

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento da Educação

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

Relatório Final:

Passeio no mundo profissional



Vanda Filipa Martins dos Santos

Coimbra
2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento da Educação

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

Relatório Final:

Passeio no mundo profissional

Vanda Filipa Martins dos Santos

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera Vale e
do Mestre Virgílio Rato

Junho de 2012

Agradecimentos

É com grande felicidade que termino mais uma etapa da minha vida. Foram difíceis alguns dos momentos pelos quais passei, pois, surgiram dúvidas, incertezas e medo... Contudo, não posso dizer que não vou ter saudades, saudade dos momentos em que estive nos centros de estágio, saudades das crianças com quem convivi e saudades das colegas com quem partilhei os momentos bons e menos bons da minha vida de estudante/estagiária. Durante este percurso tive pessoas, sempre ao meu lado, a dar-me força e a lembrar-me todos os dias que podia ser capaz, bastava esforçar-me, querer e acreditar.

Não posso nem consigo escrever o nome de todos aqueles a quem mostro o meu apreço e sincera gratidão, por isso, terei de me referir àqueles que estiveram presentes nesta caminhada e ajudaram a encarar a finalização do mestrado, como um objectivo possível de alcançar.

O meu sincero Obrigada...

- À educadora Luísa e à professora Isabel que me acolheram de braços abertos;
- Aos meus orientadores, professora doutora Vera Vale e mestre Virgílio Rato, que sempre se mostraram disponíveis para ajudar;
- Às crianças com quem trabalhei, que tantos momentos inesquecíveis me proporcionaram, sem elas, os momentos pelos quais passei, não seriam possíveis;
- Aos meus pais que estiveram sempre do meu lado e apoiaram-me incondicionalmente em todas as horas;
- Ao Pedro pelo amor, carinho, força e confiança que me transmitiu quando tudo parecia correr mal;
- À restante família pelo apoio que me deram ao longo destes anos;

- Aos meus amigos que estiveram sempre presentes, a apoiar e a dar-me força, demonstrando amizade, carinho e preocupação;
- Às minhas colegas de estágio, Neide e Vanessa, pelos bons e maus momentos que passámos juntas, pela mútua força transmitida e união que sempre imperou.

Resumo

Quando a teoria e a prática se unem, bem como, a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, trabalhos como este acontecem.

O presente relatório, intitulado “Passeio no mundo profissional”, surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este visa relatar, refletir e fundamentar as experiências nos dois estágios curriculares, o primeiro com um grupo de crianças de quatro e cinco anos, numa instituição privada e o segundo numa turma do terceiro ano, numa escola pública. Pretende-se, tanto quanto possível, que as experiências de estágio tracem um percurso formativo e que reflita uma matriz comum de educação, tanto em Educação Pré - escolar como em 1.º CEB.

Concluindo, após um trabalho árduo, intensivo e reflexivo, percebe-se que embora existam algumas diferenças entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, também existem similitudes. O educador e o professor assemelham-se no sentido de organizar o seu trabalho de acordo com as necessidades, capacidades e interesses, quer da criança, individualmente, quer do grupo, fomentando aprendizagens significativas que permitam o desenvolvimento futuro enquanto adultos instruídos e competentes.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; crianças; alunos; 1º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

Studies like the present one occur when both theory and practice merge, as well as Elementary and Pre-school do.

The present report, under the title “A Walk in The Professional World”, emerges within the Master's Program in Pre-School and Elementary School Teaching. Its goal is to report, to reason and to validate experience in both training courses, the first of which has been carried out with a group of children aged 4 and 5 in a private institution and the second with a 3rd. grade class in a state elementary school. As far as possible, the training experiences are intended to draw an instructional path that displays a common educational matrix, both as to Pre-school and Elementary.

In conclusion, following a hard, intensive and reflexive approach, one realizes that, although some differences between Elementary and Pre-school do exist, there are similarities nevertheless. Pre-school teacher and Elementary school teacher converge as to the way in which they organize their work according to both the children's and the group's needs, skills and interest, thus promoting significant learning that will enable the children further development as educated and competent adults.

Keywords: Early Childhood Education; children; students; elementary School Teaching.

Índice

INTRODUÇÃO1

Parte I – Quando os caminhos se interligam entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo Ensino Básico.....5

1.1 A infância – Um mesmo conceito na Educação Pré - Escolar e no 1.º CEB.....	7
1.1.1 A evolução do conceito criança e o desenvolvimento num determinado período da vida - a infância	7
1.1.2 A evolução do trabalho pedagógico na infância	10
1.2 Pontes em Portugal entre Pré - escolar e 1.º CEB.....	12
1.2.1 Um pouco da História da Educação de Infância e do 1º CEB em Portugal	12
1.3 Importância e articulação entre a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico	20
1.3.1 Importância e Formas de articulação	20
1.3.2 Normativos legais concedem a articulação entre Pré - Escolar 1.º CEB	21

Parte II – Início do passeio pelo mundo profissional em Educação Pré-escolar25

2.1 Organização das atividades de iniciação à prática profissional em Educação Pré-Escolar	27
2.2 O primeiro contacto - Parar para observar	28
2.3 Caracterização e organização do Ambiente Educativo.....	30
2.3.1 Caracterização da Instituição e do Meio	30

2.3.2 Organização dos Espaços e dos Materiais	33
2.3.3 Organização da Rotina Diária.....	39
2.2.4 Caracterização do grupo de crianças.....	40
2.3 Caracterização da Metodologia Observada	42
2.4 Relações inter-pessoais do Jardim-de-Infância	47
2.5 Avaliação	48
2.5.1 Avaliação em Educação Pré-escolar.....	48
2.5.2 Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC).....	49
2.6 Princípios de ação educativa e metodologias globais ajustadas ao contexto – a fundamentação da ação em Educação Pré-escolar.....	51
2.7 Ação educativa em Educação Pré-escolar – um “cheio”... de aprendizagens (experiências-chave)	52
2.7.1 Passear, observar e atuar a algum lado se vai chegar – Actividade “Ciclo do pão”	52
2.7.2 As últimas semanas do passeio com um “bolso” cheio... de experiências – Miniprojeto	54

Parte III –Início do passeio pelo mundo profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico.....61

3.1 Organização das atividades de iniciação à pratica profissional do 1º Ciclo do EnsinoBásico	63
3.2 Num primeiro momento... observar para conhecer	64
3.3 Caracterização do contexto de intervenção	66
3.3.1 Caracterização do Agrupamento.....	66
3.3.2 Caracterização da Escola	70
3.3.3 Caracterização da Turma	73

3.3 Caracterização das Metodologias da Professora cooperante	79
3.4 Princípios de ação educativa e metodologias globais ajustadas ao contexto – a fundamentação da ação	82
3.5 Da ação à escrita narrativa	85
3.6 Ação educativa em 1.º CEB – Um “bolso” cheio... de experiências	86
3.6.1 As primeiras semanas de intervenção	86
3.6.3 Intervenções em semanas mais tarde	95
Parte IV – Apontamentos retidos num percurso	101
4.1 Observar, planear, avaliar e refletir, elementos fundamentais no percurso de um Educador/Professor	103
Considerações Finais.....	107
Bibliografia.....	111
Anexos e Apêndice.....	117

Índice de Quadros

Quadro 1 – Quadro Comparativo.....	21
Quadro 2 - Horários do pessoal docente e não docente.....	30
Quadro 3 - Horário Diário das Atividades.....	37
Quadro 4 - Manuais adotados.....	74

Lista de Abreviaturas

Abreviatura	Designação
AEC	Atividade de Enriquecimento Curricular
CEB	Ciclo do Ensino Básico
ME	Ministério da Educação
OCEPE	Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar
SAC	Sistema de Acompanhamento das Crianças
SNIPI	Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PCT	Projeto Curricular de Turma
R I	Regulamento Interno
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge no âmbito das Unidades Curriculares Prática Educativa I e II, o mesmo visa averiguar as competências adquiridas durante as atuações pedagógicas. A primeira atuação pedagógica decorreu num Jardim-de-Infância privado, com uma duração de doze semanas, a segunda ocorreu numa Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico pública e teve uma duração de quinze semanas.

Este trabalho encontra-se dividido em quatro partes. Principia com uma nota introdutória, seguidamente surge a componente teórica, onde tento estabelecer pontes entre os dois primeiros níveis da Educação Básica (Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCEB). Posteriormente, é evidenciada a intervenção educativa e após esta abordagem, é mencionada a importância da observação, planificação, avaliação e reflexão, nas práticas de um educador/professor. Por fim, são apresentadas as considerações finais, estas refletem aspetos sobre o percurso formativo, enquanto estagiária, e as preocupações que vão surgir na futura profissão.

Neste trabalho, pretendo mostrar todo o desenrolar de um percurso formativo, que me permitiu compreender melhor a futura profissão e o que a mesma implica. Pretendo ainda, tanto quanto possível, que este trabalho seja de carácter descritivo, reflexivo e investigativo, mostrando experiências significativas e relevantes à aquisição de competências para a profissão docente.

**Parte I – Quando os caminhos se interligam entre a
Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo Ensino Básico**

1.1 A infância – Um mesmo conceito na Educação Pré - Escolar e no 1.º CEB

1.1.1 A evolução do conceito criança e o desenvolvimento num determinado período da vida - a infância

Até ao século XVIII, sensivelmente, “a infância não é considerada uma fase com características próprias e as crianças são perspectivadas como adultos em miniatura” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, e Gomes, 2007, p. 43). Charles Darwin, no século XIX, passa a defender uma perspetiva evolucionista, “ao estudar as diferenças e semelhanças entre o animal e o ser humano, chama a atenção para a pertinência dos estudos sobre a infância” (Tavares, *et al.*, p. 43). Presentemente, tem-se o conhecimento de que “o contributo da infância no ciclo desenvolvimental é fundamental pelas relevantes aquisições nesta etapa, não só a nível físico, mas também aos níveis cognitivo e social” (Tavares, *et al.*, 2007, p. 43).

No seio da família e na sociedade a criança passa a assumir um novo papel, isto traduz-se nas responsabilidades sociais no que respeita à criança, uma vez que, passa a existir um aumento do número de “jardins-de-infância, instituições de acolhimento infantil, escolas com diferentes graus de ensino e centros de ocupação de tempos livres” (Tavares, *et al.*, 2007, p. 43).

Para Thong (1987) o desenvolvimento da criança processa-se no tempo, onde a sua cronologia é fundamental. É também um processo continuado, que se inicia “com a concepção (a fertilização da célula-ovo), avança, fase após fase, numa sequência ordenada” (Gesell, *et al* 1979, p. 30). Para Gesell, o conceito de desenvolvimento é distinto do de fase, “fase é um simples momento passageiro, ao passo que o

desenvolvimento, como o tempo, prossegue sempre a sua marcha” cada fase representa “um grau ou nível da maturidade do ciclo de desenvolvimento” (Gesell, *et al* 1979 p. 30).

Após a efetivação de múltiplas observações e comparações entre crianças percebe-se “uma ordem constante na sucessão das várias manifestações da actividade infantil” (Thong, 1987, p. 5). Desta forma, existe a tentativa de “agrupar os actos do desenvolvimento em estádios, etapas ou fases” (Thong, 1987, p. 5).

Tendo em consideração o desenvolvimento cognitivo, Piaget defende que o primeiro estágio situa-se entre os zero e os dois anos e é designado como “O Estádio da Inteligência Sensorio-motora”, o segundo estágio é denominado “Pré-operatório” e situa-se entre os dois e os sete anos de idade, “O Estádio Operatório Concreto” situa-se entre os sete e os onze/doze anos. O estágio seguinte ocorre depois dos onze/doze anos e designa-se de “Estádio da Inteligência Operatória Formal.

Wallon tem uma visão diferente de Piaget, ao conceptualizar o desenvolvimento como um todo que não diz apenas respeito aos aspetos cognitivos, mas inclui também de forma integrada, outras dimensões, como por exemplo a emocional e a motora. Por isso, defende outros níveis e categorias de estádios. Para Wallon do zero ao primeiro ano de vida o estágio designa-se como “Estádios Impulsivo e Emocional”; do primeiro ao terceiro ano o estágio classifica-se de “Estádio Sensorio-motor e Projectivo”; dos três aos seis anos processa-se o “Estádio do Personalismo”; em seguida, dos seis aos onze anos, vem o “Estádio Categorical”; posteriormente, verifica-se “O Estádio da Puberdade e da Adolescência”, que se situa entre os onze e os dezasseis anos.

O bebé quando nasce já vem capacitado da visão e audição. Ele também é capaz de saborear, cheirar e sentir o toque. Para Gomes (1985)

citado por Tavares, o recém-nascido “é fisicamente imaturo e dependente, apresentando limitadas capacidades cognitivas” (Tavares, *et al.*, 2007, p. 43). Já Brazelton e Cramer (1989) citados por Tavares, têm outra visão sobre o assunto, pois “consideram que o recém-nascido é um ser competente” (Tavares, *et al.*, 2007, p. 43).

Durante os dois primeiros anos de vida o bebé sofre grandes evoluções, tais como, gatinhar, sentar, andar e falar. Estas capacidades “devem-se à evolução da sua estrutura corporal ao longo do primeiro ano de vida” (Tavares, *et al.*, 2007, p. 44). Relativamente ao sistema sensorial e perceptivo, este é condicionado pela interação entre a maturação e os fatores ambientais.

Após os 2 anos de idade o desenvolvimento continua num ritmo veloz. Dos 2 aos 5/6 anos a criança “não adquire apenas mais capacidades e informação, como também passa por mudanças significativas na forma como pensa e actua” (Tavares, *et al.*, 2007, p. 51). As capacidades de uma criança com 5 anos diferem bastante relativamente a uma criança com 2 anos, isto quer na linguagem, no pensamento, na independência, na autonomia e na forma de pensamento. No entanto, segundo Sroufe, Cooper e DeHart (1996) citado por Tavares, “as diferenças verificadas entre estes dois grupos etários não são estanques e isoladas, mas encontram-se conectadas entre si, evoluindo segundo um processo organizado e coerente” (Tavares, *et al.*, 2007, p. 51).

No período escolar dos 6 aos 11/12, “esta fase é designada por período escolar, já que, (...), em praticamente todas as culturas, as crianças estão preparadas e disponíveis para a aprendizagem” (Tavares, *et al.*, 2007, p. 58), as crianças têm um desenvolvimento físico discreto e livre de problemas, potencializador de maior ansiedade, desta forma, é

permitido à criança a aquisição de diversas aptidões físicas. Neste período (6 aos 11/12 anos), as crianças têm um desenvolvimento cognitivo que permite “a realização de aprendizagens rápidas e de um pensamento lógico não demasiado abstracto” (Tavares, *et al.*, 2007, p. 58). No que respeita ao raciocínio moral e ao comportamento, as crianças destas idades já conseguem distinguir o que é certo ou errado.

O desenvolvimento não fica estagnado neste momento da vida, como é evidente. Contudo, é o desenvolvimento relativo à infância que me interessa abordar e, por este motivo, não vou abordá-lo relativamente às idades mais avançadas.

1.1.2 A evolução do trabalho pedagógico na infância

O trabalho pedagógico tem sofrido evoluções e isto verifica-se relativamente ao panorama desenvolvimentista. Estes progressos sucedem quer na Educação Pré-Escolar quer no Ensino do 1.º CEB.

A Educação Pré-Escolar torna-se importante para a criança no sentido de construir as suas aprendizagens, este espaço que deve “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Ministério da Educação, 1997, p.18). Este princípio fundamenta o objetivo de “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (Ministério da Educação, 1997, p. 18).

Segundo as OCEPE, as crianças têm um papel ativo na construção dos seus conhecimentos e no seu desenvolvimento. Desta forma, é importante que um educador parta dos saberes das crianças, respeitando e valorizando as suas características individuais.

No que diz respeito ao 1.º CEB, a concepção desenvolvimentista interligada com a pedagogia adotada na Educação de Infância, assume continuidade ao nível do 1.º CEB, quer quanto à evolução da criança, quer quanto às ações psicopedagógicas que lhe correspondem. Assim, o programa do 1.º CEB indica que os objetivos deste ciclo se devem entender em desenvolvimento e, por isso, devem adequar-se aos estádios de desenvolvimento dos alunos. A perspetiva desenvolvimentista do programa preconiza também um conjunto de princípios psicopedagógicos, que devem sustentar a ação profissional dos professores deste ciclo de ensino em “aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p. 23).

1.2 Pontes em Portugal entre Pré - escolar e 1.º CEB

1.2.1 Um pouco da História da Educação de Infância e do 1º CEB em Portugal

Período da Monarquia

Decorria o ano de 1834 quando foi criada, em Portugal, a primeira instituição para crianças, esta fazia parte da “Sociedade das Casa da Infância Desvalida”. Segundo os estatutos publicados em 1852, esta sociedade tinha como princípio “dar protecção, educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite, tratando dos meninos até à idade de 7 anos e das meninas até à idade de 9 anos, habilitando assim os pais e mães de família a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixarem os filhos ao abandono” (Cardona, 1997, p. 27).

A necessidade de criar mais instituições para crianças pequenas sentiu-se sobretudo depois da década de 70, observando-se uma mudança de mentalidade, pois já se começava a mudar o “espírito caritativo e assistencial por uma nova concepção educativa” (Cardona, 1997, pág. 27).

O decreto de 2/5/1878 (regulamentado mais tarde pelo decreto de 28/7/1881) definiu as condições necessárias para a criação de “Asilos de Educação”, estes estavam direccionados a crianças dos 3 aos 6 anos. Este decreto definiu também a importância destes locais como “auxílio da escola primária”.

Em 1891 as fábricas são obrigadas a terem creches para os filhos das mulheres trabalhadoras. Esta obrigatoriedade vem em consequência da Conferência de Berlim (1890), as fábricas com mais de 50 trabalhadoras têm de criar creches, “sendo definidas as condições mínimas de saúde e higiene para o seu funcionamento. É ainda determinada a possibilidade de diferentes fábricas se poderem associar para a construção deste tipo de instituições.” (Cardona, 1997, p. 29).

Neste período as preocupações políticas com o ensino primário resultam fundamentalmente de uma crescente estatização deste nível de ensino, que era assegurado até então por instituições religiosas. O papel intervencionista do estado começou com a reforma geral do ensino levada a cabo pelo ministro Marquês de Pombal em 1772, que assumiu o controlo e coordenação das atividades educativas e prolongou-se até ao início da 1.ª República.

A crescente intervenção do estado no ensino das primeiras letras prende-se, em boa parte, com a industrialização que, contrariamente às exigências das atividades agrícolas da época, procura cada vez mais numerosos operários fabris, um nível de alfabetização mínimo para a realização das suas tarefas.

É neste contexto que surgem em 1836, preocupações por parte do estado com os públicos escolares e o currículo. Através do Regulamento Geral de Instrução Primária são introduzidas na instrução primária duas medidas importantes: escola para meninas e ginástica.

As preocupações do estado com a formação dos professores do então designado primário aumentam. Passa a ser exigido, a estes profissionais, formação profissional específica. A dedicação a tempo inteiro à atividade de ensino e a exigência de formação específica,

constituem fatores importantes na definição da classe profissional e na sua profissionalização.

Período da 1ª República (1910-1932)

A 5 de Outubro, de 1910, com a implantação da República iniciou-se um período que foi caracterizado “pela grande valorização dada ao desenvolvimento sociocultural do país, sendo a educação considerada como o meio privilegiado para o impulsionar” (Cardona, 1997, p. 33).

No ano de 1911 foi inaugurado o primeiro jardim-escola João de Deus, localizado em Coimbra, este assinalou o início da actividade da Associação João de Deus, onde a “acção foi fundamental no desenvolvimento da educação de infância portuguesa”. (Cardona, 1997, p. 38)

De modo a alargar o acesso à instrução primária, são criadas as escolas móveis, como forma de colmatar a ausência de instituições escolares em muitas zonas do país.

Na transição do século XIX para o século XX assiste-se a uma transformação da escola Tradicional para a Escola Nova, mais ligada à vida e às preocupações das crianças.

A reforma do ensino primário, em 1911, engloba o ensino infantil e o ensino normal primário, entendendo a primeira como preparatória do segundo nível.

As preocupações com a qualidade do ensino das primeiras letras levaram também à criação das Escolas de Ensino Primário Superior.

Influenciada pelos ideais Republicanos, a educação passa a ser laica, onde existe legislação no sentido de retirar o ensino religioso das escolas primárias.

Período inicial do Estado Novo

Com esta mudança de mentalidades no poder, tomar conta das crianças passa a ser uma função das mães “em relação à educação de infância, tendo em conta a posição do regime político perante o papel atribuído às mulheres, esta passou a ser considerada como uma tarefa as mães de família, sendo definidas medidas legislativas visando a consolidação desta atitude.” (Cardona, 1997, p. 49). Neste período de ditadura, a educação de infância ficou ao cargo da iniciativa privada e da assistência social e deixou de fazer parte do sistema educativo, o que provocou um grande atraso no seu desenvolvimento.

As preocupações com a instrução primária reduzem-se ao mínimo, os programas resumem-se apenas às aprendizagens mínimas. A formação de professores primários acompanha de perto a reduzida preocupação da elite política com o ensino inicial, sendo apenas necessário para a docência a competência moral e política e o saber ler, escrever e contar.

Apenas em 1942 reentra em funcionamento o curso do magistério primário, a data da sua criação foi a 1930, mas “a natureza e características do curso surgem marcadas pelos momentos chave da formação social portuguesa no século XX e a conseqüente orientação da política educativa. A construção nacionalista da educação, entre 1936 e 1947, moldou a reabertura do curso” (Ferreira e Mota, 2009, p. 70). Em meados do século XX “a oferta de formação estava consolidada através de uma rede de instituições do ensino médio (as escolas do magistério primário, EMP), cobrindo todo o território nacional, numa base distrital paralela e semelhante à rede do ensino liceal (...) e proporcionando uma formação essencialmente profissionalizante, centrada no treino de

estratégias de ensino apoiado nas aulas de aplicação, desenvolvidas em escolas do ensino primário “anexas” (Afonso e Canário, 2002, p. 16).

Em Lisboa, a Associação João de Deus continuava a crescer, por este motivo, em 1943 houve a necessidade em especializar pessoas para, posteriormente, trabalharem nos seus sete jardins. Perante esta necessidade é organizado um curso de formação para funcionar de acordo com as suas linhas de orientação pedagógica, “este curso, denominado “Curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus” ainda hoje continua a funcionar, integrado na actual Escola Superior de Educação João de Deus” (Cardona, 1997, p. 53). No Estado Novo a grande tendência era o ensino privado.

No ano de 1954 abrem-se novas portas na formação de Educadores de Infância, começam a funcionar a Escola de Educadores de Infância de Lisboa e o Instituto de Educação Infantil. A formação de Educadores de Infância enriquece e em 1963 nascem mais duas escolas, a Escola de Educadores de Infância de Nossa Senhora da Anunciação e a Escola de Educadores de Infância Paula Frassinetti. Com a criação destas escolas efetivam-se evoluções ao nível da formação dos Educadores de Infância e, conseqüentemente, progressos a favor da infância.

Relativamente ao 1.º CEB, só a partir de 1956 se retomam as medidas que visam a diminuição das altas taxas de analfabetismo. Neste panorama, em 1956 a escolaridade obrigatória passa para 4 anos e para as crianças do sexo masculino, em 1960 é alargada para 4 anos às crianças do sexo feminino.

Em 1960, sensivelmente, “Portugal surge em último lugar nas estatísticas europeias (taxas de escolarização, níveis de alfabetização, despesas com a educação, etc.)” (Nóvoa, 1992, p. 19), assim, verifica-se

uma situação degradante e a necessidade urgente de uma alteração ao nível da política educativa.

O Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa do Ministério da Educação, a 1972, apresenta dois relatórios diferentes e importantes, um aborda os objectivos da educação de infância e o outro é referente à criação e organização de cursos de formação públicos para educadores. Neste segundo relatório é proposto o funcionamento de cursos em escolas do Magistério, onde o curso dos educadores de infância deveria “proporcionar habilitações suficientes para o exercício da docência no primeiro ano da escola primária” (Cardona, 1997, pág. 67) e para crianças com menos de 4 anos. Num destes relatórios é ainda realçada a “necessidade de o Ministério da Educação assumir a tutela de toda a política educativa para a infância e não apenas para as crianças a partir dos 4 anos” (Cardona, 1997, pág. 67).

No ano de 1973 são definidos dois cursos de educadores de infância, um em Coimbra e outro em Viana do Castelo.

A Lei nº 5/73 veio definir uma nova estrutura no sistema educativo português, nela reintegrou-se a educação de infância, “determinando que a educação pré-escolar se destinaria às crianças dos 3 aos 6 anos, não sendo a sua frequência obrigatória” (Cardona, 1997, p.69). O Ministério da Educação passa a ser responsável pelos Jardins-de-Infância e pela organização de programas educativos.

O período após a revolução do 25 de Abril de 1974

A 25 de abril de 1974 dá-se o golpe de Estado e, com o novo regime político, a infância passa a ser um tema de grande ponderação e preocupação.

No ano de 1977 a rede oficial, dos Jardins de Infância, é definida através da Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro. Esta nova Lei veio renovar a anterior Lei n.º 5/73. Neste ano, 1977, existe uma grande vontade em formar a rede pública, por este motivo, são determinados protocolos com autarquias onde se pretende criar “Classes de Educação Pré-escolar”. Mas, só no ano de 1978 é publicado o decreto que oficializa a criação da rede pública do Ministério da Educação. No ano de 1978 sai também o Despacho 62/78 que “determina o funcionamento do primeiro ano do curso de formação de educadores de infância nas diversas escolas do Magistério Primário” (Cardona, 1997, p.157).

A 1979 foi publicado o Estatuto dos Jardins-de-infância através do Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro. Este documento teve como função comunicar normas e regras de funcionamento das instituições públicas, bem como apresentar “finalidades e objectivos inovadores, nomeadamente a articulação com as famílias e comunidades, apresentando uma perspectiva compensatória na medida em que confere às instituições pré-escolares o papel de instrumento que alicerce e sustente uma carreira escolar bem sucedida” (Vasconcelos, 2009, pág. 16).

Em 1986 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, onde a educação pré-escolar foi contemplada por também fazer parte do sistema educativo e o currículo assume um carácter globalizante e integrado, as aprendizagens não se centram apenas na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, mas incluem também as expressões e o conhecimento do mundo físico e social. Segundo a Lei de Bases “o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro). Ainda neste ano a formação inicial de educadores de infância sofre

alterações, o curso passa a funcionar nas Escolas Superiores de Educação.

Entre os anos 1998 – 2012 assiste-se a uma preocupação ao nível da reorganização administrativa e pedagógica das escolas do 1.º CEB, operada através dos agrupamentos e da reorganização da rede escolar, onde optaram por fechar escolas com menos de 20 alunos.

As exigências profissionais evoluem consoante as épocas históricas, assim, uma das grandes alterações a este nível foi, em 2001, a publicação do Perfil Geral (Decreto-Lei n.º 240/2001) e dos Perfis Específicos (Decreto-Lei n.º 241/2001). O Perfil Geral refere a qualificação necessária para a profissionalização na área da educação, nomeadamente, educação pré-escolar e ensinos básico e secundário. Os Perfis Específicos contemplam as competências que todos os profissionais das áreas da educação pré-escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico devem deter, bem como, em que sentido o seu trabalho deve ser desenvolvido.

1.3 Importância e articulação entre a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

1.3.1 Importância e Formas de articulação

A Educação Pré-Escolar revela-se ser de grande valor relativamente às aprendizagens futuras das crianças, tanto ao nível pessoal, como social e escolar. A valorização de Educação Pré-Escolar na sociedade portuguesa tem-se acentuado, segundo Formosinho “em Portugal [tem-se] vindo a ganhar consciência da importância da educação pré-escolar para o sucesso escolar e pessoal das crianças e para a própria melhoria do sistema educativo” (Formosinho, *at al*, 2007, p. 9).

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, esta etapa pode revelar-se significativa, pois pretende-se que as crianças usufruam das condições necessárias para aprender. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar mencionam que “importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 17). A Educação Pré-Escolar não tem como fim próprio a organização em “função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive o sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte”. (Ministério da Educação, p.17) A Educação Pré-Escolar ajuda nas aprendizagens das crianças ao promover a auto-estima e auto-confiança das crianças.

Para Serra a educação pré-escolar e o ensino básico evidenciam-se “como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser uma continuação do primeiro” (Serra, 2004, p. 76). Assim, quando as crianças

entram na escolaridade obrigatória deve considerar-se os seus conhecimentos prévios e as suas vivências, “sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as atividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (Serra, 2004, p. 76) Deve compreender-se, que apesar de poder haver articulação entre a educação pré-escolar e o ensino básico, existem objectivos e metodologias próprias de cada nível. Por este motivo, é importante que haja articulação, de forma a “respeitar o processo evolutivo natural da criança” (Dinello, 1987, citado por Serra, 2004, p. 76).

Através da articulação curricular, pode fomentar-se uma conexão entre o jardim-de-infância e a escola. Portanto, se estes dois níveis se organizarem em função das diferentes etapas de vida da criança, os docentes podem planificar atividades integradas. Serra alerta que “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (Dinello, 1987, citado por Serra, 2004, p. 78)

1.3.2 Normativos legais concedem a articulação entre Pré - Escolar 1.º CEB

Tendo por base o Quadro 1 (quadro comparativo), relativo aos objectivos gerais da educação pré-escolar e do ensino básico, podemos verificar a existência de uma ligação entre alguns objectivos gerais da educação pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) e alguns objectivos gerais do ensino básico (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo).

Quadro 1 – Quadro comparativo

Objectivos gerais da educação pré-escolar enunciados na Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar	Objectivos gerais do ensino básico enunciados na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo
"Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania." (art.º 10, alínea a))	"Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária." (art.º 7, alínea i))
"Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade." (art.º 10, alínea b))	"Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação." (art.º 7, alínea f)) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa." (art.º 7, alínea g)) "Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e socioafectiva, criando neles hábitos positivos de relação e cooperação." (art.º 7, alínea h))
"Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem." (art.º 10, alínea c))	"Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos." (art.º 7, alínea a))
"Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas." (art.º 10, alínea d))	"Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social." (art.º 7, alínea a))
"Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança." (art.º 10, alínea h))	"Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas [...] condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades." (art.º 7, alínea j))
"Despertar a curiosidade e o pensamento crítico." (art.º 10, alínea f))	"Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos." (art.º 7, alínea l))

Objectivos gerais da Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, e da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – estudo comparativo

Fonte: Serra, 2004, p. 79

Podemos observar, através do Quadro 1, a existência de uma ligação entre alguns objectivos gerais. Assim, verificamos a existência da possibilidade de “uma continuidade educativa que se reflecte numa

determinada progressão dos conteúdos através de um alargamento e aprofundamento das temáticas propostas” (Serra, 2004, p. 80). Segundo Serra, existe intenção, por parte do legislador, em “encontrar elementos de continuidade educativa entre os dois níveis educativos” (Serra, 2004, p. 78).

A continuidade educativa não se verifica apenas nos documentos legislativos, podemos contemplá-la também nos documentos orientadores, OCEPE e Programa do 1º Ciclo, ao nível dos objetivos das áreas de Formação Pessoal e Social, Estudo do Meio e Conhecimento do Mundo, Expressões (Motora, Dramática, Plástica e Musical), Expressão e Comunicação e Matemática (anexos 1 a 8). Segundo Serra, estes documentos (OCEPE e Programa do 1º Ciclo) permitem “transparecer uma perspectiva construtivista do saber, apelando a um ensino individualizado, em que cada um tem direito à diferença” (Serra, 2004, p. 80).

Para Serra (2004) a articulação curricular e a continuidade educativa estão profundamente ligadas, atribuindo aos educadores de infância uma grande responsabilidade relativa a este nível. Pode verificar-se esta preocupação tanto nas OCEPE como no Decreto-Lei n.º 5220/97, de 4 de Agosto,

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

**Parte II – Início do passeio pelo mundo profissional em
Educação Pré-escolar**

2.1 Organização das atividades de iniciação à prática profissional em Educação Pré-Escolar

O estágio teve um período de 12 semanas (3 dias em cada semana). A primeira fase teve uma duração de três semanas e neste período tive oportunidade de observar a metodologia da educadora, compreender as rotinas, perceber o ambiente educativo envolvente às crianças e ambientar-me. Nesta fase, ainda foi possível estabelecer ligações tanto com a educadora, como as outras pessoas que naquela instituição estavam a trabalhar.

A segunda fase teve uma duração de seis semanas. Nestas semanas foi dada a oportunidade de implementar pequenas atividades. Penso que foi pensado desta forma, pequenas implementações de atividades por dia, para que as crianças se adaptassem a nós (estagiárias) e nós às crianças.

A terceira fase teve um período de três semanas e já fomos nós estagiárias que conduzimos as atividades durante o dia inteiro. Verificou-se uma progressão na forma como nos inserimos no centro de estágio, iniciámos com a observação, posteriormente implementámos pequenas atividades com as crianças e, por fim, as atividades já foram implementadas, inteiramente, por nós estagiárias. As semanas de estágio foram pensadas de uma forma gradual. Considero que a efetivação do estágio teve bastante coerência, sendo benéfico tanto para as crianças como para nós estagiárias.

O estágio foi realizado a pares, estando duas estagiárias na mesma sala de atividades. Desta forma, foi possível realizar um trabalho cooperativo com a minha colega, partilhámos ideias, desenvolvemos atividades em conjunto, entre outras coisas. Um aspeto essencial foi o

facto de garantimos um trabalho em equipa. Este método de trabalho também nos fez crescer como futuras profissionais.

2.2 O primeiro contacto - Parar para observar

O dia 6 de Abril de 2011 foi bastante significativo para mim, por ter sido o primeiro dia de estágio na instituição educativa que me acolheu.

Quando entrámos na instituição fomos muito bem recebidas. Primeiramente, fomos recebidas por uma funcionária e mais tarde encaminhadas para a sala da Direção. Enquanto estivemos a aguardar por a chegada da uma das diretoras, tivemos a oportunidade de nos ambientarmos ao nosso novo local de trabalho. Recolhemos algumas informações expostas nos placards, como o horário das atividades lectivas e planificações mensais, para conhecermos um pouco sobre o funcionamento daquela instituição. Durante o período de espera íamos vendo a chegada das crianças, umas do pré-escolar e outras do 1º ciclo, algumas delas acompanhadas pelos pais. As crianças chegavam alegres e bem-dispostas apresentando grande educação, pois saudavam a professora que os acolhia à entrada e a nós. Algumas crianças mostraram-se um pouco curiosas em relação a nós, perguntavam quem éramos e não pretendiam ir para o andar de cima, preferindo ficar perto da porta, local onde tinham possibilidade de nos observar.

Na sala, em reunião com as directoras, trocámos informações relativamente ao nosso curso e sobre a forma de procedimento do nosso estágio. Ficámos a perceber um pouco do funcionamento da instituição. Foi-nos alertado que as decisões, sobre tudo o que se fazia no colégio,

passavam pelas educadoras/professores e também pela direcção, por conseguinte, todas as atividades que pretendêssemos desenvolver teriam de ser conhecidas e aprovadas pela educadora e posteriormente pela direcção.

Nesta reunião, ainda tivemos oportunidade de conhecer a planificação do mês em vigor. Neste momento, foram mencionadas as atividades que iriam ser desenvolvidas com as crianças e que tínhamos oportunidade de observar.

Depois de estarmos informadas relativamente ao funcionamento da instituição fomos apresentadas à educadora cooperante. Em seguida, dirigimo-nos à sala dos 4/5 anos, onde fomos apresentadas às crianças, também estas nos receberam muito bem, com carinho e um pouco de timidez.

A primeira semana foi de adaptação, nós a todos os elementos da instituição e vice-versa.

As semanas que se seguiram permitiram compreender o ambiente educativo, as características das crianças que constituem o grupo, as práticas pedagógicas da educadora cooperante, bem como, as relações inter-pessoais existentes no Jardim.

2.3 Caracterização e organização do Ambiente Educativo

2.3.1 Caracterização da Instituição e do Meio

“O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.”

(ME, 1997, p. 31)

No contexto institucional está implícito o ambiente educativo, este tem de ser planificado, organizado e avaliado... é desta forma que o Educador concebe e desenvolve o Currículo na educação pré-escolar. Um bom ambiente educativo conduz à construção de aprendizagens integradas.

A instituição onde tive oportunidade de realizar o meu estágio localiza-se em Coimbra. Esta instituição foi fundada a 2 de Dezembro de 1968, tem quarenta e três anos e emergiu de um sonho de uma antiga directora que foi professora do 1º ciclo do Ensino Básico.

O Jardim-de-Infância é privado, de cariz religioso e não tem nenhum tipo de apoio financeiro por parte do Ministério da Educação. Como referi anteriormente, a instituição está situada em Coimbra, mas a paisagem circundante do Jardim de Infância é característica de um meio rural. O edifício faz fronteira com uma quinta onde existem alguns animais, muitas árvores e terras cultivadas. Desta forma, as crianças têm oportunidade de ter contacto com uma paisagem mais rural, não ficando só com a visão de um meio citadino, pois a maioria das crianças habitam na cidade.

O edifício é constituído por três pisos: cave, rés-do-chão e 1º andar. Na cave está situada a sala de atividades dos 2 e dos 3 anos, a sala polivalente, o fraldário e uma casa de banho mista destinada só ao uso das crianças, pois os dois sanitários são de tamanho reduzido (apêndice 1). No rés-do-chão situam-se as salas do 1º ciclo, a sala de atividades dos 4 e 5 anos, o gabinete das diretoras e as casas de banho mistas para crianças e adultos (apêndice 1). No 1º andar está localizada a cozinha, o refeitório, as duas salas para arrumos, uma sala que se destina ao descanso das crianças (dormitório) e uma pequena sala para a professora de música, onde também são arrumados instrumentos musicais (apêndice 2).

Da cave para o rés-do-chão e vice-versa existem acessos tanto pelo interior como pelo exterior do edifício. No interior existem escadas e no exterior uma rampa que facilita a deslocação de crianças com dificuldades de mobilidade. O acesso do rés-do-chão para o 1º andar é um pouco problemático, não há elevador, existem apenas escadas, o que impossibilita a deslocação de uma cadeira de rodas na deslocação entre estes dois pisos. A deslocação do rés-do-chão para o 1º piso também é um pouco complicado para as crianças pequenas (3 anos), elas têm de subir e descer sempre com o auxílio de uma educadora. Pois, as escadas são em grande número, estreitas e fazem um ângulo de 90º na extremidade inferior.

A instituição tem crianças que vão dos 3 aos 10 anos de idade, sensivelmente, tendo duas valências, educação pré-escolar e ensino do 1º CEB. Existe uma sala destinada a crianças com 3 anos, outra para crianças com 4 e 5 anos e uma sala para cada nível de escolaridade do 1º CEB.

Durante o tempo de estágio pude constatar que o estado de conservação da instituição, assim como dos diversos equipamentos e materiais, se encontram em condições aceitáveis. O edifício é antigo, mas não é visível uma degradação acentuada ou que possa representar um risco eminente para as crianças. Percebe-se que houve preocupação em melhorar o edifício, pois fizeram obras de recuperação.

Esta instituição emprega 7 docentes, 2 funcionárias e 1 cozinheira. Podemos verificar no Quadro 2 o horário de funcionamento e o horário da componente letiva. Como não podia deixar de ser, o horário da componente lectiva é efetuado pelas Educadoras e Professores do 1º CEB, o horário anterior e posterior à componente letiva é assegurado por uma funcionária. Após o almoço e antes da componente lectiva, as crianças vão para o espaço exterior e este momento é supervisionado por duas educadoras e um professor do 1º CEB.

Quadro 2 - Horários do pessoal docente e não docente¹

Horário de funcionamento	Abre às 08:00 horas e encerra às 19:00 horas
Componente Letiva	Manhã: 09:30 horas às 12:30 horas Tarde: 14:30 horas às 17:30 horas

O período em que a instituição se encontra aberta vai de 1 de Setembro a 31 de Agosto. Durante o mês de Agosto não existe componente lectiva, funcionam apenas atividades de tempos livres, há

¹ A informação relativa ao funcionamento do Jardim-de-infância foi retirada do Site do Jardim, disponível na internet.

serviços facultativos ao dispor das crianças, como por exemplo, as refeições e o transporte escolar.

Nesta instituição existem serviços de psicologia que eram assegurados por uma estagiária da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra.

2.3.2 Organização dos Espaços e dos Materiais

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma com estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”.

(ME, 1997, p.37)

A organização do ambiente educativo deve ter em consideração o espaço e os materiais. Estes devem proporcionar aprendizagens significativas, assim como a promoção de autonomia por parte das crianças. Relativamente ao espaço, este deve ser organizado de acordo com as necessidades das crianças e alterado à medida que estas demonstrem novas necessidades. As crianças deverão ter voz na organização do espaço, bem como nas mudanças efetuadas, segundo as OCEPE “o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (ME, 1997, p. 38). No que diz respeito aos materiais, o educador deve ter em conta alguns critérios e cuidados, os mesmos devem promover segurança e funcionalidade, as E referem que “na escolha de materiais o educador atenderá a critérios tais como variedade,

funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (ME, 1997, p.38).

Espaço exterior

O espaço exterior reserva grandes potencialidades ao desenvolvimento das crianças. Este deve ser encarado como um espaço de aprendizagem e não somente como um espaço de diversão, possibilitando assim às crianças aprenderem brincando. O Educador pode optar por proporcionar atividades orientadas “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (ME, 1997, p. 39). É de referir que, além de ser um espaço para aprendizagens e diversão, este também favorece as crianças no sentido de saírem do ambiente da sala de atividades.

O espaço exterior do Jardim-de-Infância era composto por três zonas diferentes: o ringue, a zona de areia e uma parte que se encontrava cimentada (apêndice 3). O ringue tinha bastante espaço e em cada extremidade havia uma baliza. Na zona da areia existiam estruturas de trepar e escorregar, quatro baloiços e uma casinha grande de plástico, que servia de arrecadação para os brinquedos quando as crianças não se encontravam a brincar naquele espaço.

Os materiais e equipamentos usados no exterior não apresentavam perigos que colocassem em risco a integridade física das crianças, existia a preocupação em mantê-los em bom estado e em segurança, para que as crianças os pudessem usufruir sem perigos. As OCEPE referem que se deve haver uma preocupação a esse nível, os equipamentos e materiais

devem “corresponder a critérios de qualidade, com particular atenção às condições de segurança” (ME, 1997, p. 39).

Alguns materiais, existentes neste espaço, não eram suficientes para o número de crianças que o frequentavam. Havia alguma variedade, existiam utensílios de exterior como pás, baldes, bolas, entre outros. Neste espaço, havia também brinquedos de rodas (triciclos) para as crianças poderem andar. Os materiais eram substituídos quando se encontravam em mau estado, tive oportunidade de verificar isso mesmo. A sombra é importante e necessária para que em dias de elevado calor as crianças possam estar abrigadas do sol. No espaço exterior, do Jardim-de-Infância em questão, havia sombra apenas na zona da areia, esta era proporcionada pelas árvores que se encontram plantadas nesta área. É importante salientar que as crianças nunca frequentavam o espaço exterior sem os respetivos chapéus.

O espaço exterior era utilizado cerca de três vezes por dia, após o lanche da manhã, depois de almoço e posteriormente ao lanche da tarde. Este espaço era partilhado por crianças dos 2 aos 5 anos, ou seja, iam os dois grupos ao mesmo tempo. Desta forma, possibilitava-se a interação entre as crianças destas idades. Estes momentos passados no espaço exterior eram supervisionados pelas respetivas Educadoras.

Sala Polivalente

Outro espaço que as crianças frequentavam bastante era a sala polivalente (apêndice 3). Era nesta sala que lanchavam e quando o tempo não estava agradável era neste espaço que acontecia o recreio. O espaço era amplo e nas paredes podia visualizar-se quadros alusivos às crianças

e à amizade. Na sala polivalente havia espaço suficiente para as crianças correrem e realizarem jogos.

Este espaço era aproveitado para algumas atividades de enriquecimento curricular, por exemplo, a dança jazz e o ballet. A atividade física também decorria neste espaço, quando o tempo não permitia que fosse no espaço exterior.

Sala de Atividades

Como refere Hohmann e Weikart (2009, p. 164) “o espaço deve ser atraente para as crianças”. Considero que a sala de atividades, onde tive oportunidade de estagiar, devia ser mais apelativa e de maiores dimensões. Penso que se fosse uma sala maior e tivesse as áreas do brincar mais apelativas, as crianças passariam a usufruir de maiores aprendizagens, aprendizagens essas que passariam pela ação da criança.

Como defende o modelo curricular High-Scope, “os centros onde a abordagem High/Scope se desenrola são divididos em áreas com nomes simples e acessíveis às crianças, por exemplo, as áreas da areia e da água, dos blocos, das casas, da pintura e do desenho, dos brinquedos, dos livros e da escrita, da carpintaria, da música e do movimento, dos computadores e do exterior” (Hohmann e Weikart, 2009, p.164). Percebia-se que na sala existiam áreas para brincar, possivelmente existia a intenção de uma aprendizagem pela ação. Mas, não existia muita diversidade de brinquedos nem variedade de áreas, segundo Hohmann e Weikart “uma escola ou centro de aprendizagem pela ação deve ser planeado de modo a apoiar diferentes tipos de brincadeiras e atividades de que as crianças gostem – exploração sensorial, construção, invenção, teatralização e jogos simples” (Hohmann e Weikart, 2009, p.164). Verifiquei que

existiam, na sala de atividades, quatro áreas distintas, a área da biblioteca, a área da casinha, a área dos jogos e a área do computador (apêndice 4).

Durante o tempo que permaneci no Jardim de Infância nunca percebi qualquer tipo de regras relativamente à utilização das áreas. Segundo as OCEPE “o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado” (ME, 1997, p.38), por isso, considero que havendo regras bem definidas na utilização das áreas, as crianças autonomamente utilizariam o espaço, respeitando as regras.

É importante salientar que a luz natural que entrava na sala não era suficiente, penso que a sala devia ser mais iluminada. Uma boa iluminação natural interfere no ambiente, “a luz natural é também uma maneira de suavizar o ambiente e trazer para os interiores elementos naturais” (Hohmann e Weikart, 2009, p.164).

Na sala de atividades não verifiquei a existência da área da pintura e do desenho. Existia um armário de plástico (PVC), onde eram arrumadas as mochilas que continham o material de cada criança. Apenas a educadora tinha acesso ao armário, retirando ou arrumando as mochilas e outro tipo de materiais. Considero que se fosse dada a oportunidade à criança de escolher o material e se o mesmo pertencesse a todos, o sentido de responsabilidade, respeito e autonomia eram mais estimulados e desenvolvidos por parte das crianças. As OCEPE alertam para este acontecimento, “a possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos” (ME, 1997, p.38). O facto de irem buscar o material e terem de colocar novamente no

sítio, após a utilização, era uma forma de incentivar os valores (responsabilidade e respeito), bem como a autonomia de cada criança.

Nesta sala ainda se destacavam duas áreas funcionais, as mesas, onde as crianças faziam a maior parte das atividades (por exemplo fichas) e a manta, onde habitualmente se sentavam para ouvir histórias em grande grupo (apêndice 4).

A disposição das mesas foi alterada uma vez. Inicialmente encontravam-se em duas filas sob o comprido e posteriormente passou a ser uma apenas mesa, lado a lado (apêndice 4).

As paredes da sala estavam repletas de cartazes alusivos às mais variadas coisas. Numa das paredes podiam ver-se árvores que figuravam as estações do ano. Estas árvores mostravam também o dia de aniversário de algumas crianças deste grupo, percebendo quem fazia anos na primavera, no verão, no outono e no inverno.

Noutra das paredes da sala existia a representação de uma casa que mostrava a constituição do grupo. No entanto, não se encontravam as fotografias de todas as crianças, penso que isto sucedeu porque alguns pais não levaram a fotografia para a educadora colocar no respetivo cartaz (casa). Foi pena não estarem presentes as fotografias de todas as crianças, pois, considero que o cartaz completo, com a constituição das crianças da sala, podia despertar um maior sentido de grupo.

Num dos placards da sala estavam afixados dois cartazes que apresentam as vogais e os números. Percebeu-se nitidamente, durante o tempo de observação, que esta instituição dava uma grande importância aos números e às letras. Tive a oportunidade de observar, por várias vezes, as crianças dos cinco anos a fazerem fichas onde trabalhavam as letras e os números. Na sala ainda estava presente um quadro que se encontrava à frente das crianças. Neste quadro, a educadora escrevia a

data e as crianças dos cinco anos visualizavam-na e escreviam-na nas respetivas fichas, nele também constavam os nomes das crianças que se portassem mal. Quando as crianças necessitavam de saber como desenhar qualquer coisa, a educadora desenhava no quadro e a criança copiava para a sua folha (apêndice 5).

2.3.3 Organização da Rotina Diária

“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (...)” (ME, 1997, p.40).

As crianças tinham uma rotina diária definida, como podemos verificar no Quadro 3. Mas, neste horário não constavam as idas ao espaço exterior. A seguir ao lanche da manhã e da tarde e após o almoço, as crianças iam sempre brincar no espaço exterior.

Quadro 3 -Horário Diário das Atividades

Horas	
9:30	1ª Atividade
10:30	<i>Lanche</i>
10:50	2ª Atividade
11:30	Brincadeiras livres (cantinhos)
11:50	3ª Atividade
12:30	<i>Almoço</i>
14:30	4ªatividade
15:20	Brincadeiras livres (cantinhos)
15:40	5ª actividade
16:20	<i>Lanche</i>
16:40	6ªatividade
17:00	Jogos/histórias/atividades diversas
17:30	Saída

As crianças tinham várias atividades de enriquecimento curricular opcionais como música, natação, ciência divertida, dança jazz e ballet (os pais tinham de efetuar um pagamento extra por estas atividades). As atividades de enriquecimento curricular decorriam durante a hora letiva. Portanto, caso a criança estivesse envolvida em alguma atividade na sala, era obrigada a parar o que estava a realizar, ia à Atividade de Enriquecimento Curricular e posteriormente acabava o que tinha iniciado.

Havia atividades que todas as crianças beneficiavam, por exemplo, o inglês e a atividade física. A professora de inglês deslocava-se à sala para desenvolver atividades relativas a esta área. Na hora da atividade física, o grupo deslocava-se para o espaço exterior.

2.2.4 Caracterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por 20 crianças, 11 meninas e 9 meninos. As idades eram compreendidas entre os 4 e os 5 anos, havendo 11 crianças com 4 anos e 9 crianças com 5 anos.

As crianças eram muito carinhosas e estavam sempre a requerer atenção. Demonstravam ser autónomas na alimentação, na utilização da casa de banho e na higiene pessoal. Não dormiam a sesta, à exceção de uma criança de 4 anos, pois a mãe pretendia que assim fosse. No grupo havia uma criança portadora de Síndrome de Down, com 5 anos de idade. Durante a realização das primeiras atividades da tarde esta criança apresentava-se cansada e sonolenta, demonstrando, desta forma, alguma necessidade em dormir a sesta, mas, a educadora não permitia que a

criança dormisse. Por opção dos pais, não havia diferenciação pedagógica por parte da educadora, a criança realizava o mesmo tipo de atividades, embora recebesse apoio, uma a duas vezes por semana, de uma profissional de educação especial, porque estava inserida no SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. O SNIPI tem como principal objectivo detectar, sinalizar e garantir condições de desenvolvimento às crianças até aos seis anos com limitações funcionais, físicas ou com risco de grave atraso no desenvolvimento.

Relativamente ao nível do desenvolvimento da linguagem, as crianças demonstravam compreender as mensagens que lhes eram transmitidas e exprimiam-se bem oralmente. Eram crianças sociáveis e educadas, a maioria tinha conhecimento de regras de convivência. Interagiam umas com as outras, demonstrando algum espírito de amizade, partilha e inter-ajuda. Contudo, eram frequentes conflitos entre elas, que não conseguiam resolver sozinhas sem a intervenção da educadora, recorriam a ela à mínima frustração. Uma das crianças destacava-se pelo seu comportamento, facilmente fazia birras e dificilmente obedecia às ordens da educadora.

As crianças tinham a motricidade fina bem desenvolvida, pegavam corretamente tanto numa tesoura para cortarem papel como num lápis para escrever, desenhar ou pintar. Apenas a criança com Síndrome de Down apresentava muitas dificuldades e necessitava de apoio individualizado para desempenhar este tipo de tarefas.

No que respeita aos interesses, por observação das crianças em situações espontâneas de brincadeiras livres, foi possível constatar que gostavam de histórias, de dançar, de andar de triciclo e de brincar com pulseiras. Os meninos demonstravam uma grande adoração por jogar futebol e ao pião (BayBlade).

O grupo de crianças dos 4/5 anos interagiam com as crianças de 2/3 anos, quer no recreio, quer na sala de atividades. Todos os dias, às 17h, as crianças das duas salas juntavam-se e realizavam atividades em conjunto na sala das crianças dos 2/3 anos.

O grupo de crianças (4/5 anos) realizava muitas atividades à base de fichas, que exigiam concentração e disciplina/saber-estar nas mesas. A disciplina e o saber estar eram atitudes que as crianças já tinham interiorizado. As crianças tinham orgulho no trabalho que realizavam e procuravam sempre que o adulto o valorizasse. Eram crianças interessadas e demonstravam curiosidade e espírito de iniciativa em ter novos conhecimentos.

Relativamente ao ambiente sociofamiliar, as crianças eram, no geral, provenientes de um meio socioeconómico médio-alto.

2.3 Caracterização da Metodologia Observada

Para me pronunciar quanto à caracterização das metodologias da educadora cooperante, considero importante debruçar-me um pouco sobre o projeto curricular de grupo, pois segundo as OCEPE “o projecto do educador é um projecto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intervenções educativas de educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 44)

Ao analisar o projeto curricular de grupo, “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007), deduzi que o Jardim-de-Infância seguia uma metodologia que recorria ao trabalho de projeto. Segundo E. Leite, M.

Malpique e M. Santos (1989) o trabalho de projecto é uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (Ministério da Educação, 1998, p. 131).

No início das observações da rotina diária, verifiquei que as crianças realizavam muitas atividades à base de fichas e muitas destas abarcavam tarefas referentes aos números, às letras e outras relativas à pintura. Percebi que na atuação da educadora, esta desempenhava um papel ativo, como é próprio do método João de Deus, já as crianças demonstravam um papel passivo, submisso.

Com o decorrer das observações tive oportunidade de averiguar e compreender que a metodologia da educadora evidenciava aspirações no Método João de Deus e não metodologia de projeto como demonstrava o projeto curricular de grupo. O método João de Deus, segundo Vasconcelos (1990, citada por Serra, p. 59) tem uma prática “altamente programada e orientada”, onde a iniciação à leitura e à escrita é trabalhada precocemente. A educadora não recorria à Cartilha Maternal, como acontece nos Jardins de Infância João de Deus, mas entregava fichas, com a finalidade de trabalhar as letras e os números, como já foi referido anteriormente.

O método João de Deus está “centrado na preparação académica da criança, este modelo propõe para a educadora um papel activo e directivo; a criança cumpre um plano de atividades bastante estruturado com horário preestabelecido, sendo habituais atividades como a pintura, a iniciação à escrita, à leitura e à aritmética” (Bairrão, citado por Serra, 2004, p. 59). Neste grupo, maioria das crianças sabia contar, sem grande

dificuldade, até 50. As crianças dos 4 anos sabiam escrever os números até 3 e as crianças dos 5 anos sabiam escrever os números até 10, reconheciam e escreviam as vogais e algumas consoantes e sabiam escrever o seu nome. Duas crianças dos 5 anos já conheciam todas as letras do alfabeto e liam algumas palavras ou frases. As crianças tinham livros de fichas, que pudemos observar, com atividades de iniciação à escrita (grafismos, linhas rectas, oblíquas, tracejados, vogais, alfabeto...), iniciação à matemática (contar até 10, conjuntos, fazer os números até 10 e associá-los a quantidades) e inglês (a partir dos 4 anos). As crianças dos 5 anos, à sexta-feira, levavam estes livros, pois, tinham atividades para fazer em casa que a educadora marcava.

Uma boa organização do ambiente educativo envolve aprendizagens concebidas em grande grupo, em médio grupo, a pares e individual. Todas estas organizações oferecem às crianças possibilidades sublimes de aprender de forma diferente. Pelo que tive oportunidade de observar, as organizações mais frequentes foram em grande grupo ou individuais, em poucas circunstâncias foi possível visualizar momentos de aprendizagem onde as crianças estivessem agrupadas em médio grupo ou a pares. O trabalho a pares e em pequeno grupo pode ter diversas vantagens, tais como: a facilidade que este tipo de grupo representa no progresso e aprendizagem da criança; no grupo mais pequeno existe maior possibilidade das crianças confrontarem os seus pontos de vista (tal é impossível em aprendizagens individuais e confuso em grande grupo); quando o grupo é reduzido, existe maior oportunidade para a colaboração na resolução de problemas ou dificuldades. Durante o tempo das observações não verifiquei muito trabalho cooperativo por parte das crianças, isto provavelmente deveu-se à metodologia da educadora, como

era muito à base de fichas, cada criança fazia a sua. Quando existia alguma dúvida a educadora deslocava-se até à criança e auxiliava-a.

Na sala de atividades não visualizei nenhum quadro de tarefas nem de presenças, segundo as OCEPE vem uma breve referência quanto a esses instrumentos, “alguns instrumentos frequentes em jardim-de-infância – quadro de presenças, quadro de tarefas e outros – podem facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro” (Ministério da Educação, 1997, p. 36). A presença de instrumentos como o quadro de presenças e tarefas seria importante para trabalhar áreas de conteúdo, as OCEPE alertam para este facto “(...) verificar quem está e quem falta, bem como a marcação de presenças, pode contribuir para aprendizagens matemáticas, para a construção de noção do tempo e facilitar a identificação de palavras, ligando-se também ao reconhecimento da escrita” (Ministério da Educação, 1997, p. 37)

As OCEPE referem que “a aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro” (Ministério da Educação, 1997, p. 36). Este aspeto poderia ser trabalhado aquando a utilização do material, mas não era o que se verificava. No que concerne à gestão do material, cada criança detinha o seu, não existindo necessidade de partilha. A cada criança pertencia uma mochila, que continha canetas de feltro, lápis de cor, lápis de carvão, borracha e afiadeira. Desta forma, a partilha de material e o respeito pelo material não era estimulado, pois as crianças não sustentavam a ideia de que o material era de todos e era necessário preservá-lo e respeitá-lo. Considero que seria uma mais-valia, ao nível das aprendizagens, se o material pertencesse a todas as crianças estando ao seu dispor, “a

possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos” (Ministério da Educação, 1997, p.38). O pouco material que as crianças partilhavam era a cola e a tinta, tesouras havia para quase todas as crianças, sendo o tempo de espera por este material curto. A distribuição do material (mochilas) era feito pela educadora, as crianças não tinham iniciativa para o irem buscar e utilizarem o material segundo o seu desejo.

Um ponto forte que verifiquei naquela sala é a responsabilização pela arrumação, as crianças não saíam da sala enquanto não arrumassem o que tinham desarrumado. Esta atitude da educadora vai ao encontro das diretrizes emanadas pelas OCEPE,

“as razões das normas que decorrem da vida em grupo – por exemplo, esperar pela sua vez, arrumar o que desarrumou, etc. – terão de ser explicitadas e compreendidas pelas crianças. Estas normas e outras regras indispensáveis à vida em comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva – por exemplo, regar as plantas, tratar de animais, encarregar-se de pôr a mesa, distribuir refeições, etc.” (Ministério da Educação, 1997, p. 36)

Considero que a existência de um cartaz na sala referindo a regra, por exemplo, através de desenho com a respetiva legenda, seria uma melhor forma de as crianças interiorizarem esta regra. No seguimento deste trabalho poderiam surgir outras regras, ficando registadas no mesmo cartaz.

Mensalmente, a educadora preenchia uma “Ficha de Informação Psicopedagógica” (anexo 9), sobre cada criança, na qual informava os

pais sobre o nível em que ela se encontra e que aprendizagens tinha adquirido em cada área.

2.4 Relações inter-pessoais do Jardim-de-Infância

O trabalho em equipa é sempre muito importante e essencial para o sucesso e aprendizagens das crianças. Este tipo de trabalho é fulcral, quer seja numa instituição privada quer seja numa instituição pública. Contudo, o trabalho colaborativo não deverá acontecer só com as pessoas que integram a instituição. A comunidade e os pais também devem participar nessa colaboração.

Abordando especificamente a instituição onde tive oportunidade de realizar a minha prática educativa, devo salientar que fiquei muito agradada no que se refere ao nível da cooperação. Verifiquei que existia um grande sentido de entreaajuda por parte do pessoal docente, não docente e pais. Quinzenalmente, havia uma reunião que juntava professores, educadoras, funcionárias e a direcção.

“Porque os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Ministério da Educação, 1997, p. 43). Nesta perspectiva, dar a conhecer aos pais o projeto pedagógico é essencial, a diretora da instituição indicou que tinham esse cuidado. É importante e necessário que haja um elo entre a instituição e a família, pois “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43)

A diretora da instituição referiu que as reuniões com os pais eram mensais. Uma vez por mês, após a componente letiva, os pais reuniam com a educadora e com a diretora. Nestes momentos eram discutidos assuntos do interesse dos pais relativos aos seus filhos, eram mostrados os trabalhos das suas crianças e onde discutiam atividades a realizar.

A instituição continha as duas valências, educação pré-escolar e o ensino do 1º CEB. As crianças destes dois níveis contactavam bastante umas com as outras, isto observava-se sobretudo à hora de almoço e ao final da tarde (enquanto esperavam pelos pais).

As crianças do 1º CEB (uma das turmas) realizaram um pequeno teatro para as outras crianças da instituição, foi esta a única vez que presenciei a apresentação de um pequeno projeto, não verifiquei nada mais que isto. Considero, que a este nível, podiam ter desenvolvido mais atividades, por exemplo, elaboração de projetos conjuntos como referem as OCEPE “a realização de projectos comuns que integram docentes e crianças da educação pré-escolar e do 1.º ciclo podem ser um meio de colaboração e de maior conhecimento mútuo: o que se faz e aprende na educação pré-escolar e no 1.º ciclo” (Ministério da Educação, 1997, p. 91)

2.5 Avaliação

2.5.1 Avaliação em Educação Pré-escolar

“Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da educação, 1997, p. 27)

Segundo o Projeto Curricular de Grupo existia preocupação na avaliação, contudo, não verifiquei muitas mudanças ao nível do material, rotinas ou metodologias. A maior modificação verificada foi a alteração da disposição das mesas, facto que já foi referido anteriormente. Possivelmente, existia a ideia de que tudo estava a correr bem e que nada havia a alterar.

A avaliação foi uma preocupação constante durante a minha atuação, sempre que desenvolvia uma atividade tentava perceber o que podia manter ou melhorar para que numa próxima vez corresse melhor. Devo salientar que antes de iniciar a minha prática pensava que ia ter dificuldades em identificar os pontos a melhorar. No entanto, na implementação da primeira atividade, ao observar e refletir, detetei imediatamente aspetos que devia melhorar. Através desta aprendizagem concluí que a observação e a reflexão são dois fatores fulcrais na perceção dos aspetos a melhorar.

Tenho a perfeita noção que tenho de melhorar ao nível da observação. Pois, durante a minha experiência na instituição tive situações que devia ter dado mais importância e não dei. Refiro-me sobretudo à observação das crianças quando estão nas brincadeiras livres, quer na sala de atividades quer no exterior. Mas, considero que com a prática e aquisição de experiência, a atenção para determinados se vai apurado e, por consequência, a avaliação também melhora.

2.5.2 Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)

Um Educador de Infância deve desenvolver o seu trabalho sempre a pensar nas crianças e na sua evolução. Neste sentido, é essencial que

haja uma atenção constante para com a criança quanto ao seu desenvolvimento e as suas aprendizagens. Estes aspetos permitem a um educador perceber se as suas práticas são as mais adequadas ou não, caso isso não se verifique é indispensável que as altere e as adapte. Para Gabriela Portugal “Uma avaliação e monitorização contínua no decurso da experiência de jardim-de-infância configuram-se como uma abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (Portugal, 2010, p. 13).

Durante a minha prática no Jardim de Infância houve preocupação em avaliar o nível de implicação nas atividades e o bem-estar emocional das crianças, pois, perceber “os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem” (Portugal e Laevers, 2010, p. 20). Ter acesso aos níveis de implicação e bem-estar emocional das crianças, só foi possível através do preenchimento das fichas do programa SAC - Sistema de Acompanhamento de Crianças. O SAC é “um instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular” (Portugal, 2010, p. 13).

Segundo Coelho, a utilização do SAC pode “fortalecer a capacidade do educador para reflectir sobre a singularidade de cada situação e suportar o seu carácter incerto e imprevisível, ajudando ao questionamento acerca das práticas que desenvolve, (...) favorecendo a sua disposição para alterar as rotinas e enfrentar a renovação dessas práticas” (Portugal e Laevers, 2010, p. 8).

É importante referir que a avaliação foi realizada tendo em conta vários fatores, isto é, numa primeira apreciação houve preocupação em

fazer uma avaliação do grupo, posteriormente, fez-se uma análise e reflexão em torno do grupo e do contexto e, por fim, definiram-se objetivos e iniciativas dirigidas ao contexto educativo. A avaliação foi sempre efetuada com recurso às fichas do SAC.

Pelo que pude constatar, o nível de implicação e bem-estar era médio alto, no entanto, é de salientar que as observações foram realizadas em breves minutos. O que sucedeu, em muitas destas observações, foi a discrepância entre os níveis de implicação e os níveis de bem-estar, ou seja, observei que o nível de bem-estar era mais elevado do que o nível de implicação. Após a observação e avaliação, considero que ainda há muito trabalho a fazer, as “nossas” crianças precisam que pensemos nelas e no melhor para elas.

Nestes momentos que prenderam a minha atenção verifiquei, e não posso deixar de salientar, a relação existente entre as crianças e os adultos, nomeadamente a educadora. As crianças estavam plenamente à vontade com os adultos da instituição e havia uma ótima relação entre a educadora e as crianças.

2.6 Princípios de ação educativa e metodologias globais ajustadas ao contexto – a fundamentação da ação em Educação Pré-escolar

Na nossa ação educativa preocupámo-nos, eu e a minha colega de estágio, com as necessidades, capacidades e interesses das crianças. Gostaríamos de ter realizado variadíssimas atividades e em maior número, contudo, não existiu oportunidade para tal, pois o tempo foi limitado. Foi nossa pretensão, durante este período de estágio, estimular a

criatividade, pois, verificámos que não existia muita preocupação a este nível.

Na nossa prática educativa não seguimos estritamente uma metodologia, optámos por duas formas de atuação. Em algumas atividades optámos por ir ao encontro da metodologia da educadora, atuámos de forma mais diretiva e preocupada com a instrução. Em outras atividades a preocupação centrou-se mais na criança e nas suas pré-concepções, onde ela era vista como construtora dos seus conhecimentos. Nesta última forma de atuação que refiro, dou como exemplo, entre outros, as atividades relacionadas com as atividades experimentais relativas à flutuação e à dissolução. Nestas duas situações, primeiramente, entregámos uma folha, onde as crianças evidenciavam as suas primeiras concepções, de seguida efetuámos as experiências e, por fim, discutimos os resultados. Era pretendido, fundamentalmente, que as crianças verificassem o que realmente sucedia e chegassem a uma conclusão. Finalizámos com o registo, na folha entregue inicialmente, dos resultados, assim, as crianças tiveram a oportunidade de contrapor as primeiras concepções com os resultados obtidos.

2.7 Ação educativa em Educação Pré-escolar – um “cheio”... de aprendizagens (experiências-chave)

2.7.1 Passear, observar e atuar a algum lado se vai chegar – Actividade “Ciclo do pão”

Nesta segunda fase, como referi anteriormente, foram realizadas pequenas intervenções. Uma das minhas intervenções pontuais foi “ O

Ciclo do Pão”, quando implementei esta atividade o tema que estava previamente escolhido era “A Alimentação”. Com a actividade “O Ciclo do Pão” pretendia que as crianças compreendessem que existem várias fases até o pão estar pronto a comer. Havia a hipótese em ter selecionado outro produto alimentar, mas escolhi o pão por ser um bem importante na nossa alimentação.

Este dia teve início com a aprendizagem de uma música, sobre o pequeno-almoço, que mencionava o pão e o leite, como consta na planificação (apêndice 6). Primeiro as crianças ouviram a música completa e depois memorizaram estrofe a estrofe. Achei importante iniciar com uma música, pois as crianças gostavam de cantar e porque “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical como da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (Ministério da Educação, 1997, p. 64). Para que as crianças se motivassem, levei um CD com a música, onde ela é cantada e tem o acompanhamento instrumental, “o acompanhamento musical do canto e da dança permite enriquecer e diversificar a expressão musical. Este acompanhamento pode ser realizado pelas crianças, pelo educador ou recorrer a música gravada” (Ministério da Educação, 1997, p. 65) Após a música abordei especificamente o ciclo do pão, para iniciar este tema comecei por dar a oportunidade de manipularem a espiga do trigo e do centeio, pois é a partir destes cereais que “nasce” o pão.

Seguiu-se uma actividade relacionada com o ciclo do pão, iniciei com a apresentação de um powerpoint com imagens, enquanto mostrava a imagem explicava o que acontecia em cada uma das fases do processo – desde a apanha do trigo até ao fabrico do pão. Posteriormente à

apresentação do powerpoint, as crianças visualizaram um filme animado realizado pelo “Museu do Pão” (Seia), alusivo ao mesmo. Por fim, as crianças pintaram imagens do ciclo do pão, que recortaram e colaram, colectivamente, numa cartolina, seguindo uma sequência (apêndice 7).

Ainda na sequência das atividades sobre o pão, em conjunto com a educadora, surgiu a ideia de fazer algo que não tinha sido planeado – a confeção do pão (apêndice 7). Dirigimo-nos com as crianças para a cantina e, numa taça, misturámos farinha, água e um pouco de azeite, as crianças moldaram pãezinhos que depois foram ao forno e comeram na hora do lanche. Foi fantástico, as crianças adoraram a preparação do pão. A directora apreciou a nossa actividade e ao fim do dia, quando nos fomos despedir, deu-nos os parabéns pela actividade.

Durante a planificação desta atividade foi minha intenção articular conteúdos. Segundo as OCEPE “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente”. (Ministério da Educação, 1997, p. 48)

2.7.2 As últimas semanas do passeio com um “bolso” cheio... de experiências – Miniprojeto

Nas três últimas semanas de estágio, onde os dias já foram planificados inteiramente por nós, desenvolvemos um pequeno projeto intitulado “Novas Aventuras da Menina do Mar”. Este miniprojeto surgiu com o intuito de trabalhar o livro “A Menina do Mar”. A dramatização que ia acontecer na festa de fim de ano era relativa a esta história. Inicialmente, pretendíamos fazer uma “teia” com as várias atividades que

as crianças pretendiam desenvolver, mas o tempo começou a escassear, então passámos para o projeto sem fazer a teia. Fizemos a proposta às crianças em realizar atividades alusivas ao livro “A Menina do Mar” e elas mostraram logo interesse em desenvolvê-las. Percebemos que este seria um miniprojeto interessante, pois as crianças demonstravam grande entusiasmo quando ensaiavam a peça para a festa final. As OCEPE apresentam a importância de uma planificação desafiadora e estimulante “cabe (...) ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só (...)” (Ministério de Educação, 1997, p. 26).

As Personagens

Para dar início ao nosso projecto, que culminava na construção do livro “*As Novas Aventuras da Menina do Mar*”, procedemos ao reconto oral da história, onde foi relembada a ordem pela qual as personagens surgiam na mesma. A história foi recontada pelas crianças e a nossa função foi orientar os seus discursos completando as ideias quando assim o pretendíamos. Durante o diálogo cada criança falou na sua vez e quando uma pretendia falar colocava o dedo no ar para pedir a palavra. Neste momento era nossa intenção lembrar a história e estimular a linguagem e o domínio oral, uma vez que “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p. 66).

Posteriormente a isto, para nos certificarmos que todas as crianças perceberam a sequência dos acontecimentos e compreenderam quais as

personagens existentes distribuámos uma ficha com imagens das personagens da história que as crianças pintaram, recortaram e colaram numa outra folha, segundo a ordem do surgimento delas na história (apêndice 8).

Padrões

A segunda atividade, relativa a este projeto, trabalhava os padrões, segundo as OCEPE “apresentar padrões para que as crianças descubram a lógica subjacente ou propor que imaginem padrões, são formas de desenvolver o raciocínio lógico neste domínio” (Ministério da Educação, 1997, p. 74). As crianças recortaram imagens alusivas à história trabalhada e colaram numa folha, continuando a sequência que lhes era apresentada. Por fim, decoraram o desenho, colorindo-o a seu gosto. Esta actividade foi adaptada às crianças segundo a sua idade uma vez que, preparámos sequências mais simples para as crianças de 4 anos (apêndice 9).

O Polvo

Uma vez que já tínhamos trabalhado as personagens da história, estávamos em condições de partir para uma personagem em específico. A personagem escolhida foi o Polvo. Antecipadamente, pedimos às crianças para levarem rolos de papel higiénico para o Jardim-de-Infância, pois era com estes que se iriam fazer os tentáculos.

Começámos por construir a cabeça do Polvo, com um balão, cola branca, água e jornais. Encheu-se o balão, misturou-se um pouco de água à cola branca, rasgaram-se pedaços de jornais, passámos os pedaços de

jornais no preparado (água e cola branca) e colocaram-se em cima do balão. Depois foi a vez dos tentáculos, pintámos os rolos de papel higiénico, deixámos secar e seguidamente, com fio de pesca, unimos uns rolos aos outros. Por fim, unimos os tentáculos à cabeça do Polvo e este ficou pronto (apêndice 10). Considero que a personagem da história - Polvo - ficou muito interessante. As crianças demonstraram grande entusiasmo na elaboração e adoraram o resultado final. A educadora cooperante também demonstrou gosto tanto na ideia inicial, como na concretização da atividade.

Foi pretensão nossa, desde o início da elaboração desta atividade, recorrer a materiais reutilizáveis e sensibilizar para a reutilização de materiais de desperdício, segundo as OCEPE “o aproveitamento de material de desperdício é também uma possibilidade a prever e organizar” (Ministério da Educação, 1997, p.38).

Construção de uma história para maravilhar: “Novas Aventuras da Menina do Mar”

Uma pequena atividade que se desenvolveu a partir do livro “A Menina do Mar” foi a exploração da capa do mesmo, onde se fez referência à autora (aquela que inventa e escreve a história), o ilustrador (o que faz os desenhos) e diferenciaram-se as componentes do conteúdo de um livro: texto e imagens. Pretendíamos, com esta exploração, que as crianças conhecessem os elementos essenciais para a elaboração de um livro e tivessem condições para, de seguida, criarem o seu próprio livro.

Para que o livro “Novas Aventuras da Menina do Mar” fosse elaborado pedimos às crianças para darem ideias de como continuaria o

final da história “A Menina do Mar”. Esta atividade foi realizada em vários dias. Quando iniciámos a atividade verificámos que as ideias das crianças não fluíam, foi um pouco complicado para que isso acontecesse. Mas com a continuação, percebeu-se uma evolução na fluidez e na expressão das ideias. Durante estes momentos nós (estagiárias) tivemos um papel de orientadoras, interferindo o mínimo possível. Por vezes, as ideias das crianças eram um pouco confusas e tínhamos de as clarificar. As ilustrações foram, inteiramente, elaboradas pelas crianças e representavam o acontecimento de uma parte da história inventada por elas, as OCEPE indicam que

“a expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador (...). Recriar momentos de uma actividade, aspectos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projectos (...) servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido” (Ministério da Educação, 1997, p. 62).

Durante uma atividade diferente, a folha ia passando por cada criança, para essa fazer uma parte da ilustração, “a interacção das crianças durante as atividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações, (...)” (Ministério da Educação, 1997, p. 62). Com esta atividade era nosso objetivo desenvolver a imaginação, a criatividade, a expressão oral e a motricidade fina. Segundo as OCEPE “a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina (...)” (Ministério da Educação, 1997, p. 61). O resultado final desta atividade foi o livro em tamanho A3 (apêndice 11).

É importante salientar que algumas atividades do miniprojeto foram divulgadas ao outro grupo de educação pré-escolar,

nomeadamente, a personagem Polvo e o Livro “As Novas Aventuras da Menina do Mar”.

O miniprojeto abarcou outras atividades, mas como não é possível abordar todas, foram estas as que considerei fundamentais a mencionar.

**Parte III – Início do passeio pelo mundo profissional no 1º
Ciclo do Ensino Básico**

3.1 Organização das atividades de iniciação à prática profissional do 1º Ciclo do Ensino Básico

O estágio do 1º CEB, que esteve inserido na Unidade Curricular de Prática Educativa II, decorreu no 1º semestre do 2º ano no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB.

A organização do estágio estruturou-se em três fases: planificação/estruturação das aulas; experimentação/condução das aulas e reflexão pós intervenção.

Relativamente à planificação/estruturação das aulas, esta decorreu na Escola Superior de Educação de Coimbra, sob orientação do professor Philippe Loof, 5 horas por dia (sexta-feira) num total de 15 semanas. A componente planificação/estruturação das aulas compreendeu a perspectiva de analisar e refletir, em grupo, sobre o contexto da turma e a melhor intervenção didática e pedagógica para com aquela mesma turma. Antecipadamente, detínhamos conhecimento dos conteúdos a abordar na semana seguinte. Desta forma, era-nos dada a possibilidade de realizarmos uma pesquisa e uma discussão em relação às abordagens pedagógicas e temáticas e ainda nos permitia a construção de materiais e a escrita da planificação.

A componente experimentação/condução das aulas desenvolveu-se no período entre 10 de Outubro de 2011 e 18 de Janeiro de 2012, num total de 15 semanas, 3 vezes por semana (segunda, terça e quarta-feira), numa escola em Coimbra. Esta componente, supervisionada por a professora cooperante, pretendeu aspetos importantes como: o desenvolvimento de competências relativos à intervenção no 1º CEB e a criação de uma identidade profissional, isto, foi efetuado através da

experiência de docente neste ciclo e da vivência do funcionamento da escola e de outras dimensões da atividade docente a ela associadas.

A componente de reflexão pós-intervenção, primeiramente foi realizada em grupo (grupo de estágio) e num momento mais à frente individualmente. Esta foi importante, pois através da reflexão percebeu-se os pontos fortes ou aspectos a melhorar na nossa atuação. Ao fim dos três dias a professora cooperante fazia um balanço, mencionando os aspectos bons e os menos bons que deviam ser melhorados. O que pretendíamos era aprender o mais possível, neste sentido, o balanço que a professora cooperante realizava, possibilitava-nos um desenvolvimento ao nível pedagógico. O grupo de estágio fazia questão em discutir sempre as atuações de cada uma, neste momento discutiam-se momentos bons e menos bons e formas de ultrapassar os acontecimentos que não corriam tão bem quando uma de nós estava a lecionar uma aula.

É importante referir a coesão que sempre imperou no grupo, a ajuda mútua, esta forma de trabalhar foi importante e essencial ao nível das aprendizagens, quer a nível profissional, como futura professora, quer a nível social. A união faz a força e foi esta força que permitiu ultrapassar vários problemas que foram surgindo durante o nosso percurso no estágio.

3.2 Num primeiro momento... observar para conhecer

O estágio teve início na semana de 10 a 13 de outubro de 2011. Esta primeira semana consistiu apenas na observação, segundo Damas e Ketele “a observação é um processo cuja função primeira, imediata, consiste em recolher informações sobre o objecto tomado em consideração, em função do objectivo organizador” (Damas e Ketele,

1985, p. 11). A observação torna-se importante para um estagiário, uma vez que, este tem de conhecer minimamente o seu contexto de intervenção para que, desta forma, possa diagnosticar, interpretar e intervir com mais eficácia.

Durante esta semana averiguámos que era uma turma complicada relativamente ao comportamento, neste sentido, percebemos que iríamos ter um trabalho complicado e árduo a este nível. Verificámos que uma das estratégias utilizada pela professora para colmatar este problema era o uso de reforços positivo e negativo. Ela reforçava positivamente fazendo questão de elogiar, na presença de toda a turma, todas as atitudes adequadas ao trabalho na sala de aula. No entanto, não era só este tipo de estratégia que ela utilizava, a professora fazia também uma avaliação qualitativa dos comportamentos no mapa de comportamentos (final do dia). Os alunos ficavam contentes e orgulhosos quando recebiam uma bola verde ou azul e tristes quando recebiam bola amarela ou vermelha.

Nesta semana aferimos também que esta turma apresentava casos com necessidades educativas especiais e crianças com outros tipos de problemas, nomeadamente ao nível familiar, económico e emocional. Reparámos que havia uma grande quantidade de alunos que demonstravam grandes carências afetivas e uma enorme instabilidade emocional, o que depois se repercutia no seu comportamento e nas suas aprendizagens em sala de aula.

Durante a atuação da professora, percebeu-se que esta dava grande importância aos manuais escolares, raramente promovia a interdisciplinaridade e privilegiava o trabalho individual e em grande grupo. Contudo, é necessário salientar, a importância que ela dava ao diálogo entre o grupo, onde apelava às vivências dos alunos e a situações práticas da vida.

No que se refere às orientações de trabalho, a professora era um pouco diretiva, explicando pormenorizadamente todos os passos que os alunos tinham de seguir para a realização de uma tarefa. Isto acontecia porque a turma apresentava grandes dificuldades de orientação no seu trabalho, eram muito inseguros e pouco autónomos.

Apesar de ter sido pouco tempo de observação da turma, esta semana proporcionou-nos grandes averiguações, nomeadamente ao nível das características da turma, modo de funcionamento e atuação da professora.

3.3 Caracterização do contexto de intervenção

3.3.1 Caracterização do Agrupamento

Envolvência geográfica e contextual do agrupamento

A instituição onde tive oportunidade de realizar o estágio do 1.º CEB está inserida num Agrupamento de Escolas. O Agrupamento de Escolas foi criado no ano letivo 2003/2004, é composto pela Escola sede, por 4 Jardins de Infância e 10 Escolas do 1.º CEB.

O Agrupamento em questão abrange alunos de vários pontos geográficos, isto é, engloba simultaneamente zonas urbanas e rurais, o nível económico é muito diversificado, podendo ir desde um nível baixo até ao médio-alto. Para além desta diversidade ao nível económico, este agrupamento caracteriza-se também por uma grande heterogeneidade social e cultural pois existem crianças provenientes de outros países e que não têm como língua materna a Língua Portuguesa. Estas crianças providas de outros países são de, por exemplo, Paquistão, China, Guiné,

Roméia, Ucrânia e Índia, crianças da comunidade cigana e crianças inseridas em Instituições Particulares de Solidariedade Social também frequentam este agrupamento.

Com esta dispersão geográfica, cultural e económica, o Agrupamento de Escola pretende facultar “o contacto com outras realidades mais enriquecedoras e diversificadas, permitindo, ainda, uma maior motivação para o desenvolvimento integral dos alunos, para a percepção de novas formas de olhar e, em simultâneo, constituir uma oportunidade e um desafio ao desenvolvimento da sua autonomia” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2010, 26).

População Escolar e Recursos Humanos

A sua população escolar é de 874 alunos, 103 docentes e cerca de 67 não docentes.

As crianças estão distribuídas por vários níveis de ensino, 67 frequentam o Pré-escolar, 521 frequentam o 1º Ciclo e 286 frequentam o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Dos 874 alunos que pertencem a este agrupamento é de referir que 72 carecem de necessidades educativas especiais, 11 a frequentarem o Pré-escolar, 38 o 1º Ciclo e 23 o 2º e 3º Ciclos.

No diz respeito ao pessoal docente, existem 6 Educadores de Infância, 37 professores do 1º Ciclo e 60 professores do 2º e 3º ciclos. Em relação ao pessoal não docente, existem 9 assistentes administrativos, 45 assistentes operacionais e 13 tarefeiras.

Linhas de Orientação Educativa

No que diz respeito aos documentos de orientação educativa, existe um denominador comum de política educativa, transversal às várias escolas e jardins de infância que fazem parte do agrupamento e que aparece plasmado nos vários documentos de orientação educativa, que são: o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), o Projeto de Atividades de Enriquecimento Curricular (PAEC), o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno.

Quanto ao Projeto Educativo de Agrupamento este é “um instrumento privilegiado de mobilização em torno de um objectivo comum. É um projecto dinâmico que enuncia as prioridades de ação, apelando a uma participação adequada às características e recursos do Agrupamento e, também, à solicitação e apoios da comunidade, na base do princípio da responsabilização de todos os intervenientes na vida da escola. Considerando estes pressupostos, o Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas (...) define-se como um projecto integrador de todos os agentes da comunidade educativa, definindo as linhas orientadoras da política educativa do Agrupamento” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, 2010, p. 1). Segundo o PEA existem várias linhas orientadoras, entre estas estão:

“o combate ao abandono escolar e à exclusão social; consolidação da integração de alunos provenientes de diversos países e de outras comunidades; sensibilização para valores de respeito, solidariedade, cooperação na família, escola e sociedade; apoio e acompanhamento aos alunos com necessidades educativas especiais, tendo em vista a sua integração na vida profissional e a sua realização pessoal; interacção mais activa, contínua e

organizada dos pais na vida dos diferentes estabelecimentos de ensino que integram o Agrupamento; desenvolvimento de competências básicas no domínio das tecnologias de informação e comunicação; integração dos alunos com dificuldades em progredir na aprendizagem e/ou em risco de abandono, em percursos curriculares alternativos e/ou em cursos de carácter profissionalizante; (...)"(Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, 2010, p. 26)

É importante referir ainda que este Agrupamento preocupa-se com a oferta de uma educação inclusiva, assim sendo, criou uma Unidade de Educação Especial que tem como objetivos

“promover a existência de condições que assegurem a participação de todos os alunos na vida escolar do Agrupamento e a articulação da sua actividade com outras Estruturas de Orientação Educativa e da comunidade, mas também responder a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, decorrentes de limitações ou incapacidades, que se manifestam de modo sistemático e com carácter permanente/prolongado.” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, 2010, p. 5).

No que se refere à participação da comunidade, o agrupamento possui alguns protocolos, parcerias e colaborações, das quais destaco a associação de pais, a Câmara Municipal de Coimbra, a Associação Integrar, a Cáritas Diocesana de Coimbra e o Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola.

O agrupamento possui uma parceria formal com a autarquia que proporciona aos alunos do 1º CEB um programa de atividades de enriquecimento curricular no domínio do ensino do inglês, e de atividades de expressões.

3.3.2 Caracterização da Escola

Envolvência geográfica e contextual da Escola

A Escola Básica do 1º ciclo onde tive oportunidade de estagiar situa-se em Coimbra, a cerca de 500 metros da Escola Sede do Agrupamento.

A escola localiza-se no centro da cidade e é a mais antiga da cidade de Coimbra. Esta escola já sofreu algumas obras de remodelação. Nesta escola existe uma Unidade de Ensino Estruturado (sala TEACCH - Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação) que dá apoio a crianças com necessidades educativas especiais, mais especificamente a crianças com o espectro de autismo.

O nível social e económico das famílias é na sua maioria baixo. Muitas delas estão em situação de desemprego ou emprego precário. A maioria das crianças vive nas imediações da escola ou relativamente perto. Também acontece a frequência de alunos cujos pais não residem na zona, mas trabalham nas imediações da escola.

População escolar e recursos humanos

A comunidade escolar integra 55 alunos, 10 docentes da componente letiva e 6 professores da componente de enriquecimento curricular, 1 terapeuta da fala, 1 terapeuta ocupacional, 2 assistentes operacionais, 2 tarefeiras e 1 assistente administrativa.

Os alunos estão distribuídos por quatro turmas, uma por cada ano de escolaridade. A turma do primeiro ano abrange 15 alunos (3 com NEE); a turma do segundo tem 12 alunos (2 com NEE); a turma do terceiro abarca 18 alunos (3 com NEE) e a do quarto tem 10 alunos (3 com NEE).

Quanto ao grupo de docentes, dele fazem parte 4 professoras titulares de turma (pertencentes ao quadro do agrupamento), 2 professoras contratadas (uma delas realiza o seu trabalho dentro da Unidade de Ensino Estruturado e a outra apoia os alunos com défices cognitivos), 2 professoras de educação especial destacadas com horário completo e 2 professores de apoio educativo (um deles dá apoio aos alunos que não têm a língua portuguesa como língua materna e o outro dá apoio aos alunos que apresentam mais dificuldades ao nível das aprendizagens).

A gestão pedagógica desta escola é assegurada por um coordenador que é também docente no estabelecimento de ensino, este coordenador foi designado pelo diretor do Agrupamento, onde a escola está inserida.

Relações inter-pessoais na escola

O trabalho em equipa é sempre muito importante tanto no que se refere às tarefas dos alunos como no que se refere ao trabalho dos professores. O mais importante numa escola é que todos, alunos, docentes e funcionários trabalhem cooperativamente e pensem sempre no bem-estar de todos aqueles que pertencem àquela comunidade escolar. Contudo, o trabalho colaborativo não deverá acontecer só com as pessoas

que integram a instituição, os pais também devem participar nessa colaboração.

Abordando especificamente a instituição onde tive oportunidade de realizar a minha prática educativa em 1.º CEB, devo salientar que fiquei muito agradada no que se refere ao nível da cooperação dentro da escola. Verifiquei que existia um grande sentido de entreajuda por parte do pessoal docente, alunos e funcionários. No que diz respeito aos pais, verifiquei que estes não eram muito participativos. Este é um aspeto negativo que deve ser melhorado.

Recursos Físicos e Materiais

Relativamente aos recursos físicos da escola, esta apresenta condições adequadas à prática pedagógica. Contudo, é de salientar negativamente a inexistência de acessos para crianças com limitações físicas, uma vez que a escola não possui nem rampas nem elevador. O edifício escolar é composto por três pisos, rés-do-chão, onde funciona o pré-escolar, primeiro e segundo pisos, onde funciona a escola do 1º CEB.

O edifício, relativamente à parte do 1º CEB, possui quatro salas de aula, uma sala de educação especial, uma sala de apoio educativo e terapia da fala, uma biblioteca, uma sala onde funciona a unidade de ensino estruturado, três blocos sanitários, um refeitório e uma dispensa. No espaço exterior existe um recreio com uma parte coberta e outra descoberta, um bloco de sanitários e um pavilhão multiusos. Ao lado do pavilhão multiuso existe um balneário e um quarto de banho, é neste pavilhão que funciona o ATL destinado ao acompanhamento dos alunos em horário extra letivo, das 8horas às 9horas e das 15horas e 30minutos

às 19horas. Quando está bom tempo as crianças permanecem no espaço exterior.

No que se refere aos recursos materiais, para uso de toda a escola, existem 6 impressoras, 6 computadores, software educativo, 1 leitor de CD, 1 leitor de DVD, 2 aparelhagens de som, 1 vídeo, 1 televisão, 1 fotocopadora, alguns jogos educativos, livros que se encontram na biblioteca, material laboratorial e de educação física/ motora. Relativamente aos computadores existe 1 em casa sala, o outro material, por exemplo, o leitor de CD, necessita de requisição prévia.

3.3.3 Caracterização da Turma

População escolar e intervenientes Educativos

A turma onde tivemos a oportunidade de realizar o nosso estágio frequenta o 3º ano de escolaridade. Esta tem um horário de funcionamento normal, ou seja, das 9horas às 12horas na parte da manhã e das 13horas e 30minutos às 15horas e 30minutos na parte da tarde. Inicialmente a turma era constituída por 19 alunos, mas com o decorrer do tempo o grupo de crianças alterou-se, umas ingressaram e outras saíram da turma. No primeiro período três alunos foram transferidos para outras escolas. Contudo, a turma também recebeu dois alunos, um no primeiro período e outro no início do segundo, estes vieram transferidos de outras escolas do concelho. No momento do término da prática educativa, a turma era constituída por 18 alunos, 9 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Os alunos têm idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos.

Relativamente aos aspetos familiares, grande parte dos alunos vive num agregado familiar classicamente estruturado, ou seja, encontra-se composto por um pai, uma mãe e um irmão ou irmã. Quatro alunos coabitam numa família monoparental, destes, dois vivem somente com a mãe e irmãos e outros dois vivem só com a mãe e os avós. Uma aluna encontra-se institucionalizada, por decisão do Tribunal de Família e Menores. Dos alunos que frequentam esta turma, três são acompanhados pela segurança social, dois deles filhos de pais separados e um filho de pais alcoólicos. O nível socioeconómico e cultural é baixo, consequentemente, a maioria dos alunos beneficia de subsídio no que diz respeito a alimentação, livros e material escolar.

A turma em questão abarca três alunos com necessidades educativas especiais, um com problemas de atenção/concentração e hiperatividade, outro com défice cognitivo e, ainda um outro, com espectro de autismo. Estes dois últimos estão abrangidos pelo decreto-lei n.º3/2008, de 7 de janeiro. A sua integração na turma é feita de uma forma gradual e a tempo parcial.

O aluno hiperativo está medicado e acompanha o currículo normal, apenas beneficia de alterações no que diz respeito à avaliação. Ele frequenta a componente letiva normalmente, contudo uma a duas vezes por semana tem apoio, para que consiga ultrapassar as suas dificuldades, pois estas são elevadas.

O aluno com défice cognitivo frequenta duas sessões de terapia da fala por semana e é acompanhado por uma professora de educação especial. Este tem um programa educativo individual (PEI) adequado ao seu ritmo e capacidades, beneficia de apoio pedagógico personalizado, adequações no processo de matrícula, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação. Este aluno quando

integra a turma usufrui de metodologias específicas e adequadas às suas necessidades educativas.

O aluno com espectro de autismo frequenta essencialmente a sala de ensino estruturado (sala TEACCH), tem duas sessões semanais de terapia da fala e uma de terapia ocupacional. Quando integra a turma é acompanhado por uma professora de educação especial ou uma assistente operacional. A assistente operacional ainda acompanha a criança na hora do intervalo ou quando ela necessita de ir à casa de banho.

Nesta turma estão integrados três alunos que não têm a língua portuguesa como língua materna. Um deles provém de uma família chinesa e os outros dois provêm de famílias guineenses, destas duas crianças uma nasceu na Guiné e a outra já nasceu em Portugal. O aluno que nasceu em Portugal não apresenta dificuldades ao nível da comunicação, os outros dois apresentam algumas dificuldades na comunicação, por este motivo são acompanhados por um professor de apoio.

Quase todos os alunos, à exceção da criança de origem chinesa e guineense, frequentaram o jardim-de-infância. Até ao momento, esta turma teve apenas uma professora que a acompanha desde o 1º ano, dois dos alunos desta turma foram retidos no 2.º ano de escolaridade.

Não são apenas as crianças com necessidades educativas especiais e os alunos cuja língua materna não é a língua portuguesa que beneficiam de apoios educativos, existem mais sete crianças que também necessitam da ajuda de um professor de apoio. Este acompanha as crianças que têm dificuldades de aprendizagem nas áreas de língua portuguesa e matemática e o acompanhamento varia, pode ser realizado individualmente ou em pequeno grupo, dentro ou fora da sala de aula. O levantamento das dificuldades, materiais e conteúdos a trabalhar com

estes alunos é realizado em articulação entre os professores de apoio e a professora titular de turma.

A maior parte dos alunos desta turma tem atividades de enriquecimento curricular, segundo o despacho n.º 14460/2008 as AEC's consideram-se importantes “para o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o sucesso escolar futuro previstas, n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, e, em 2001, no Decreto -Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, diploma que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico” (despacho n.º 14460/2008) As AEC's nesta escola funcionam num horário extra letivo das 15horas55minutos às 17horas30minutos (anexo 10). Os professores das atividades de enriquecimento curricular trabalham especificamente as áreas de inglês, apoio ao estudo (dado pela professora titular) e expressões. A sua supervisão é realizada através de reuniões periódicas e conversas informais realizadas semanalmente.

Recursos didáticos da sala

Os recursos materiais existentes na sala são: um computador com acesso à internet e uma impressora para trabalho dos alunos e da professora, livros infantis, um quadro de giz para apoio às atividades, três placards para afixar os trabalhos, três armários para arrumação do material, 15 mesas e cadeiras para apoio às atividades e material de desgaste para utilização nas aulas. Existem ainda outros materiais, referidos nos recursos físicos e materiais da caracterização da escola, que são de uso comum a toda a escola.

Os manuais são um dos recursos que a professora utiliza na lecionação das suas aulas. No quadro 5 constam os manuais que foram

adotados, é importante salientar que eles são utilizados como um dos recursos mas não são os únicos, nem o seu uso é privilegiado.

Quadro 4 – Manuais adotados

Áreas Curriculares	Manuais adotados
Matemática	Lima, E. et all (2011). <i>Alfa - Matemática 3º ano</i> . Porto. Porto Editora.
Língua Portuguesa	Rodrigues, A. et all (2011). <i>Pasta mágica - Língua Portuguesa 3.º ano</i> . Porto. Areal Editores.
Estudo do Meio	Rodrigues, A. et all (2011). <i>Pasta mágica - Estudo do Meio – 3.º ano</i> . Porto. Areal Editores.

Em relação à qualidade dos manuais escolares, consideramos que estão de acordo com os critérios de avaliação dos mesmos, estes critérios encontram-se referidos no artigo 11.º do Decreto-Lei n.º47/2006 de 28 de agosto. Relativamente aos manuais, salientamos negativamente o facto de não cumprirem o novo acordo ortográfico e serem de peso excessivo, para todas as áreas apresentarem pastas compostas por vários livros e, desta forma, torna-se inviável o transporte da escola para casa e vice-versa. A professora optou por guardar as pastas dos manuais na sala, mas este facto impossibilita o estudo e consulta em casa. Positivamente, podemos realçar que estes encontram-se de acordo com o programa do 1.º CEB em vigor e com as competências definidas no currículo nacional. Nos manuais verifica-se rigor científico, pedagógico e didático. A

reutilização dos manuais é importante, pois se forem atuais podem passar para outras crianças, nomeadamente as mais carenciadas, neste sentido, ressaltamos a possibilidade de reutilização dos manuais, especificamente o de matemática que tem a opção de realização dos exercícios num caderno de aplicação dos exercícios do manual. No que respeita à qualidade do material parece ser boa, apresenta capas robustas e imagens apelativas. Consideramos que os textos do manual de língua portuguesa são pouco apelativos para a idade dos alunos em questão e, para além disso, na sua globalidade, apresentam mais textos informativos do que narrativos e poéticos. Para promover a interdisciplinaridade, consideramos que os manuais poderiam sugerir mais atividades de expressões artísticas.

Outro recurso didático que a escola possui diz respeito aos livros que se encontram na biblioteca da escola. A biblioteca está disponível e os livros podem ser consultados tanto pelos alunos (acompanhados pelos professores) e como pelos professores. É um espaço amplo com mesas de leitura e várias estantes com livros e manuais escolares. Pelo que verificámos, este é um recurso pouco utilizado pela população escolar.

No que se refere aos recursos exteriores próximos à escola, podemos destacar o espaço Arte à Parte. Neste espaço, os alunos podem contactar com vários tipos de arte, onde se apresentam pequenos teatros, espetáculos musicais ou eventos relacionados com a literatura e pintura. Existe ainda, na área circundante à escola, o gabinete do centro histórico de Coimbra, onde se pode recorrer para visitas guiadas ou participação em eventos organizados pelo mesmo.

3.3 Caracterização das Metodologias da Professora cooperante

A professora titular de turma não utiliza uma metodologia específica. Neste sentido, não é possível integrar a sua atuação na metodologia tradicional, no modelo construtivista, na metodologia de projeto ou no movimento de escola moderna, utiliza um pouco de todas estas metodologias.

A sua atuação centra-se no aluno e na comunicação professor-aluno e aluno-aluno. “Usualmente, o conhecimento é desenvolvido através de um processo interativo, através da discussão com pares ou desenvolvendo uma análise crítica da informação.” (Wolyneec, 2008, p. 2) A professora privilegia a construção e a descoberta de conhecimentos e estimula o raciocínio dos alunos.

Na organização das experiências educativas a professora tem como base o programa do 1º CEB e o currículo nacional do ensino básico – competências essenciais. Ela rege-se também pelo decreto-lei 6/2001 de 18 de janeiro, que não só considera as áreas disciplinares de língua portuguesa, matemática, estudo do meio e expressões, como também as novas áreas curriculares não disciplinares estudo acompanhado, área de projeto e formação cívica.

As regras de funcionamento da sala de aula foram acordadas entre a professora e os alunos. Para além de serem acordadas, foram também exploradas pela turma, neste sentido, analisaram na turma os aspetos positivos que cada uma das regras tem para o bom funcionamento das aulas. Para que ficassem bem presentes na cabeça dos alunos, estes pintaram desenhos alusivos às mesmas e posteriormente foram afixados dentro da sala.

Quanto às rotinas de trabalho, estas foram sendo implementadas ocasionalmente ao longo do tempo, mas podem ser readaptadas consoante as necessidades e o ritmo da turma. A rotina diária dos alunos está organizada da seguinte forma: os alunos entram na sala e fazem a distribuição do material segundo um plano de tarefas semanal que se encontra afixado na sala; posteriormente, efetuam os registos diários (local, data, estação do ano, dia da semana, registo do tempo), o nome completo e os abecedários maiúsculo e minúsculo; em seguida, são trabalhadas as áreas disciplinares e não disciplinares, de forma diversificada (aula expositiva, trabalho de grupo, trabalho de pesquisa, trabalho individual, leitura de informação do manual, recurso às TIC, entre outras). No final da componente letiva efetuam qualitativamente a auto e hetero avaliação dos comportamentos, o aluno comunica a respetiva cor (azul-satisfaz muito bem, verde-satisfaz bem, amarelo-satisfaz, vermelho-não satisfaz) segundo a sua avaliação, esta é aprovada ou não pelo grupo e pela professora. Posteriormente à aprovação, a cor é registada no mapa de comportamentos que se encontra afixado na sala de aula.

Em relação à organização do espaço psicopedagógico, a disposição das mesas encontra-se habitualmente em U com espaço de passagem no centro (três mesas estão no centro devido ao espaço reduzido da sala) (apêndice 12). A forma como as mesas estão dispostas possibilita trabalho individual, em grande grupo e a pares, quando se trabalha em pequenos grupos a disposição da sala altera-se juntando duas mesas para cada grupo de trabalho. Existem ainda dois espaços destinados a tarefas específicas: a área do computador para pesquisas, trabalho e impressões e a área da leitura com livros que os alunos podem

consultar quando terminam um trabalho mais cedo do que os outros ou em tempo destinado a esta atividade.

No que diz respeito às modalidades de organização, a professora orienta a sua planificação diária de acordo com as planificações e conteúdos mensais acordados com os outros professores do 1.º ciclo do mesmo agrupamento.

A avaliação dos alunos é efetuada de acordo com a legislação em vigor, como refere o regulamento interno do agrupamento, tem como objetivo principal regular a prática educativa “permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (Agrupamento de Escolas, 2010, p. 50). A avaliação permite apoiar o processo educativo e adequá-lo às necessidades educativas dos alunos, certificar as competências destes à sua saída do ensino básico e contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo. A apreciação tem como intervenientes os alunos (através da autoavaliação), a equipa de professores, os professores de apoio educativo ou outros docentes implicados nas aprendizagens dos alunos e os pais/ encarregados de educação.

Os critérios de avaliação têm de estar de acordo com a lei vigente e são aprovados pelo Conselho Pedagógico. Compete a cada um dos departamentos curriculares definir os critérios de avaliação para cada um dos ciclos. Após a sua execução e aprovação, os critérios são dados a conhecer aos professores, alunos e encarregados de educação. Os alunos são avaliados de uma forma contínua, onde o professor dá importância à participação nas aulas, aos trabalhos realizados na aula e em casa, ao seu comportamento e ao seu esforço para conseguir atingir os objetivos, isto é, a avaliação utilizada é sobretudo de natureza formativa e orienta-se,

preferencialmente, por um tipo de regulação, que segundo Allal (1986) se designa de regulação interativa, na medida em que o momento da avaliação, o retorno informativo ao aluno e a mudança eventual de estratégias de ensino por parte da professora, estão próximos temporalmente. Além da avaliação contínua, é realizada também a avaliação sumativa no final de cada período. A avaliação sumativa é transmitida aos pais/encarregados de educação, que podem contactar o professor titular de turma sempre que sentirem necessidade. O contacto pode ser efetuado no dia definido para a receção dos encarregados de educação ou em outro dia acordado com o professor.

3.4 Princípios de ação educativa e metodologias globais ajustadas ao contexto – a fundamentação da ação

Durante a prática educativa não utilizámos uma metodologia específica, a nossa principal preocupação foi a motivação e o envolvimento das crianças nas aulas lecionadas.

Ao longo das nossas intervenções, fomos verificando que estes alunos eram detentores de grandes dificuldades e de muitas limitações. Para uma parte considerável dos alunos a compreensão e a expressão escrita constituíram obstáculos ao seu envolvimento nas tarefas.

Face ao exposto, traçamos como objetivos fundamentais para a nossa intervenção, a diferenciação curricular, nomeadamente, quanto ao tipo de tarefas e sua abordagem pedagógica. A diferenciação incluiu, por um lado, o grande recurso as atividades que implicassem o uso da língua portuguesa, sobretudo ao nível da leitura e da expressão escrita e o reforço do acompanhamento destes alunos na realização das tarefas.

Procurámos, em muitas das nossas atuações, partir dos conhecimentos prévios dos alunos, questionando-os sobre as suas experiências e percepções, contudo, isto nem sempre foi exequível, em algumas situações, os alunos não demonstraram ter conceções prévias sobre os assuntos. Nestes momentos, a nossa estratégia era facultar pistas de forma a atingirem o que desejávamos. Quando, mesmo assim, os alunos não chegavam ao pretendido, passávamos então a uma aula mais expositiva, recorrendo um pouco ao método tradicional, explicando de uma forma muito básica e clara, conteúdos que já deveriam estar consolidados, para depois, então, avançar. A preocupação em partir dos conhecimentos prévios aconteceu tanto para introduzir novos conteúdos, como para aprofundá-los.

Outra estratégia pela qual optámos, muitas vezes, foi dar a palavra às crianças, dando-lhes a oportunidade de serem elas a explicar aos colegas. Quando percebíamos que uma criança tinha conhecimentos relativamente ao conteúdo que ia ser tratado, mesmo que fossem ideias simples, era ela que explicava aos colegas. Só após a explicação da criança é que nós participávamos, completando e melhorando o pensamento.

Como já referi anteriormente, eram crianças que apresentavam dificuldades, mesmo assim, tivemos agradáveis surpresas, não posso deixar de referir que numa das minhas experiências interventivas, ao abordar a função digestiva, uma aluna teve a capacidade de descrever o trajecto dos alimentos. Foi uma explicação muito elementar, mas o facto de possuir uma pré-conceção, considerei fantástico. Ainda para mais, por ser uma criança com hiperatividade, a quem era difícil captar a sua atenção. Optei, então, por dar a oportunidade à aluna de explicar aos colegas, e em seguida, juntamente com a aluna, fui abordando, os nomes

científicos dos órgãos e as respetivas funções. As crianças não são tábuas-rasas, possuem algum saber, este, numa perspetiva cognitivista, deve ser valorizado e pode servir de conexão para aprofundar os conhecimentos dos alunos.

Bidarra e Festas (2005) mostram que podemos encontrar variantes relativamente ao construtivismo, contudo, existe um denominador comum “a ênfase atribuída à actividade do aluno como factor primordial da aprendizagem, que de alguma forma decorre da perspectiva piagetiana sobre o papel activo do sujeito na construção do seu conhecimento, reconhecendo-se Piaget como um dos pais do construtivismo” (Bidarra e Festas, 2005, p. 178).

A atividade cognitiva do aluno só é conseguida plenamente se este conseguir interligar, de forma eficaz, os novos conhecimentos às suas conceptualizações anteriores. Neste sentido, é importante que um professor fale, mas é igualmente importante que ele escute os seus alunos, “todos os professores realizam uma boa quantidade de conversa para e com os estudantes, ouvir é, no mínimo, um componente igualmente importante para o repertório de um professor construtivista” (Brooks e Brooks, 1997, p. 75).

Para Brooks e Brooks (1997) o construtivismo sugere que se atue mentalmente, “objetivando criar um sentido para o aprendiz” (Brooks e Brooks, 1997, p. 41). Segundo estes autores, perceber o ponto de vista do aluno é fulcral para uma educação construtivista, assimilando que “os pontos de vista dos alunos são janelas para dentro de seu raciocínio” (Brooks e Brooks, 1997, p. 73).

3.5 Da ação à escrita narrativa

Segundo Leitão (2009) o ato de escrever pode ser um bom elemento para a reflexão, esta pode mostrar-se essencial no sentido de fazer pensar, questionar e reformular, levando, assim, à tomada de consciência da ação. “O processo de escrita, (...), leva à selecção de acções ou sequências de acções relacionadas com a própria experiência, que podem construir momentos significativos do processo de desenvolvimento profissional pelo qual o professor em formação está a passar” (Leitão, 2009, p. 148).

Estabelecendo uma relação entre a escrita narrativa autobiográfica e as aprendizagens de um futuro professor, este recurso possibilita um conhecimento do “próprio processo de construção de saberes e de competências profissionais que estão implicados nas suas experiências” (Leitão, 2009, p. 149).

Para Leitão, à medida que um futuro professor vai narrando uma situação experienciada por si, de ensino-aprendizagem, tem a capacidade de captar diversas relações, problematizar/interrogar a sua prática e os seus processos interpretativos, bem como conceber novas estratégias. Neste sentido, não se percebe a escrita apenas e só como uma simples descrição da ação, mas sim, um trabalho individual, onde a análise e a reflexão crítica da experiência profissional “desenvolve a capacidade de identificar problemas, de os enquadrar num determinado quadro teórico-epistemológico e, numa perspectiva praxiológica, de propor pistas de reflexão e acção renovadas” (Leitão, 2009, p. 150).

Nesta perspetiva, percebemos que a escrita narrativa autobiográfica pode ser um recurso bastante importante e essencial no percurso de um futuro professor, pois, “aprendem activamente a melhor

reflectir para avaliar e decidir de forma mais competente as escolhas profissionais” (Leitão, 2009, p. 154).

É neste contexto que deve entender-se as reflexões dos dois momentos-chave descritos a seguir.

3.6 Ação educativa em 1.º CEB – Um “bolso” cheio... de experiências

3.6.1 As primeiras semanas de intervenção

As primeiras preocupações nas intervenções

Planificar recorrendo à interdisciplinaridade foi uma preocupação nossa desde o início da prática pedagógica. Encadear ideias e fazer relações sobre um tema era a forma como pretendíamos atuar, embora, por vezes, fosse complicado relacionar as áreas curriculares, acabávamos por conseguir quase sempre. Considero que o facto de elaborar planificações adequadas, onde relações foram estabelecidas, se deveu ao espírito de união que reinou no nosso grupo.

Uma preocupação que também imperou na realização das planificações foi a diversidade de estratégias e a forma de abordar os conteúdos. Considero, que tanto as formas de abordagem dos conteúdos como a diversidade das estratégias estão intimamente ligadas à motivação e, por sua vez, a motivação relaciona-se diretamente com o sucesso nas aprendizagens, bem como, com o comportamento. Segundo Balancho e Coelho (1996) a motivação é “aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva, que canaliza essa actividade para um dado sentido. (...) Pela motivação, consegue-se que o

aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (Balancho e Coelho, 1996, p. 17).

Nos primeiros momentos da ação pedagógica, havia uma grande preocupação em cumprir a planificação e a forma como esta estava estruturada, sem que nada falhasse. A frustração acontecia quando o cumprimento da planificação não sucedia. Verificámos que as aulas não iam ao encontro do que estava planificado por vários motivos: as crianças atrasavam-se porque apresentavam mais dificuldades num determinado exercício; os comportamentos não eram os mais adequados e, por consequência, não se avançava nos conteúdos; cálculo errado no tempo de realização de uma atividade; entre outros. As intervenções das primeiras semanas permitiram-nos um melhor conhecimento da turma e das capacidades dos alunos, este conhecimento auxiliou-nos no aperfeiçoamento e na adequação da planificação às capacidades dos alunos.

Duas ou três semanas mais tarde, a preocupação com a planificação ao nível da interdisciplinaridade continuou. Contudo, o total cumprimento e a condução da aula exatamente como estava programada, já não persistiu em ser o mais relevante, mas sim a aprendizagem realizada por todos os alunos. Conhecíamos melhor as crianças que estavam à nossa “frente” e compreendíamos que, por vezes, cumpri-la tornava-se impossível e até contraproducente. Passámos a realizar atividades mais curtas, a lecionar as áreas em momentos estratégicos do dia e a aumentar o tempo em determinadas atividades. Verificámos que a cerca de uma hora da componente letiva terminar, os alunos, ficavam mais agitados e para colmatar este problema, recorremos às expressões, desenvolvendo estas no momento de maior agitação (final da componente letiva).

A Língua Portuguesa evidenciando-se uma área de grande dificuldade para os alunos

As nossas intervenções iniciaram na semana de 17 a 19 de outubro. O tema com que principiámos foi a alimentação, pois a 16 de outubro comemorou-se o dia mundial da alimentação. A temática iniciou-se através de um diálogo introdutório relativo ao dia mundial da alimentação. Durante este diálogo foram colocadas questões para se perceber quais as ideias prévias relativas ao assunto. Após esta conversa, foi distribuído um texto “Dia Mundial da Alimentação” (apêndice 13), onde primeiramente para as crianças inferiram a partir do título e da imagem e posteriormente leram (primeiro a leitura foi em silêncio e depois em voz alta, antes desta, a estagiária leu para que as crianças pudessem ter uma leitura modelo), após este trabalho, os alunos realizaram uma ficha (apêndice 14). Tencionámos seguir algumas metodologias, às quais os alunos já estavam habituados, por isso, a resolução da ficha foi realizada em grupo, no final, para que tivéssemos certeza de que não havia erros ortográficos, a correção foi efetuada no quadro. Com esta tarefa pretendíamos trabalhar ao nível da compreensão oral e escrita; da expressão oral e escrita e do conhecimento explícito da língua. Segundo o novo Programa de Português do Ensino Básico (2009), constam nos conteúdos programáticos a planificação do discurso, a leitura orientada, a textualização e os sinónimos, estes foram os conteúdos específicos que trabalhámos com esta ficha.

Através desta tarefa, tivemos a oportunidade de concluir que se perde muito tempo utilizando esta estratégia, o grau de dependência dos

alunos agrava e impossibilita que estes se tornem autónomos na realização dos seus trabalhos. Observámos que muitos dos alunos possuíam dificuldades em responder às questões individualmente e ficavam dependentes da correção no quadro, pois estavam sempre à espera para copiar as respostas. Esta tarefa ainda nos possibilitou a oportunidade de verificar que, a maior parte dos alunos, sentia muita dificuldade na expressão escrita, na organização e registo de ideias e escreviam com muitos erros ortográficos. Este tipo de estratégia impossibilitou o cumprimento de todas as atividades que tínhamos planificado. Percebemos logo neste dia que era urgente utilizar outro tipo de metodologias, ter em atenção o número de atividades planificadas e procurar estratégias para promover o aumento do ritmo de trabalho e autonomia dos alunos.

Relativamente à área da Língua Portuguesa percebeu-se que as crianças não gostavam muito e tinham muitas dificuldades, como é referido anteriormente, era fulcral trabalhá-las de forma a facultar-lhes atividades motivadoras, que os ajudassem a minorar as grandes lacunas detetadas.

As TIC, uma estratégia desafiante

Como já foi referido anteriormente, motivar os alunos era um objetivo que pretendíamos atingir. Assim, na primeira semana, como o tema era a alimentação, optámos por recorrer às Tecnologias de Informação e Comunicação e elaborar dois PowerPoints. No primeiro trabalhámos a roda dos alimentos e no segundo apresentámos e discutimos as regras e a importância de uma alimentação saudável.

Durante a apresentação do primeiro PowerPoint percebemos que era importante melhorar alguns aspetos, tais como: a utilização das imagens animadas tinha de ser suprimida, pois estas provocavam desconcentração na turma, proporcionando alguns risos e comentários desapropriados; envolver os alunos na leitura da informação dos diapositivos, para que percebessem que tinham de estar atentos e concentrados, pois podiam ler a qualquer momento e, ainda, passámos a fazer questões sobre o assunto, de forma a perceber se estavam com atenção ou não. No PowerPoint apresentado no dia seguinte já verificámos progressos ao nível da concentração e implicação dos alunos, pois, implementámos as estratégias pensadas no dia anterior. Estes dois momentos revelaram-se importantes, tanto pelo facto de se adotarem alterações, relativamente às apresentações, implementá-las e verificarem-se progressos, como por percebermos que um PowerPoint podia captar bastante a atenção dos alunos. Apurámos, assim, que tínhamos aqui uma boa estratégia para utilizar na lecionação das aulas, pois, “os recursos tecnológicos audio-visuais e informáticos podem ser uma via para incrementar ao níveis atencionais” (Vaz, 1999, p. 39).

O Estudo do Meio ligado ao lúdico do puzzle

Na segunda semana, um dos conteúdos a abordar, relativamente área de Estudo do Meio, era a função digestiva, esta consta da Organização Curricular e Programas do 1.º CEB (2004), nomeadamente no bloco 1 – “À Descoberta de Si Mesmo”.

Como forma de principiar a aula deste dia, iniciámos com área da Língua Portuguesa e, no sentido de fazer ligação ao tema da semana

anterior “A alimentação”, foi lida uma história “Nunca na Vida Comerei Tomate”.

Quando os alunos terminaram o relato da história a estagiária pediu que imaginassem a sua continuação, por isso, perguntou “O que achavam que tinha acontecido ao tomate que a Lola comeu?”. De início os alunos evidenciaram algumas dificuldades em perceber o que lhes era pedido, por isso, foi sugerido que fechassem os olhos e que imaginassem o percurso do alimento. Uma das alunas aceitou a sugestão e surpreendeu-nos positivamente, conseguindo explicar de forma muito básica, mas correta todo o percurso dos alimentos no nosso corpo. Segundo a explicação da aluna “a comida entra na nossa boca, mastigamos com os dentes, a comida mistura-se com a saliva e forma uma papa. Depois passa por um canal, desce e cai num saco. Depois, o nosso corpo seleciona o que é bom e o que é mau. O que é bom vai para o sangue e o que é mau sai quando vamos à casa de banho.” Esta intervenção foi aproveitada para a introdução dos nomes científicos dos órgãos e funcionamento do aparelho digestivo.

Como forma de desenvolver a descoberta de mais conhecimentos, relativos a este tema, construímos um puzzle legendado (apêndice 15), em cartolina, representativo do aparelho digestivo, este possibilitava a manipulação. Esta forma de exploração foi uma novidade, por isso, os alunos estiveram bastante interessados e empenhados na manipulação do puzzle, a atividade gerou alguma confusão e atritos, todos queriam ir ao quadro manipular o puzzle.

Após a exploração do aparelho digestivo, através do puzzle, seguiu-se um vídeo, sobre este assunto. Os alunos visualizaram-no, contudo, tinha algumas falhas ao nível do som. Algumas palavras não se percebiam bem, por este motivo, passásemos uma segunda vez,

repetindo as palavras novas mais importantes. Em consequência desta estratégia, os alunos mostraram-se mais atentos ao vídeo, tal facto não tinha acontecido da primeira vez.

Após a visualização do vídeo, para consolidação do tema, tínhamos planeado as crianças lerem a informação do manual, relativa a este tema. Não foi possível realizar tal leitura por falta de tempo.

Mau comportamento, um agente perturbador

Durante as primeiras semanas observámos algumas manifestações de agressividade por parte de algumas crianças, estas recorriam à violência para resolver conflitos, eram indisciplinadas, não acatavam ordens nem seguiam os conselhos dos adultos, não respeitavam as regras de funcionamento da sala e assumiam uma atitude provocatória quando eram chamados à razão. Nestas primeiras semanas ainda percebemos que nas aulas de Atividades de Enriquecimento Curricular, os professores, habitualmente, sentiam necessidade de redigir registos de ocorrência de situações problemáticas, que nem sempre ficam bem resolvidas. Desta forma, a professora titular tomava conhecimento do sucedido e chamava à atenção dos alunos. Presenciámos a várias chamadas de atenção por mau comportamento, nas aulas das AEC's.

A indisciplina foi um dos grandes problemas com que nos deparámos no início das nossas atuações, segundo Estanqueiro (2010) a indisciplina é um “conjunto de comportamentos dos alunos que perturbam o normal funcionamento da aula” (Estanqueiro, 2010, p. 62). Esta situação estava a deixar-nos muito incomodadas e perturbadas, pois, “a indisciplina na sala de aula prejudica o ensino e a aprendizagem. Rouba tempo e energias” (Estanqueiro, 2010, p. 61). É importante ter em

atenção a disciplina, quando esta não existe nos alunos, deve ser trabalhada, “a escola é (...) um reflexo da sociedade. Numa sociedade onde observamos, todos os dias, o desrespeito pela autoridade, a falta de civismo ou mesmo a violência nas relações interpessoais, não podemos esperar que a escola seja um oásis de tranquilidade” (Estanqueiro, 2010, p. 63), não se pode ser um bom indivíduo, na sociedade, quando não se tem disciplina.

O comportamento dos alunos no dia 31 de outubro foi desolador, os alunos encontravam-se muito agitados e muito indisciplinados. Este dia foi dedicado ao “dia das bruxas”, por este motivo, a nossa planificação foi diferente, pensámos em atividades um pouco mais lúdicas. Iniciámos o dia com um diálogo relativo à origem dos “bolinhos e bolinhós”, comparámos esta tradição com o halloween que se comemora em outros países. Neste momento, os alunos mostraram-se muito interessados pelo tema, no entanto, encontravam-se muito agitados. Posteriormente, contámos uma história relacionada com o tema e os alunos continuaram a mostrar-se interessados, participativos e encontravam-se mais calmos.

Após o intervalo, tínhamos programada a construção de chapéus/saco de guloseimas (apêndice 16), esta atividade não correu da melhor forma, os alunos encontravam-se muito agitados e impacientes na respetiva construção. Esta agitação justificou-se por vários motivos, por ser segunda-feira, dia em que os alunos se mostravam naturalmente mais inquietos e pelo facto de esta atividade exigir a permanência de um adulto para ajudar na sua construção do cone do chapéu. Como as estagiárias não conseguiam estar com todos os alunos ao mesmo tempo e estes não estavam habituados a esperar pela sua vez, acabaram por mostrar um comportamento desadequado face à situação.

Na parte da tarde estava destinada uma saída para o exterior, os alunos foram pelas ruas cantar os “bolinhos e bolinhós”, cumprindo a tradição. De início, os alunos colaboraram e a atividade começou bem, mas, a meio do percurso, alguns elementos começaram a perturbar e a ter um comportamento totalmente desadequado, o que levou a que a professora cooperante decidisse pelo regresso à escola, mais cedo do que o previsto.

Quando chegámos à sala de aula, os alunos ainda jogaram um jogo, que estava pensado para a parte da manhã e que não foi possível realizar por falta de tempo. Para evitar grandes agitações, dado que a turma era bastante complicada a nível de comportamento e demonstrava não saber trabalhar em grupo, pensámos antecipadamente nos grupos, tentando distribuí-los de forma equilibrada. Ainda distribuímos uma estagiária por cada grupo, no sentido de dar alguma orientação. Porém, mesmo depois de todos estes cuidados, a atividade não funcionou como o previsto, os alunos não eram corretos a jogar, faziam muito barulho e não acatavam as sugestões dadas por nós estagiárias.

Neste dia, saímos do centro de estágio muito desmotivadas, sentimos que todos os nossos esforços e estratégias não estavam a dar o resultado que desejávamos. Esforçámo-nos tanto em criar atividades diferentes e divertidas, de acordo com o dia, e mesmo assim não funcionou bem. O sentimento que permanecia em nós era de grande tristeza.

3.6.3 Intervenções em semanas mais tarde

Alteração de atitudes para mudanças no comportamento

Na semana a seguir àquele triste “Dia das bruxas”, no sentido de minimizar o mau comportamento, tomámos algumas medidas, como: dar a aula de uma forma calma e serena, quando o barulho era muito, calávamo-nos de forma a dar a entender que assim não era possível continuar a aula, no início da aula deixávamos que os alunos se sentassem e acalmassem, não começando a aula quando ainda havia ruído, quando um aluno estava a perturbar, deslocávamo-nos até ele, de forma serena, para que percebesse que estava a perturbar a aula, por vezes, no final da aula havia uma conversa, no sentido de os alertar que o comportamento não era o adequado para uma sala de aulas.

Aires (2009) propõe ações serenas para controlar rapidamente a indisciplina, passo a explicitar algumas:

- a) “Mantenha-se calmo. Somente de «cabeça fria» poderá analisar e agir adequadamente. (...) Tassoni (2007) enfatiza que, gritar, por exemplo, pode levar os alunos a focar-se mais no grito que na sua própria conduta; pode, por outro lado, sugerir aos alunos que gritar é um comportamento aceitável.
- b) Num tom calmo e seguro, pergunte ao(s) estudante(s) se está(ão) consciente(s) do efeito na aula do seu comportamento (...)” (Aires, 2009, p. 53).

Alguns destes conselhos foram seguidos por nós, após a implementação das sugestões, verificou-se que as atitudes tomadas surtiram efeito, percebemos que os alunos ficaram mais calmos e serenos durante a leção das aulas.

Outra estratégia pela qual optámos, para melhorar os comportamentos individualmente, foi o reforço social, este ato “consiste em dar a um indivíduo uma resposta socialmente recompensadora (consequência positiva) após a ocorrência do comportamento” (Rutherford e Lopes, 1993, p. 63). Neste sentido, Rutherford e Lopes (1993) sugerem:

- a) “Ignore o comportamento inadequado. (,,), deverá escolher o comportamento que quer eliminar ou diminuir. Quando este ocorrer, ignore-o sistematicamente. Simultaneamente escolha um determinado comportamento que quer incrementar e reforce-o com elogios e atenção, de maneira a que o segundo substitua o primeiro.
- b) O reforço deve seguir-se imediatamente ao comportamento positivo. Quanto mais depressa se recompensar o aluno pelo comportamento adequado, mais eficaz é o reforço.
- c) A princípio, reforce sistematicamente e insistentemente.
- d) O reforço deve ser individual.
- e) A princípio, reforce sistematicamente e insistentemente.
- f) Reforce as tentativas que o aluno faz para se aproximar do comportamento desejado.
- g) Depois de estabelecido, o comportamento deve passar a ser reforçado de forma intermitente” (Rutherford e Lopes, 1993, pp. 64-71).

Após a implementação destas estratégias aferimos progressos em alguns alunos ao nível do comportamento. Verificámos que alunos, que tinham comportamentos desajustados, faziam um esforço para se aproximar ao comportamento adequado, este esforço era obviamente elogiado pela professora estagiária.

Por fim, intercedemos também quando respondiam acertadamente e mostravam empenho nas atividades. Constatámos que aquelas crianças

tinham uma autoestima baixa e este aspeto era factor de desmotivação e, consequentemente, gerador de mau comportamento. Assim, de cada vez que eles se mostravam atentos e respondiam corretamente, uma mensagem positiva era dita, optando pelo reforço positivo. “A introdução de uma gratificação depois do comportamento – leva o comportamento reforçado a aumentar de frequência” (Vaz, 1993, p. 44).

Escrita criativa, uma prática que se demonstrou interessante

Com o decorrer das semanas, e mesmo depois de termos trabalhado bastante a área da Língua Portuguesa, percebemos que o problema persistia, os alunos não gostavam em escrever e quando tinham de o fazer levavam imenso tempo. Por este motivo, pensámos em recursos que os motivasse, unindo a escrita à criatividade, pensámos em atividades de escrita criativa, segundo Norton (2001) se os alunos considerarem “que as palavras podem também ser usadas como peças de um jogo e que com elas podem fazer brincadeiras divertidas e até construírem um conto, poderão transformar a reticência de algumas crianças em relação à escrita em curiosidade e vontade de conhecer as palavras a fundo” (Norton, 2001, p. 13). A criatividade também deve ser trabalhada, pois a falta de criatividade pode afetar uma pessoa no âmbito psicológico, segundo Norton (2001)

“a imaginação das crianças deve ser treinada, atizada, para que surjam as ideias e, por detrás dessas ideias, apareça uma história. As menos imaginativas podem recriar momentos da sua vida que não tiveram coragem de contar a ninguém ou que poucas pessoas

sabem; transferindo essas más recordações para personagens fictícias” (Norton, 2001, p. 25).

Uma das atividades, de escrita criativa, que desenvolvemos foi o “taleigo”. A atividade do “taleigo” consistia na apresentação, aos alunos, de um saco de pano com vários objetos, em seguida, a estagiária pedia a alguns alunos para retirar um objeto de cada vez. À medida que cada objeto ia sendo retirado, os alunos representavam-no num desenho e legendavam-no de forma a construir uma história (apêndice 17). Esta folha foi entregue antes de começar a atividade.

No dia em que implementámos a atividade do taleigo, estávamos muito receosas, não sabíamos se iria correr como desejado. Os alunos eram muito reticentes quanto à área de Língua Portuguesa, sabíamos que se a atividade não lhes despertasse interesse, o comportamento da turma não se mostraria ser o mais adequado. Esta atividade foi implementada com o intuito de desenvolver capacidades ao nível da construção do texto, organização de ideias e expressão escrita, uma vez que os alunos apresentam muitas dificuldades a estes níveis.

Após a implementação da atividade, a nossa opinião foi unânime, ficámos as três agradavelmente surpreendidas. Ficámos impressionadas com o interesse que aquela atividade despertou nos alunos, verificámos vontade em trabalhar e bom comportamento. Provavelmente, o que provocou o sucesso desta atividade foi o facto de o saco estar fechado com brinquedos dentro, elas sabiam que existiam lá brinquedos, mas não sabiam quais. Isto suscitou-lhes de imediato a curiosidade e interesse para a realização da atividade. Neste momento, percebemos que o recurso à escrita criativa seria uma boa estratégia para lecionar a área da Língua Portuguesa.

Como tínhamos percebido tal facto, numa das aulas posteriores à atividade do taleigo, decidimos desenvolver outra atividade de escrita criativa – escrita da história em harmónio. O harmónio consistia na construção de uma história, onde a folha estava dobrada em forma de harmónio e, no início da folha, estava escrita uma frase que depois um aluno teria de continuar. O aluno que escrevesse a seguir só podia ver a frase escrita anteriormente, não podia ler a história desde o início. Esta atividade não seria exequível se fosse realizada apenas e só, pois é uma atividade coletiva, onde só um aluno pode escrever, os outros têm de esperar pela sua vez. Se se realizasse apenas esta atividade, os alunos que não estivessem a escrever perturbariam a aula. Para que isto não sucedesse, decidimos fazer esta atividade em paralelo com a hora das novidades, verificámos que a estratégia pela qual optámos deu bom resultado.

As TIC como uma estratégia motivadora

Como verificámos que a informática motivava os alunos, abordámos as Tecnologias de Informação e Comunicação de uma outra forma, esta consistia no desenvolvimento de exercícios de conhecimento explícito da língua (nomes coletivos) através do computador.

Primeiramente, foi explorado através de palavras retiradas do texto, onde se pretendia que os alunos chegassem ao nome coletivo. Posteriormente, fez-se o registo no quadro e no caderno individual da informação relativa a este novo conteúdo. Por fim, para que praticassem este novo conteúdo, os alunos resolveram exercícios da internet, estes foram projetados, pelo datashow, no quadro. A leitura dos exercícios era

efetuada pelos alunos, e após darem a resposta, dirigiam-se ao computador para escreverem a respetiva resposta (apêndice 18).

Durante o nosso estágio procurámos implementar as TIC como forma de ensino-aprendizagem. Segundo Canez (2008) as TIC são um recurso que podem ter essa mesma finalidade.

Para Canez (2008) é importante e necessário dar espaço ao aluno para que explore e usufrua das TIC dentro da sala de aula.

“Num mundo que privilegia a veiculação da informação, a Comunicação entre pessoas, serviços e instituições, (re)pensar como é que podemos dar a possibilidade a todos sem exceção de utilizarem as TIC para facilitar e flexibilizar a sua integração nas Sociedades actuais, passa indubitavelmente pelo papel da Escola neste processo” (Canez, 2008, p. 108).

Considero que tinha sido interessante a realização de um blog, onde constassem alguns dos trabalhos realizados pela turma. Não o fizemos porque no momento não nos ocorreu. Contudo, penso que será uma boa prática em atuações futuras, caso tenha essa oportunidade. Segundo Canez (2008) são cada vez mais as escolas que recorrem a essa possibilidade, de forma a divulgarem os seus trabalhos.

Parte IV – Apontamentos retidos num percurso

4.1 Observar, planear, avaliar e refletir, elementos fundamentais no percurso de um Educador/Professor

A observação, a planificação, a avaliação e a reflexão são elementos fundamentais, na prática educativa, quer de um educador de infância, quer de um professor do 1.º CEB. A observação é fundamental, pois permite conhecer as crianças, tanto ao nível individual como numa perspectiva de grupo, segundo as OCEPE

“observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

A observação torna-se indispensável, numa primeira fase, pois, permite o conhecimento das crianças, nomeadamente as suas limitações, capacidades e interesses. Relativamente ao contexto educativo, através da observação, percebem-se os hábitos, as rotinas e conhecem-se as pessoas que dele fazem parte. É importante salientar, que a observação, não importa apenas para um conhecimento inicial, ela é igualmente relevante durante todo o tempo em que o educador/professor intervém com as crianças.

A observação permite averiguar a evolução da criança, por sua vez, este conhecimento proporciona a “diferenciação pedagógica que parte do que a criança sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades”. (Ministério da Educação, 1997, p. 25). O conhecimento do desenvolvimento permite ao educador/professor que “compreenda o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança” (Ministério da Educação, 1997,

p. 25). Segundo as OCEPE (1997) a observação é indispensável, pois, constitui-se num suporte para a planificação e avaliação, “servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Segundo Vilar (1993) é importante organizar a prática educativa, assim, esta implica uma preparação prévia do que se vai realizar, portanto, “a prática educativa escolar pressupõe uma planificação” (Vilar, 1993, p. 5). Para Vilar (1993) a planificação surge como um instrumento, que tem como intenção otimizar a prática educativa.

A planificação é relevante e deve ser um recurso existente na prática dos educadores/professores. Através do planeamento, as práticas utilizadas refletem-se e, conseqüentemente, estas aperfeiçoam-se obtendo melhores resultados, segundo Arends (1995) “tanto a teoria como o bom senso sugerem que a planificação de qualquer tipo de actividade melhora os seus resultados. A investigação também aponta para o facto de que o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e atividades não direccionados” (Arends, 1995, p. 45).

As OCEPE (1997) mostram, igualmente, que é importante planificar, pois, esta prática “implica que o educador reflecta sobre as intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). Tal como as OCEPE, também Vilar (1993) defende que a planificação curricular tem como função a ordenação das “diferentes realidades que justificam e dão sentido a um determinado Currículo” (Vilar, 1993, p. 11). A conceção de Vilar coaduna-se com as ideias de Gairín (1990), para este “a organização e desenvolvimento do currículo exige a ordenação de diferentes «realidades» [ideias, pessoas,

recursos, etc.] de uma forma dinâmica e a vários níveis” (Vilar, 1993, p. 11).

Tal como é importante planificar, também é fundamental avaliar. Segundo De Ketele (1980), numa perspetiva generalizada, “avaliar significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado, para tomar uma decisão” (Damas e Ketele, 1985, p. 13). Particularizando a avaliação ao nível da educação, para Arends (1995), o professor avalia com o intuito de “recolher a informação necessária para tomar decisões correctas, e já deve ser claro que as decisões que os professores tomam são importantes para a vida do aluno” (Arends, 1995, p. 228). Segundo as OCEPE (1997) avaliar implica a consciencialização da ação, para uma posterior adequação do processo educativo “às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

“A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

A frase anterior espelha bem a importância que a reflexão desempenha no trabalho pedagógico desenvolvido com crianças. “A reflexão não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias ou outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga” (Perrenoud, 2002, p. 31). Segundo Perrenoud a reflexão permite aquisição de novos conhecimentos, os quais são reconduzidos na ação. Um educador/professor reflexivo “reexamina constantemente seus objetivos,

seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, (...)”(Perrenoud, 2002, p. 44).

Em suma, percebe-se que observação, a planificação, a avaliação e a reflexão estão interligadas entre si. Não deve existir planificação sem que haja, uma observação, uma avaliação e uma reflexão prévia. Pois, a observação, a avaliação e a reflexão, têm como função, melhorar práticas estabelecidas na planificação. Se um profissional de educação, seja ele educador de infância ou professor do 1.º CEB, não se preocupar com estes aspetos, não existe preocupação sobre a prática educativa que é dirigida à criança. Consequentemente, as aprendizagens e evolução da criança podem estar seriamente comprometidas.

Relativamente ao meu percurso formativo, foi talvez a tomada de consciência da planificação, observação, avaliação e reflexão, que me permitiu perceber a importância de cada uma destas componentes no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, várias foram as mudanças conceptuais de significação e práticas. A observação/avaliação, durante a lecionação das aulas, permitiu-me passar de um significado de ritual à necessidade para “sobreviver” na turma. A planificação evoluiu no sentido de as características dos alunos e as suas experiências prévias não contam para a consideração destes aspetos como centrais e decisivos no processo de planificação. Por fim, considero hoje as competências de reflexão em torno do ajustamento da planificação e da ação como competências profissionais decisivas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e também da autoestima profissional.

Considerações Finais

Primeiramente, considero importante falar das minhas ambições, pois o curso no qual ingressei e que estou a finalizar foi o que sempre ambicionei. Penso que a realização pessoal e o gosto por o que se faz são um bom princípio para a futura profissão, qualquer que ela seja.

Fazendo um balanço do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB verifico existirem aspetos positivos e negativos, os quais considero serem relevantes abordar.

Considero positiva a possibilidade de haver formação, através de um mestrado, para os dois primeiros níveis da Educação Básica (Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB). Desta forma, a formação permite uma maior consciencialização para continuidade educativa e um maior incentivo à articulação entre os níveis. Segundo as OCEPE, algumas das dificuldades que se verificam na transição acontecem por causa “do desconhecimento mútuo, que caracteriza cada uma das etapas do sistema educativo, bem como dos factores que facilitam a continuidade entre eles” (Ministério da Educação, 1997, p. 89).

Um aspeto, a meu ver, negativo é o facto de considerar pouco tempo de prática pedagógica. Tenho consciência que o tempo dado para a conclusão do Mestrado é limitado e, por isso, impossibilita um maior número de horas em contacto com a realidade profissional. Mas, sobretudo no 1.º CEB, seria benéfico haver a oportunidade de lecionar em mais do que um ano de escolaridade, se o plano curricular do curso permitisse um maior número de horas atribuídas à componente de estágio supervisionado. Ainda neste mestrado seria importante ter uma componente de estágio supervisionado na vertente creche.

O período de prática pedagógica, descrito neste relatório, revelou-se imprescindível na minha formação, a mesma permitiu desenvolver competências favoráveis à profissão de Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB. A constante preocupação com as crianças, nomeadamente nas suas competências e necessidades, fez-nos refletir constantemente nas melhores práticas pedagógicas a adotar. Esta preocupação verificou-se com as crianças quer do pré-escolar quer do 1.º CEB.

A planificação foi um elemento que se revelou crucial para a orientação da intervenção. De início, a planificação não foi muito ao encontro das competências e necessidades das crianças. Contudo, existiu uma evolução a este nível, esta foi possível através do conhecimento gradual que fomos tendo das crianças, da ajuda da educadora e da professora cooperantes dos respetivos estágios e da gradual adaptação ao papel de educadora/professora.

Durante as intervenções verifiquei existirem atividades que nem sempre eram motivadoras, uma vez que, as crianças encontravam-se mais dispersas e agitadas. Estes momentos, também se revelaram importantes, pois nas planificações seguintes já possuía uma maior consciência do que resultava ou não. É neste sentido que o educador/professor tem de observar, avaliar e refletir, para que perceba o que é necessário alterar e de futuro melhore as suas práticas.

A prática reflexiva foi sempre estimulada durante todo o percurso da minha formação (licenciatura e mestrado). Confesso que, inicialmente, não percebia bem o porquê de valorizarem tanto a reflexão e o porquê de ela ser tão importante. Contudo, neste momento, compreendo inteiramente a relevância que a reflexão possui no trabalho de um educador/professor. Segundo Perrenoud um professor reflexivo evolui

nos seus saberes; complexifica as suas tarefas; trabalha cooperativamente e acresce nas capacidades de inovação. “Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da consciência profissional” (Perrenoud, 2002, p. 50).

A Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto espelha bem a relevância da formação no percurso docente, verifique-se que:

“O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Ao finalizar esta formação apercebo-me que ainda tenho muito para aprender. Tenho a perfeita consciência da importância que a formação tem na carreira de um educador/professor, eles não devem estagnar nas suas pedagogias nem nos seus conhecimentos.

Em suma, todo este percurso permitiu-me compreender que a profissão, quer de Educadora de Infância quer de professora do 1.º CEB, exige muito trabalho e diversas preocupações. Entendi, que as crianças são o centro da questão e deve ser a partir delas e a pensar nelas que todo o trabalho de deve desenrolar. O sucesso das crianças não depende apenas delas, ele está intrínseco às práticas dos educadores/professores.

Neste sentido, torna-se importante que as crianças tenham aprendizagens significativas, mas mais importante ainda é que elas sejam felizes e estejam predispostas a progredir nos seus conhecimentos.

Bibliografia

- Afonso, N. e Canário, R. (2002). *Estudos sobre a situação inicial de professores*. Porto Editora. Porto.
- Agrupamento de Escolas. (2010). *Projeto educativo 2009-2013*. Coimbra.
- Aires, L. (2009). *Disciplina na sala de aulas – Um guia de boas práticas para professores do 3º CEB e ensino secundário*. 1ª Edição, Edições Sílabo, Lda. Lisboa.
- Allal, L.; Cardinet, J. e Perrenoud, P. (1986). *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill de Portugal. Lisboa.
- Balancho, M. e Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. 2ª Edição, Texto Editora. Lisboa.
- Bertram, T. e Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Bidarra, M. e Festas, M. (2005). *Construtivismo(s): implicações e interpretações educativas*. Revista Portuguesa de Pedagogia, 2:175-195.

- Brooks, J. e Brooks, M. (1997). *Construtivismo em sala de aula*. Editora Artes Médicas Sul LTDA. Porto Alegre.
- Cardona, M. João (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora. Porto.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Damas, M. e Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Dias, C. (2009). “*Olhar com olhos de ver*”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43-1: 175-188.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. 1ª Edição, Editorial Presença. Barcarena.
- Gesell, A.; Ilg, F. e Ames, L. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos. O Bebê e a Criança na Cultura dos nossos dias*. Dom Quixote. Lisboa.
- Hohmann, M., e Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. 5ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Leitão, A. (2009). *Construção da profissionalidade na formação inicial de professores do 1.º CEB*. Dissertação de doutoramento em Didática na especialidade de Supervisão e Formação. Universidade de Aveiro. Aveiro.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME. Lisboa.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. ME. Lisboa.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Ministério da Educação. Mem Martins.
- Mussen, P. (1977). *Manual de Psicologia da Criança*. Volume 7 Desenvolvimento Cognitivo IV. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Norton, C. (2001). *Os Mecanismos da Escrita Criativa*. 1ª Edição, Rolo & Filhos. Mafra.
- Nóvoa, A. (1986). *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. ISEF – Centro de Documentação e Informação. Lisboa.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote. Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J.; Lino, D. e Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo um praxis de participação*. 3.ª Edição. Porto Editora. Porto.

- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Artmed. Santana.
- Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Cadernos de Educação de Infância. 89:13-17.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, Mariana. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Rutherford, R. e Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto Editora. Porto.
- Serra, C. Maria (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora. Porto.
- Silva, A.; Fonseca, A.; Guimarães, A.; Novo, C.; Rocha, D.; Cardona, M.; Pagarete, M. e Marques, R. (2008). *Aprender a ensinar no jardim de infância e na escola*. Edições Cosmos. Chamusca.
- Tavares, T., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. e Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora. Porto.
- Thong, T. (1987). *Estádios e conceitos de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*. Afrontamento. Porto.

- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Texto. Lisboa.
- Vaz, J. (1999). *Indisciplina na sala de aula. Enquadramento da problemática e estratégias de intervenção centradas no modelo comportamental*. Coimbra: ESEC, pp. 35-57
- Vilar, A. (1993). *O professor planificador*. 1ª Edição, Asa. Porto.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre.

Referências eletrónicas

- Ferreira, G. e Mota L. (2009). *Do magistério primário a bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário*. Exegra, 01: 69 – 90. Acedido em: 04/02/2012, em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>
- Wolyneç, E. (2008). *Ensino centrado no aluno*. TECHNE. Acedido em: 15/04/2012, em: <http://www.techne.com.br/artigos/Ensino%20centrado%20no%20aluno.pdf>

Legislação

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Diário da República n.º 201 –
I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Diário da República n.º 201 –
Série-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 42/2005 de 22 de Fevereiro, Diário da República n.º 37 –
I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto, Diário da República n.º 165 – I
Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, Diário da República n.º 4 – I
Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79/ 22-4-
2008 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 5220/97 (2ª série), Diário da República n.º 178 – II Série.
Ministério da Educação.

Despacho n.º 14460/2008 (2ª série), Diário da República n.º 100 – I
Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Diário da República n.º 237 – I Série.
Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Diário da República n.º 34 – I Série-A.
Ministério da Educação. Lisboa.

Anexos e Apêndice

Anexo 1

Quadro comparativo entre os Objectivos Gerais das Orientações Curriculares e os Princípios Orientadores do Programa do 1.º CEB
Área da Formação Pessoal e Social

Área/ Bloco	OBJECTIVOS GERAIS E PRINCÍPIOS ORIENTADORES	
	Pré-escolar (Orientações Curriculares)	1.º ciclo (Organização Curricular e Programas)
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	<p>1. "A criação de uma área de Formação Pessoal e Social [...] é um dos princípios em que se fundamenta a organização curricular do sistema educativo" (p. 51) Favorecer a autonomia da criança e do grupo" (p. 51)</p>	<p>1. "A área de Formação Pessoal e Social apresenta-se como um princípio estruturador da Reforma Curricular que contribui para uma nova cultura de escola respeitadora do desenvolvimento global do aluno" (p. 197)</p>
	<p>2. "[...] é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores" (p. 51)</p>	<p>2. "Uma formação transdisciplinar presente em todos os níveis, ciclos, disciplinas e áreas do Ensino Básico e Secundário" (p. 197)</p>
	<p>3. "[pretende] sublinhar as finalidades formativas de socialização [...] decorre ainda da perspectiva que o ser humano se constrói em interacção social [...] nas relações e interacções com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros" (p. 52)</p>	<p>3. "Tem como finalidades: o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e autoconfiança; o desenvolvimento do respeito pelo outro; o desenvolvimento do espírito crítico" (p. 198)</p>
	<p>4. "O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima" (p. 52)</p>	<p>4. "Realiza-se através de: debates orientados e moderados pelo professor; diálogos críticos sobre um conjunto de contextos, temas e questões da actualidade; [...] problematização de factos; resolução de situações e problemas." (p. 198)</p>

Anexo 2

Quadro comparativo entre os Objectivos Gerais das Orientações Curriculares e os Princípios Orientadores do Programa do 1.º CEB
Área de Estudo do Meio e Conhecimento do Mundo

Área/ Bloco	OBJECTIVOS GERAIS E PRINCÍPIOS ORIENTADORES	
	Pré-escolar (Orientações Curriculares)	1.º ciclo (Organização Curricular e Programas)
ESTUDO DO MEIO / CONHECIMENTO DO MUNDO	<p>1. "[Esta área] enraiza-se na curiosidade natural [...] que é fomentada e alargada [...] através da oportunidade de contactar com situações novas, que são [...] ocasiões de descoberta e de exploração do Mundo" (p. 79)</p> <p>"[...] proporcionado [par] deslocções ao exterior [...] ou recorrer a experiências e vivências realizadas pelas crianças no seu contexto social e familiar" (p. 80)</p>	<p>1. "O meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que nestas idades o pensamento está voltado para a aprendizagem concreta" (p. 107) "[...] será através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, assim como através do aproveitamento da informação vinda de meios mais longínquos, que os alunos irão apreendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos" (p. 108)</p>
	<p>2. "Sensibilização às ciências [...] relacionada com o meio próximo, mas que aponta para a introdução a aspectos relativos a diferentes domínios: história, sociologia, geografia, física, química, biologia" (p. 80)</p>	<p>2. "Identificar elementos básicos do meio físico envolvente. Identificar os principais elementos do Meio Social envolvente [...] comparando e relacionando com as suas principais características. Identificar problemas concretos relativos ao meio e colaborar em acções ligadas à melhoria do seu quadro de vida" (p. 109)</p> <p>"[...] uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza [...] procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade" (p. 107)</p> <p>"Desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal" (p. 109)</p>

(cont.)

(cont.)

<p>ESTUDO DO MIELO / CONHECIMENTO DO MUNDO</p>	<p>3. "[...] [aspectos] adequados a crianças destas idades que deverão responder sempre a um grande rigor científico" (p. 81) "[...] permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental" (p. 82) "A organização dos dados levará [...] à necessidade de usar formas de registo que permitam classificá-los e ordená-los" (p. 83)</p> <p>4. "[...] a educação para a saúde e a higiene fazem parte do dia-a-dia [...]. Estas questões podem levar ao aprofundamento de conhecimentos sobre o funcionamento dos diferentes órgãos do corpo, às características que distinguem os alimentos, etc." (p. 84)</p>	<p>3. "Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente [...] assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação (p. 109) "Seleccionar diferentes fontes de informação [...] e utilizar diversas formas de recolha e tratamento de dados simples" (p. 109) "Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida" (p. 109)</p> <p>4. "Desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em relação ao consumo" (p. 110)</p>
--	---	--

Anexo 3

Área/ Bloco	OBJECTIVOS POR NÍVEIS DE ENSINO
EXPRESSÃO MOTORA	Pré-escolar
	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="362 533 992 615">1. "Área básica de conteúdos porque incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para que a criança possa continuar a aprender ao longo da vida" (p. 56) <li data-bbox="362 645 992 727">2. "As formas de expressão [...] são também meios de comunicação que apelam para uma sensibilização estética e exigem o progressivo domínio de instrumentos e técnicas" (p. 57) <li data-bbox="362 758 992 813">3. "[O corpo] constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem" (p. 58) <li data-bbox="362 844 992 952">4. "A diversificação de formas de utilizar e sentir o corpo – trepar, correr e outras formas de locomoção, bem como deslizar, baloiçar, rodopiar, saltar a pés juntos ou num só pé – podem dar lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento" (p. 58) <li data-bbox="362 983 992 1146">5. "A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal [...] O desenvolvimento da motricidade fina insere-se no quotidiano do jardim-de-infância [...], exige também ocasiões em que as crianças possam receber e projectar objectos – utilizando as mãos ou os pés" (pp. 58-59) <li data-bbox="362 1177 992 1259">6. "A expressão motora pode apoiar-se em materiais existentes na sala e no espaço exterior [ou] em espaços próprios apetrechados para o efeito" (p. 59) <li data-bbox="362 1289 992 1371">7. "O ritmo, os sons produzidos através do corpo e o acompanhamento da música ligam a expressão motora à dança e também à expressão musical" (p. 59) <li data-bbox="362 1402 992 1483">8. "Os jogos de movimento com regras cada vez mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e do alargamento da linguagem" (p. 59) <li data-bbox="362 1514 992 1596">9. "Permitem igualmente que se vá tomando consciência de condições essenciais para uma vida saudável, o que se relaciona com a educação para a saúde" (p. 59)

(cont.)

1.º ciclo	
EXPRESSÃO MOTORA	1. "[Área de] importância crucial [...] como componente inalienável da educação [uma vez que] oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos programas doutras áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação" (p. 41)
	2. "Participar com empenho no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de actividade, procurando realizar as acções adequadas com correcção e oportunidade" (p. 45)
	3. "O conteúdo deste programa assegura, também, condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interacção com os companheiros, inerentes às actividades (matérias) próprias da EF e aos respectivos processos de aprendizagem" (p. 41)
	4. "Realizar acções motoras básicas de deslocamentos [...] encadeando ou combinando movimentos, coordenando a sua acção para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação" (p. 46)
	5. "Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas: resistência geral, velocidade de reacção, simples e complexa de execução de acções motoras básicas e de deslocamento; flexibilidade; controlo de postura; equilíbrio dinâmico, [...] controlo da orientação espacial; ritmo; agilidade" (p. 45)
	6. "Realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou seqüências no solo e em aparelhos, encadeando e/ou, combinando acções com fluidez e harmonia de movimentos" (p. 46)
	7. "Combinar deslocamentos [...] de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais" (p. 46)
	8. "Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios compreendendo e aplicando regras combinadas [...] realizando habilidades básicas e acções técnico-tácticas fundamentais, com oportunidade e correcção de movimentos" (pp. 45-46).
	9. "Escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza de acordo com características do terreno e sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança" (p. 46)

Anexo 4

Quadro comparativo entre os Objectivos Gerais das Orientações Curriculares e os Princípios Orientadores do Programa do 1.º CEB
Área da Expressão Dramática

Área/ Bloco	OBJECTIVOS POR NÍVEIS DE ENSINO
EXPRESSÃO DRAMÁTICA	Pré-escolar
	<ol style="list-style-type: none"> 1. "[...] é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si própria na relação com o(s) outro(s)" (p. 59) 2. "[...] em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal" (p. 59) 3. "Materiais que oferecem diferentes possibilidades de "fazer-de-conta" permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos" (p. 60) 4. "Através do corpo e da voz podem exprimir-se situações da vida quotidiana" (p. 60) 5. "O domínio da expressão dramática será ainda trabalhado através da utilização de fantoches, [...] que facilitam a expressão e a comunicação" (p. 60) 6. "[...] decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis" (p. 60)
	1.º ciclo
	<ol style="list-style-type: none"> 1. "A exploração de situações imaginárias [...] dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro" (p. 83) 2. "Os jogos dramáticos permitirão que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo – unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra à expressão de um sentimento ideia ou emoção" (p. 83) 3. "Pretende-se [...] que as crianças experimentem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário" (p. 83) 4. "As actividades de exploração irão permitir que desenvolvam, de forma pessoal, as suas possibilidades expressivas utilizando o corpo, a voz e o espaço e os objectos" (p. 84) 5. "A utilização e a transformação imaginária de um objecto são estímulos à capacidade de recriar ou inventar personagens e de desenvolver situações" (p. 87) 6. "As crianças gostam de apresentar as suas criações aos companheiros e aos pais. Estes momentos de partilha são também um enriquecimento da experiência pessoal e do grupo, desde que mantenham o carácter de jogo lúdico" (p. 88)

Anexo 5

Quadro comparativo entre os Objectivos Gerais das Orientações Curriculares e os Princípios Orientadores do Programa do 1.º CEB

Área da Expressão Plástica

Área/ Bloco	OBJECTIVOS POR NÍVEIS DE ENSINO
EXPRESSÃO PLÁSTICA	Pré-escolar
	<ol style="list-style-type: none"> 1. "As actividades de expressão plástica são da iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu. Tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado" (p. 61) 2. "À expressão plástica a duas dimensões acrescentam-se as possibilidades tridimensionais, como a modelagem. [...] pode utilizar materiais diversos desde os mais dúcteis [...] até aos mais consistentes. A exploração de materiais que ocupam um espaço bi ou tridimensional, com texturas, dimensões, volumes e formas diferentes, remete para o domínio da Matemática" (p. 63) 3. "O desenho, pintura, digitinta bem como a rasgagem, recorte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na educação pré-escolar. Porque de acesso mais fácil, o desenho é por vezes o mais frequente [...] depende do educador torná-la uma actividade educativa" (p. 61) 4. "Os contactos com a pintura, a escultura, etc., constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do Mundo e desenvolvendo o sentido estético" (p. 63)
	1.º ciclo
	<ol style="list-style-type: none"> 1. "A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista" (p. 95) 2. "As actividades de manipulação e exploração de diferentes materiais moldáveis deverão ser praticadas com frequência pelas crianças do 1.º ciclo [uma vez que apelam à] descoberta e organização progressiva de volumes. [...] as crianças necessitam de explorar sensorialmente diferentes materiais e objectos, procurando livremente maneiras de os agrupar, ligar, sobrepor..." (p. 96) 3. "O desenho infantil é uma actividade espontânea. [...] sendo uma das actividades fundamentais de expressão deve ocorrer, ao longo dos quatro anos, com bastante frequência e de forma livre permitindo que a criança desenvolva a sua singularidade expressiva. [...] Durante o 1.º ciclo as crianças deverão ainda desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas" (pp. 98 e 101) 4. "Apesar de a sala de aula ser o local privilegiado para a vivência das actividades de expressão plástica, o contacto com a Natureza, o conhecimento da região, a visita a exposições e a artesãos locais, são outras tantas oportunidades de enriquecer e alargar a experiência dos alunos e desenvolver a sua sensibilidade estética" (p. 95)

Anexo 6

Quadro comparativo entre os Objectivos Gerais das Orientações Curriculares e os Princípios Orientadores do Programa do 1.º CEB
Área da Expressão Musical

Área/ Bloco	OBJECTIVOS POR NÍVEIS DE ENSINO
EXPRESSÃO MUSICAL	Pré-escolar
	<ol style="list-style-type: none"> 1. "A relação entre a música e a palavra é uma outra forma de expressão musical. Cantar é uma actividade habitual na educação pré-escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes forma de ritmo" (p. 64) 2. "A música pode constituir uma actividade para as crianças dançarem. A dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música" (p. 63) 3. "O acompanhamento musical do canto e da dança permite enriquecer e diversificar a expressão musical. Este acompanhamento pode ser realizado pelas crianças, pelo educador ou recorrer a música gravada [...]. A utilização de um gravador permite registar e reproduzir vários tipos de sons e músicas que, podendo ser um suporte para o trabalho de expressão, possibilita ainda que as crianças alarguem a sua cultura musical, desenvolvendo a sensibilidade estética neste domínio" (p. 65) 4. "A expressão musical [...] [desenvolve-se] na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar" (p. 64) 5. "O trabalho com o som tem como referência o silêncio [...] Saber fazer silêncio para poder escutar e identificar esses sons faz parte da educação musical" (p. 64)
	1.º ciclo
	<ol style="list-style-type: none"> 1. "A prática do canto constitui a base da expressão e educação musical no 1.º ciclo" (p. 73) 2. "Através do corpo em movimento, de uma forma espontânea ou nos jogos de roda e nas danças [...] as crianças desenvolvem potencialidades musicais múltiplas" (p. 73) 3. "A audição ao vivo ou a gravação, o contacto com actividades musicais existentes na região e a constituição de um repertório de canções do património regional e nacional são referências culturais que a escola deve proporcionar" (p. 73) 4. "Voz, corpo e instrumentos são recursos a desenvolver através de jogos de exploração [...] Voz, corpo e instrumentos formam um todo, sendo a criança solicitada a utilizá-los de forma integrada, harmoniosa e criativa" (p. 74). 5. "Aprender a escutar, dar nome ao que se ouve, relacionar e organizar sons e experiências realizadas, são capacidades essenciais à formação musical da criança" (p. 77)

Anexo 7

Quadro comparativo entre os Objectivos Gerais das Orientações Curriculares e os Princípios Orientadores do Programa do 1.º CEB

Área da Expressão e Comunicação

Área/ Bloco	OBJECTIVOS GERAIS E PRINCÍPIOS ORIENTADORES	
	Pré-escolar	1.º ciclo
EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO: DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA/ LÍNGUA PORTUGUESA: COMUNICAÇÃO ORAL E COMUNICAÇÃO ESCRITA, FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA – ANÁLISE E REFLEXÃO	1. "A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar [...]. É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar. Não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito [...] e que por isso não tenham já algumas ideias sobre a escrita. [...] pretende-se acentuar a importância de, permitindo-lhe contactar com diferentes funções do código escrito [facilitando] a emergência da linguagem escrita" (p. 65)	1. "As crianças que [...] entram para a escola fizeram já, de um modo informal, aquisições linguísticas muito importantes [...]. Cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes" (p. 145)
	2. "A valorização do ensino da língua portuguesa como matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas faz parte dos princípios da organização curricular dos ensinos básico e secundário. Por isso, se considera que uma abordagem transversal da língua portuguesa deverá estar presente em todos os conteúdos" (p. 66)	2. "Reconhece-se a língua materna como elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do Mundo que nos rodeia" (p. 141)
	3. "A aprendizagem da língua portuguesa torna-se essencial para [o] sucesso na aprendizagem" (p. 66)	3. "Entende-se que o domínio da língua materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar" (p. 141)
	4. "Quando as crianças chegam à educação pré-escolar, as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o educador, com as outras crianças e com outros adultos" (p. 66)	4. "Considera-se essencial [...] que se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever" (p. 141)

(cont.)

(cont.)

EXPRESSION E COMUNICAÇÃO: DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABOADAGEM À ESCRITA / LÍNGUA PORTUGUESA: COMUNICAÇÃO ORAL E COMUNICAÇÃO ESCRITA, FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA – ANÁLISE E REFLEXÃO	<p>5. "Criar um clima de comunicação [que] [...] constitua um modelo para a interacção e aprendizagem das crianças" (p. 66) [...] Fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar [...] O desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar [...] sendo necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns" (p. 67)</p>	<p>5. "Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza em função de objectivos diversificados. Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação" (p. 143)</p>
	<p>6. "O quotidiano da educação pré-escolar permitirá [...] que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concordâncias de género e número, tempo, pessoa e lugar" (p. 67)</p>	<p>6. "Utilizar a língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de actividades (discussões, debates, leituras, notas, resumos, esquemas)" (p. 143) [...] Quando narra, informa, esclarece, pergunta, responde, convence, o aluno inicia-se nas regras de comunicação oral enquanto descobre o prazer de comunicar com os outros" (p. 145)</p>
	<p>7. "Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores" (p. 68)</p>	<p>7. "Cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes [...]. A fala [...] não deve ser interrompida com correcções inibidoras. Os 'erros' poderão ser explorados pelo professor em enunciados correctos integrados funcionalmente nas trocas comunicativas" (p. 145)</p>
	<p>8. "As crianças [...] sabem distinguir a escrita do desenho, [...] sabem também que uma série de letras iguais não forma uma palavra, começando a tentar imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito" (p. 69)</p>	<p>8. "Ao entrar para a escola, todas as crianças construíram já ideias acerca da escrita e da leitura" (p. 152)</p>

(cont.)

(cont.)

<p>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO: DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA/ LÍNGUA PORTUGUESA: COMUNICAÇÃO ORAL E COMUNICAÇÃO ESCRITA, FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA – ANÁLISE E REFLEXÃO</p>	<p>9. "A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. [...] as tentativas de escrita [...] deverão ser valorizadas e incentivadas" (p. 69)</p> <p>10. "Neste processo emergente de aprendizagem de escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito vão-se tornando cada vez mais próximas do modelo [...] começando a perceber as normas da codificação da escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras" (p. 69)</p> <p>11. "O contacto com o texto [...] o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou pequenas frases, permitem uma apropriação do código escrito. Assim as crianças podem compreender que o que se diz se pode escrever; que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias" (p. 70)</p> <p>12. "Este é também um meio de informação, de transmissão de saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas" (p. 70)</p>	<p>9. "Torna-se necessário que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem condições e projectos diversificados que integrem funcionalmente as produções das crianças em circuitos comunicativos. Dar aos alunos a possibilidade de escrever, encontrar com eles os sentidos implícitos nas suas tentativas de escrita [...] partir de e apoiar-se nas suas produções significa construir com as crianças um percurso de descoberta e redescoberta da língua" (p. 152)</p> <p>10. "Escrever e ler sem receio de censura [...] permitirá a descoberta do prazer de escrever e ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas" (p. 152)</p> <p>11. "Para aprender a escrever, as crianças têm de realizar sobre a escrita que produzem uma série de acções semelhantes às que realizam sobre um objecto físico, isto é, têm de descobrir como, porquê e em que situações a escrita funciona. Diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar [...] soluções para os problemas que a construção do texto exige, permite aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento" (p. 152)</p> <p>12. "Estes escritos podem sempre valorizar-se e ampliar-se no intercâmbio com outros grupos e com a comunidade" (p. 152)</p>
---	---	---

(cont.)

(cont.)

<p>EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO: DOMÍNIO DA LINGUAGEM ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA/ LÍNGUA PORTUGUESA: COMUNICAÇÃO ORAL E COMUNICAÇÃO ESCRITA, FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA – ANÁLISE E REFLEXÃO</p>	<p>13. "As histórias lidas ou contadas [...] são um meio de abordar o texto narrativo que [...] suscitam o desejo de aprender a ler [...] Dispor de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma forma de ir apreendendo as suas funções" (p. 70) Cabe ao educador proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levem as crianças a compreender a necessidade e as funções da escrita" (p. 71)</p> <p>14. "Registar o que as crianças dizem e contam [...]. Estas diversas formas de contacto e utilização da escrita podem ainda passar pela escrita em comum de cartas [...], realização de cartazes informativos [...]" (p. 71)</p> <p>15. "Contar notícias de casa, da terra, do jornal, da televisão, podem ser uma forma de perceber e utilizar a função informativa da linguagem" (p. 72)</p>	<p>13. Contactar com diversos registos de escrita, [...] experimentar múltiplas situações que despertem e desenvolvam o gosto pela língua escrita [...], ouvir e ler histórias e livros de extensão e complexidade progressiva [...], manifestar interesse por situações ou por personagens [...] levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou textos..." (p. 153)</p> <p>14. "Experimentar múltiplas situações que façam surgir a necessidade de produção escrita (recados, avisos, convites, correspondência interescolar) [...]" (p. 153)</p> <p>15. "Localizar, em jornais, notícias, a partir de imagens [...], as páginas que indicam programas de televisão [...] comparar, em diferentes jornais, as mesmas notícias [...]" (p. 153)</p>
---	---	--

Anexo 8

Quadro comparativo entre os Objectivos Gerais das Orientações Curriculares e os Princípios Orientadores do Programa do 1.º CEB Área da Matemática

Área/ Bloco	OBJECTIVOS POR NÍVEIS DE ENSINO
MATEMÁTICA - Pré-escolar	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="425 553 1090 723">1. "Importa que o educador proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções [...] apoiando a explicitação do porquê da resposta e estando atento a que todas as crianças tenham oportunidade de participar no processo de reflexão. Neste processo de resolução de problemas não se trata de apoiar as soluções consideradas correctas, mas de estimular as razões da solução, de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e espírito crítico" (p. 78) <li data-bbox="425 744 1090 813">2. "Cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas" (p. 73) <li data-bbox="425 833 1090 903">3. "A construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as actividades espontâneas e lúdicas da criança" (p. 73) <li data-bbox="425 923 1090 1197">4. "Os materiais de construção usados na educação pré-escolar permitem uma manipulação dos objectos no espaço e uma exploração das suas propriedades e relações em que assentam aprendizagens matemáticas. A utilização de diferentes materiais dá à criança oportunidades para resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais. Nestes materiais [...] podem distinguir-se aqueles que dão grande liberdade de realização [...] e os materiais ditos 'autocorrectivos' que [...] permitem uma organização de acordo com o tamanho, a forma, a cor. [...] os puzzles e os dominós têm também uma utilização determinada [...]. Há ainda outros materiais [...] que permitem desenvolver noções matemáticas. [...] Podem também ser usados inúmeros materiais da vida diária, como palhinhas, paus, caricas..." (p. 76) <li data-bbox="425 1218 1090 1287">5. "A vivência e experimentação de situações de deslocação no espaço, do próprio corpo e de objectos, a verbalização dessas acções e a sua representação gestual ou gráfica são modos de realizar e de sistematizar aprendizagens matemáticas" (p. 76) <li data-bbox="425 1308 1090 1377">6. "Outras situações do quotidiano podem promover estas aprendizagens: comparação entre alturas, organização do espaço, medições dos espaços com um padrão não convencional [...] ou com referência ao metro" (p. 77) <li data-bbox="425 1398 1090 1561">7. "As aprendizagens matemáticas estão ligadas à linguagem porque implicam não só a apropriação do conceito, mas também a sua designação" (p. 77) "A linguagem é também um sistema simbólico organizado que tem a sua lógica. A descoberta de padrões que lhe estão subjacentes é um meio de reflectir sobre a linguagem" (p. 78)

(cont.)

[cont.]

MATEMÁTICA – 1.º ciclo

1. "O programa [...] desenvolve-se a partir da actividade considerada fundamental – a resolução de problemas, [isto] decorre da concepção de que a resolução de situações problemáticas [...] deverá constituir a actividade central desta área e estar presente no desenvolvimento de todos os tópicos. [...] esta actividade é promotora do raciocínio e da comunicação [...] [colocando] o aluno em atitude activa de aprendizagem" (p. 170)
2. "Resolver situações e problemas do dia-a-dia, aplicando as operações aritméticas e as noções básicas de geometria [...]" (p. 173)
3. "A tarefa principal que se impõe aos professores é conseguir que as crianças desde cedo aprendam a gostar de Matemática" (p. 169)
"[As crianças] interessam-se [...] por problemas práticos se estes se relacionam com a sua vida na escola ou resultarem da abertura desta à comunidade" (p. 174)
4. "Na aprendizagem da matemática [...] as crianças são enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição [...] Sendo os objectos da Matemática entes abstractos, é importante que os conceitos e relações a construir possam ter um suporte físico. [...] o próprio corpo; material disponível na sala [...]; material não estruturado recolhido pelos próprios alunos [...]; material estruturado [...]; computador [...]; jogos. [...] Os jogos constituem um importante factor de crescimento emocional e social" (p. 175)
5. "Recolher dados simples e organizá-los de forma pessoal recorrendo a diferentes tipos de representação" (p. 173)
6. "Efectuar medições, escolhendo instrumentos adequados, para resolver problemas simples da vida corrente" (p. 173).
7. "É necessário que desde cedo as crianças se apercebam de que a Matemática é também uma linguagem que traduz ideias sobre o mundo que as rodeia. [...] Ao longo dos 4 anos deste ciclo a utilização de símbolos convencionais deverá ocorrer a par das seguintes actividades: criar sinais convencionais [...]; inventar e utilizar esquemas; representar objectos por pontos; [...]" (p. 177)

Anexo 9



COIMBRA

INFORMAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

__º PERÍODO - 2010 / 2011

ALUNO _____ IDADE _____ anos

Assiduidade _____

Expressão e Educação

Físico - Motora _____

Dramática _____

Plástica _____

Musical _____

Linguagem Oral _____

Abordagem à Escrita _____

Matemática _____

Conhecimento do Mundo _____

Inglês _____

Tecnologias de Informação e Comunicação _____

Desenvolvimento Pessoal e Social _____

Actividades Complementares _____

Ballet _____

Apreciação Global _____

PROFESSORES DE APOIO

A EDUCADORA

O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Anexo 10

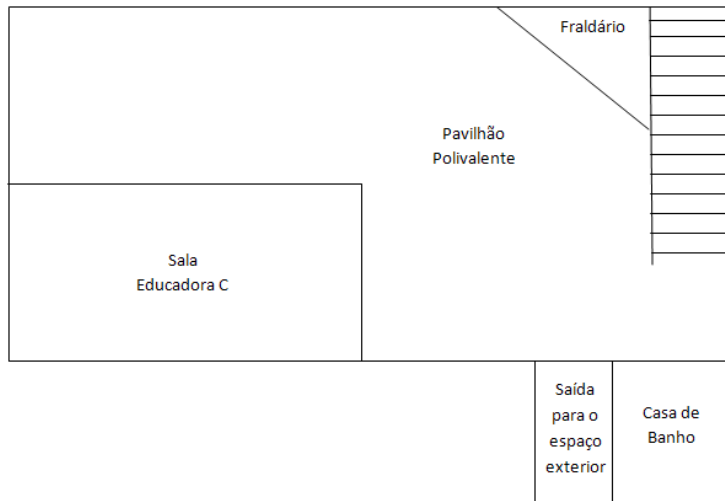
Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular

HORAS	DIAS				
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
15:55/16:40	Ensino do Inglês	Ensino da Música	Atividades Lúdico-Expressivas	Atividade Física e Desportiva	Ensino do Inglês
16:40/16:45	Intervalo				
16:45/17:30	Apoio ao Estudo	Ensino da Música	Atividades Lúdico-Expressivas	Atividade Física e Desportiva	Apoio ao Estudo

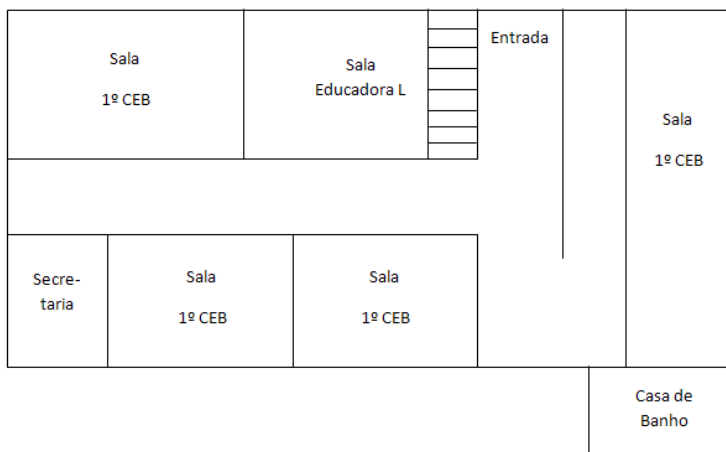
Apêndice 1

Planta do Edifício

Planta da Cave



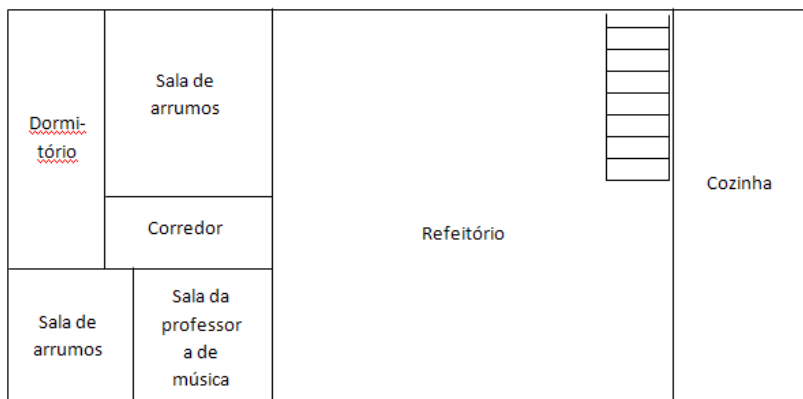
Planta do rés-do-chão



Apêndice 2

Planta do Edifício

Planta do 1º andar

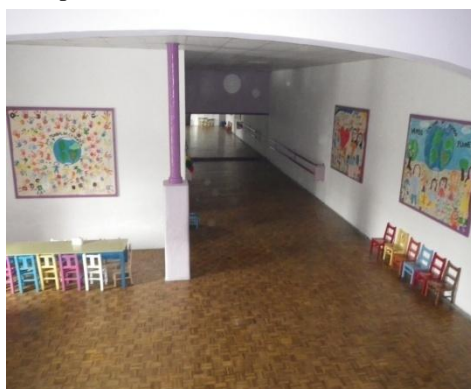


Apêndice 3

Parte exterior do Jardim-de-Infância

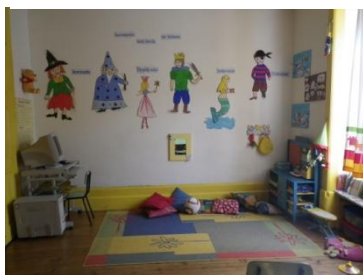


Sala polivalente



Apêndice 4

Áreas de brincar da sala de atividades do JI



Áreas funcionais da sala de atividades do JI



Apêndice 5

Quadro presente na sala de atividades do JI



Apêndice 6

Planificação

Dia: 13-05-2011

Duração da actividade: 60 minutos

Nº de crianças: 20

Idades: 4/5

Educadora Cooperante:

Educadoras Estagiárias: Vanda Santos e Vanessa Rodrigues

Actividade	Planificação/Descrição	Áreas de Conteúdo envolvidas	Objectivos	Recursos
Canção "O Meu Pequeno-almoço"	As crianças aprendem a música "O Meu Pequeno-almoço". A estagiária explora os alimentos do pequeno-almoço, onde fala do pão.	Área de expressão e comunicação - Domínio da expressão musical; - Linguagem oral.	Explorar: - a capacidade de escutar música; - o carácter lúdico das palavras; Desenvolver a oralidade.	CD com a música;
PowerPoint sobre o Ciclo do pão	As crianças vão dizendo o que sabem sobre o ciclo do pão e a estagiária mostra, através de um power point o Ciclo do Pão.	Área do Conhecimento do Mundo	Saber nomear as várias fases do ciclo do pão;	Computador;
Pintura de figuras relativas ao Ciclo do Pão	As crianças pintam imagens relativas ao Ciclo do Pão.	Área de expressão e comunicação - Domínio da expressão plástica.	Desenvolver a motricidade fina;	Folhas com as figuras; Canetas de filtro;
Cartaz com o Ciclo do Pão	Por fim, com os desenhos que pintaram, as crianças vão elaborar um cartaz relativo ao ciclo do pão.	Área do Conhecimento do Mundo Área de expressão e comunicação - Domínio da expressão plástica.	Compreender que o pão tem um ciclo;	Cartolina; Cola;

Apêndice 7

Resultado final da atividade de “O Ciclo do Pão”



Preparação do pão



Apêndice 8

Resultado final da atividade “Sequência das Personagens”

Externato de João XXIII
Educação Pré-Escolar

Cola as personagens de “A Menina do Mar” pela ordem em que aparecem na história.

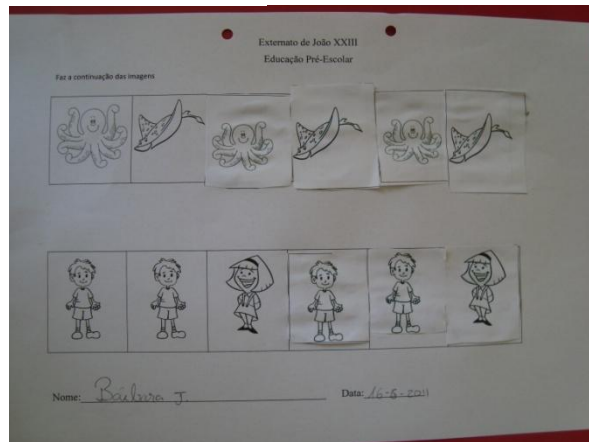
			
			

Nome: Barbara Alves Data: 16-6-2011

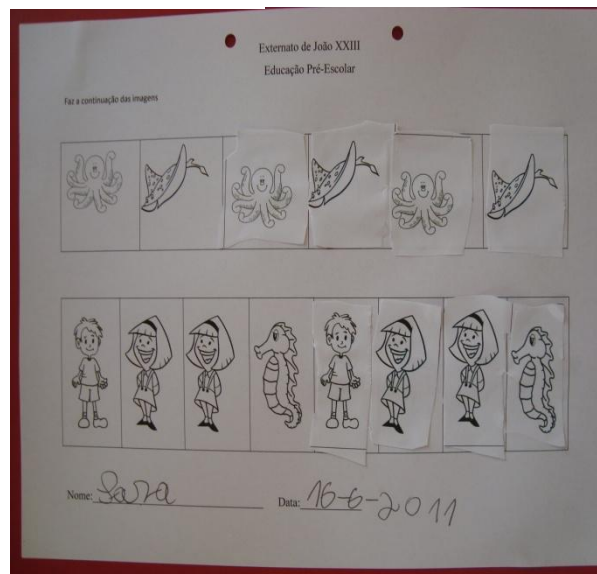
Apêndice 9

Resultado final da atividade “Padrões”

Ficha dos 4 anos



Ficha dos 5 anos



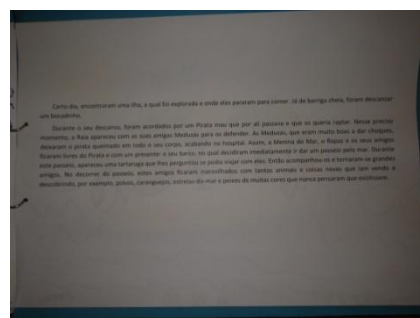
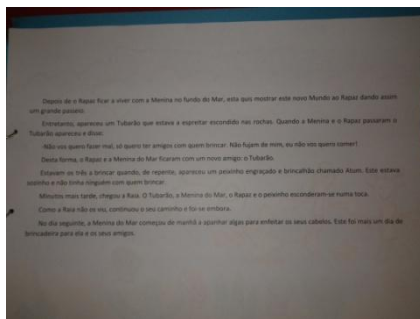
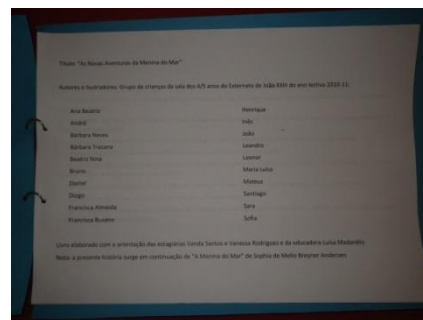
Apêndice 10

Elaboração da atividade “O Polvo”



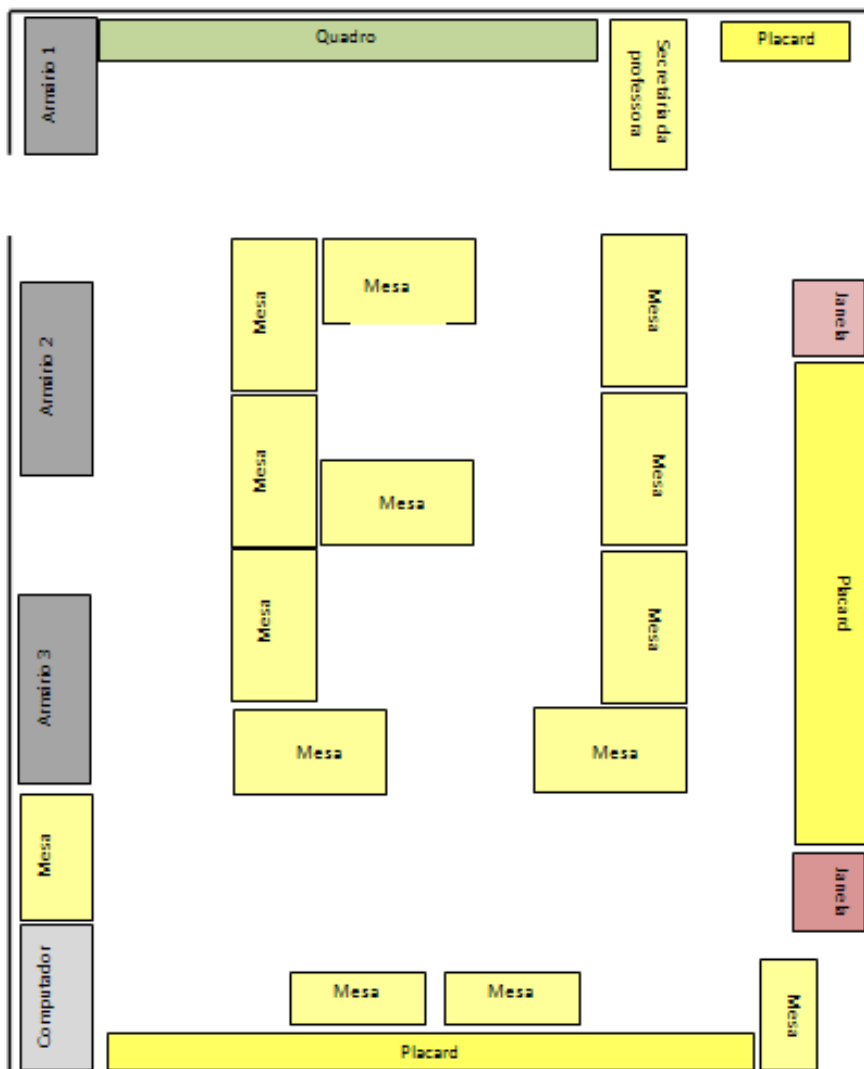
Apêndice 11

Elaboração da atividade do livro “Novas Aventuras da Menina do Mar”



Apêndice 12

Planta da Sala do 3º Ano



E.B. 1

Nome: _____ Data: _____

Dia Mundial da Alimentação

O Dia Mundial da Alimentação celebra-se no dia 16 de Outubro. Em 2011, as comemorações do Dia Mundial da Alimentação vão ter como tema principal "Preços da Alimentação - Da Crise à Estabilidade". O Dia Mundial da Alimentação tem como principal objetivo alertar as pessoas para a importância da luta contra a fome e a pobreza.



Fonte: <http://jajacilera.blogspot.com/2009/05/semana-da-alimentacao.html>

Os principais objetivos do Dia Mundial da Alimentação são:

- Desenvolver medidas para combater a fome e sensibilizar as pessoas para a adoção das mesmas;
- Sensibilizar as pessoas para a necessidade da produção agrícola e estimular os apoios para este fim;
- Sensibilizar todos os países para a importância da ajuda nacional e internacional na luta contra a fome, subnutrição e pobreza;
- Estimular a participação da população rural, em especial das camadas sociais mais desfavorecidas, nas decisões e atividades que influenciam as suas condições de vida.

O Dia Mundial da Alimentação foi criado em Novembro de 1979 pelos países membros na 20.ª Conferência da Organização das Nações Unidas para a alimentação e a agricultura.

Apêndice 14

1. O que se comemorou no passado dia 16 de Outubro?

2. Qual é o tema principal das comemorações do Dia Mundial da Alimentação deste ano?

3. Qual é o objetivo principal da comemoração do Dia Mundial da Alimentação?

4. Em que ano foi criado o Dia Mundial da Alimentação?

5. Procura no teu dicionário os sinónimos das seguintes palavras do texto:

desfavorecidas - _____

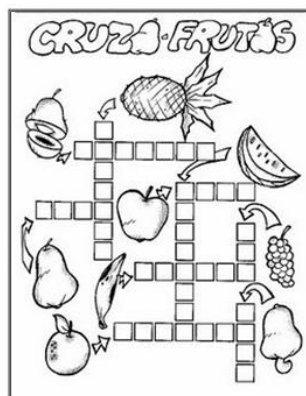
internacional - _____

Conferência - _____

sensibilizar - _____

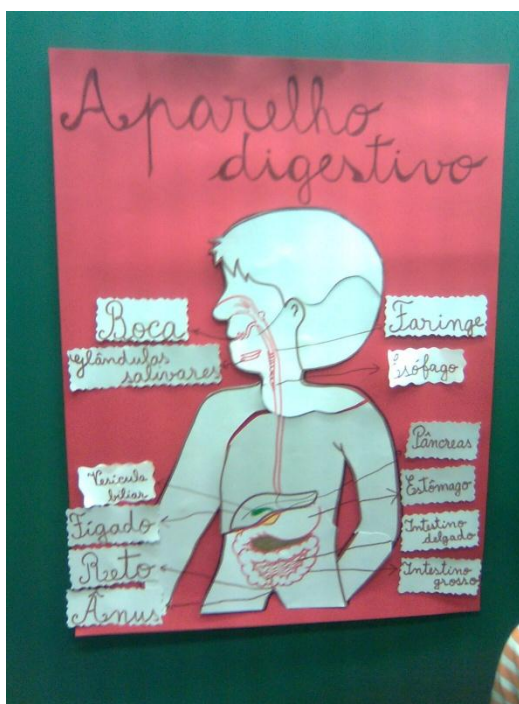
subdesenvolvidos - _____

6. Completa:



Apêndice 15

Atividade relativa à função digestiva



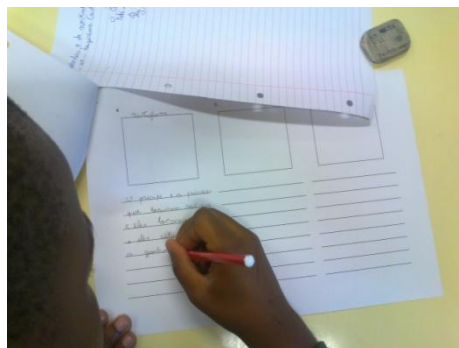
Apêndice 16

Atividade alusiva ao “Dia das Bruxas”



Apêndice 17

Atividade de escrita criativa com recurso ao “O taleigo”



Apêndice 18

As TIC como recurso na sala de aula



