de 2013

Esta semana foi marcada por uma mudança ao nível da rotina, realizamos com o grupo a planificação da semana para que ficasse exposta na sala. Um dos problemas do grupo é conseguir identificar e memorizar as atividades que serão feitas ou mesmo as atividades que já foram realizadas. O grupo já se tinha demonstrado pouco participativo quando, na semana passada realizei com eles a planificação, pedindo-lhes que fossem eles a darem sugestões de atividades.

Quando esta semana, na segunda-feira, me reuni com eles para registar a planificação eles já não se lembravam do que tínhamos planeado na sexta-feira passada, tentei ajuda-los e escrevi num cartão o que iríamos fazer. Depois de ter escrito o nome das atividades cada criança fez o registo do que tinha sido escrito.

Apesar deste esforço acho que acabei por me esquecer desta planificação, o que deveria ter feito era, na manhã de cada dia da semana, pedir a uma criança que fosse ver à planificação o que tínhamos feito no dia anterior e o que podíamos fazer no próprio dia. Foi uma falha que irei colmatar da próxima vez que realizar esta atividade.

Outra das novidades desta semana foi a chegada de uma nova estagiária, as crianças receberam-na bem, tal como eu, deixando-a à vontade para trabalhar e sobretudo para solicitar a minha ajuda. Falamos, ao longo da semana, da possível intervenção que ela poderia fazer, dei-lhe sugestões de atividades bem como da área que achava que precisaria de uma maior intervenção, foi a área dos jogos. A estagiária optou pela área da garagem, eu concordei com a escolha.

Na terça-feira levei uma estrutura em madeira para a nossa casa de palha, relativa à história dos três porquinhos. As crianças adoraram. Quis começar a trabalhar com o grupo que ficou encarregue da construção desta casa mas deparei-me com um problema, dos cinco elementos que compõem o grupo só um estava presente, esta situação manteve-se até ao final da semana.

Trabalhei com a única criança do grupo presente e aceitei a ajuda de outras crianças que me iam pedindo para participar. A casinha não ficou pronta, o trabalho terá seguimento para a próxima semana.

Nesta semana o grupo demonstrou-me uma grande necessidade de brincar. Quando queria continuar a trabalhar com eles, como foi o caso de terça-feira eles pediam-me para brincar nas áreas. Respeitei o interesse das crianças, também porque tive noção que no dia anterior e na manhã desse dia não tinha havido espaço para a brincadeira livre.

Na quarta-feira, como já é habitual realizei com eles a sessão de movimento, desta vez não foi realizada na sala do recreio mas sim na sala onde decorrem

atividades como o ballet e a ginástica. Esta sala tem duas paredes que são apenas espelhos, algo que lhes despertou grande interesse. Nesta sessão resolvi fazer algo de diferente, no final desta, em vez de irem brincar livremente sentaram-se comigo para me dizerem o que gostaram mais de entre os jogos que realizei. Para meu espanto a maioria das crianças gostou mais do relaxamento. Será um ponto que poderei usar mesmo em sala quando o grupo estiver mais agitado e para um momento de transição.

Na quinta-feira tínhamos programado construir um jogo da memória, esta atividade acabou por não se concretizar porque a estagiária trouxe um conjunto de imagens sobre uma história que lhes tinha lido na tarde anterior. Então decidimos deixar o jogo para outro dia visto ser importante para a estagiária o contacto com o grupo.

Anexo XXXIII – Reflexão

Reflexão

Espaço e materiais

Tendo em conta várias perspectivas relativas às aprendizagens das crianças, os especialistas pensam que estas dependem, fortemente, do ambiente educativo que o educador lhes providencia. Assim, um ambiente educativo estimulante é fundamental para a manifestação dos interesses das crianças e um ambiente educativo desafiante é fundamental para o desenvolvimento das suas capacidades. Cabe, por isso, ao educador organizar o espaço e os materiais de modo a permitir experiências que façam funcionar os interesses e as capacidades que condicionam para o desenvolvimento da criança (DEWEY, 1973; 1971;1953; 2002). Os materiais e os objectos dão oportunidade à criança de concretizar os seus interesses.

Neste sentido, as salas de jardim-de-infância não podem mais estar organizadas para manter a criança parada e passiva mas, pelo contrário, pretendem-se que as salas sejam um lugar de actividade e de trabalho, uma vez que se acredita, como Dewey refere, que a criança aprende fazendo (learning by doing); e que a aprendizagem se realiza pela descoberta, sendo o educador um guia; e ainda que a aprendizagem depende das experiências das crianças e que as aprendizagens clarificam as experiências da criança (DEWEY, 1973; 1971;1953; 2002). Para ZABALZA, M (1993) uma sala de jardim-de-infância deve ser, antes de mais, um cenário estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação, contendo materiais de todos os tipos.

Penso que devido à grande variedade de instalações de educação e grupos de crianças é complicado adotar uma organização ideal, no entanto alguns especialistas defendem que existem cuidados necessários a ter em conta na organização da sala. Uma vez bem escolhidos os critérios, estes podem controlar o equilíbrio e possibilitar uma sintonia positiva entre os espaços e as intenções pedagógicas. Devem então ser tidos em conta princípios como os que seguem como exemplo:

- Separação e identificação adequada das diversas áreas da sala;
- Espaço bem iluminado, ventilado e aquecido (se necessário);
- Sala com fácil acesso ao pátio exterior e casas de banho;

Desta forma percebemos que a sala deve ser organizada de forma a permitir uma grande flexibilidade entre os diferentes espaços que a constituem, e além disso deve haver um espaço adequado para se guardar todos os materiais e equipamentos. Acrescento ainda que as paredes podem ser agradavelmente coloridas, mas não ao ponto de chamarem muito a atenção, devendo oferecer espaço para afixar os trabalhos realizados pelas crianças e ainda a presença de quadros-negros. Penso que

será igualmente importante a disponibilidade de um espaço considerável para guardar os materiais e equipamentos pertencentes às áreas específicas pois *a organização dos materiais nas áreas onde são utilizados é a primeira forma de intervenção do educador ao nível do currículo construtivista* (SPODECK E BROWN: 1993).

Através de uma disponibilidade de recursos as crianças são convidadas a experimentar o Mundo de diferentes formas e perspectivas, sendo auto-construtoras dos seus conhecimentos, tornando-se mais autónomas, activas e eficientes. Os materiais existentes podem ser de diferentes tipos e condições, alguns adquiridos por bens e serviços, outros criados pela educadora com o grupo e ainda podem ter outros tinham origem nas vivências quotidianas, sendo fornecidos pelos elementos da equipa pedagógica, como tenho vindo a comprovar na sala em que desenvolvo a minha intervenção.

A minha sala de estágio encontra-se dividida em áreas de trabalho distintas, e segundo OLIVEIRA FORMOSINHO (1996) a organização do espaço da sala em áreas, além de ser uma necessidade para o desenvolvimento do grupo contém ainda referências quotidianas para as crianças, permitindo que experienciem o mundo real dos adultos. As áreas existentes na minha sala como a área da casinha, a área dos jogos, a área da garagem, a área da biblioteca, permitem que se desenvolvam experiências variadas e em que as crianças podem desempenhar diferentes papeis que vêm ser reproduzidos na nossa sociedade, ao mesmo tempo enriquecem as suas relações interpessoais, interações, dentro das especificidades de cada uma das áreas. Analisando estes espaços tenho reparado que não são tão apelativos como deviam, talvez a organização da sala esteja a dificultar as crianças na integração pelas aprendizagens e atividades.

Desta forma pretendo reorganizar a sala, alterando a disposição das diferentes áreas a acrescentando áreas como a da pintura, a do recorte e colagem com materiais de desperdício à disposição das crianças e ainda a área da plasticina uma vez que existe este tipo de material na sala mas não se encontra visível e assecível às crianças.

Assim, a sala pode ser (re) organizada, todas as vezes quantas necessárias, de forma a dar sentido e também resposta às necessidades educativas das crianças e aos seus interesses, bem como às intencionalidades pedagógicas da educadora.

Anexo XXXIV – Reflexão semanal 1ºCiclo do Ensino

Básico

Reflexão referente à semana de 4 a 6 de novembro de 2013

A semana começou, como sempre, com a abordagem dos conteúdos de estudo do meio através da exposição de dois powerpoints, um sobre os primeiros povos da Península Ibérica, outro sobre a queda do Império Romano. Isto funcionou bastante bem, a informação estava muito bem organizada, sendo este um ponto fulcral para que as crianças percebam e retenham o que lhes é apresentado.

Os conteúdos não foram abordados todos nesta aula, de modo que senti necessidade de ocupar parte da aula de apoio ao estudo de terça-feira, o que consequentemente também fez com que tivesse que alterar os exercícios propostos para essa parte da aula (encurtando os exercícios de gramática).

Outra atividade que saliento nesta semana é a de expressão musical, realizada na terça-feira. Explorar sentimentos foi uma ótima ideia, a turma ouviu atentamente as músicas que apresentei e só houve alguma confusão quando se discutiram e compararam os sentimentos que cada um tinha sentido nas diferentes melodias, algo que acho normal.

A apresentação de um vídeo sobre a obesidade na área de cidadania e mundo atual também foi um ponto forte da semana. A turma esteve atenta e foram registadas as ideias principais do vídeo, primeiro por parte dos alunos no caderno e depois no quadro por mim mas com a participação de todos os alunos.

Avaliando a minha intervenção, posso dizer, conscientemente, que foi melhor que as semanas anteriores (como seria previsível), trouxe exercícios para as aulas (diferentes dos apresentados do manual), estive segura relativamente aos conteúdos abordados e apresentei de forma lúdica alguns conteúdos.

Anexo XXXV – Exemplo de ficha individual

Responde, justificando, às seguintes questões.

1. *Quanto é metade de 12?porquê?*

2. *Qual é a quarta parte de 28?*

3. *Uma professora pretende distribuir 48 rebuçados por 6 meninos de forma que todos fiquem com o mesmo número de rebuçados. Quantos rebuçados receberá cada um?*

4. *Quantas caixas de 7 bolos se podem fazer com 56 bolos?*

Anexo XXXVI – Exemplo de cartão com atividade

ATIVIDADE Nº 1

a) $56 : 2$	d) $338 : 4$	g) $706 : 8$
b) $126 : 3$	e) $364 : 7$	h) $534 : 6$
c) $425 : 5$	f) $265 : 5$	i) $829 : 9$