



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo
do Ensino Básico

A Construção da Profissionalização:
a investigação-ação aplicada às valências
de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo de
Ensino Básico

Mestranda:
Rafaela Lemos Silva

Fevereiro 2013



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º Ciclo
do Ensino Básico

A Construção da Profissionalização:
a investigação-ação aplicada às valências
de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo de
Ensino Básico

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

Mestranda:

Rafaela Lemos Silva

Sob orientação de: Mestre Maria Alice Santos e Mestre
Pedro Miguel Bastos Ferreira

Fevereiro 2013

RESUMO

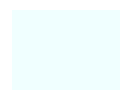
Com a elaboração do presente relatório pretende demonstrar-se, ainda que de forma sucinta, a prática desenvolvida nos contextos de Jardim-de-Infância, no âmbito do Estágio I realizado em Educação Pré-Escolar, e ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico, no âmbito do Estágio II realizado em 1º Ciclo do Ensino Básico, inseridos no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

No decorrer do relatório estão descritas as diversas etapas de toda a prática profissional, de forma a entender-se como se desenrola o dia-a-dia de um Educador de Infância e de um professor de 1º Ciclo de Ensino Básico. Deste modo, pretendemos que, com a leitura deste relatório, se possa ter a noção de como funcionam e pelo que se regem as instituições, objetivo que nos conduziu a um estudo da realidade educativa para melhor intervir nela.

São, também, apresentados conceitos como observar, planificar, agir e avaliar, bem como o modo como foram explorados, ao longo de ambas as práticas pedagógicas. A investigação que levámos a cabo em ambas as valências foi de carácter qualitativo, onde a observação direta com a variante de observação participante prevaleceu. O recurso a diferentes instrumentos de observação e avaliação utilizados no decorrer dos estágios, permitiram uma recolha de dados fundamentais à nossa intervenção.

Importa, ainda, referir que ao longo da prática pedagógica, no âmbito da Educação Pré-Escolar, a metodologia utilizada em sala com o grupo de crianças foi a Metodologia de Trabalho de Projeto, privilegiando, assim, a intervenção e participação total das mesmas. Desta forma, as crianças foram o centro de toda a atividade, participando sempre de forma ativa, dinâmica e constante. Por outro lado, durante a profissionalização em 1º Ciclo do Ensino Básico, a metodologia empregue foi o Movimento da Escola Moderna, onde a autonomia pessoal e social dos alunos é bastante valorizada e onde os alunos constroem o seu próprio conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia de Trabalho de Projeto, Movimento da Escola Moderna, Participação Ativa, Observação, Planificação, Avaliação, Reflexão, Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Educador, Criança/alunos, Professor, Interdisciplinaridade, Comunidade Educativa.



ABSTRACT

The following report focus on the practice developed in Kinder-Gardens in the scope of Internship I inserted into the Pre-School Education context and in 1st Cycle Schools in the scope of Internship II inserted into the 1st Cycle Education context. This practice is included in the Masters Degree in Pre-School and 1st Cycle Education of Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

This essay describes the various steps associated with the professional practice, portraying the daily routine of a Pre-School Educator and 1st Cycle Teacher. The report aims thus to inform its reader as to the way institutions function and are led; this objective guided the study of the educational environment and the according instruments with which it should be altered.

Furthermore, there are presented concepts such as observation, planning, action and evaluation and their usage during pedagogical practice. The investigation led in both contexts had a qualitative character, with the predominance of the participative variant of direct observation. The usage of various observation and evaluation instruments during the internships allowed the gathering of fundamental data.

It should also be mentioned that in the Pre-School context the Project Work Methodology was the chosen method to deal with the group of children in the classroom, focusing on their intervention and participation. Hence, the children were the center of all the activities, participating in an active, dynamic and constant manner. Regarding the 1st cycle context, the Modern School Movement methodology was exploited, according to which the personal and social autonomy of students was of vital importance and they were encouraged to build their own knowledge.

Key-Words: Project Work Methodology, Modern School Movement, Active Participation, Observation, Planning, Evaluation, Reflection, Pre-School Education, 1st Cycle Education, Educator, Teacher, Children/Students, Interdisciplinary, Educational Community

AGRADECIMENTOS

A prática profissional realizada, bem como o presente relatório sobre a qual versa, seriam impossíveis de levar a cabo não fosse a constante, qualificada e preciosa ajuda dos sujeitos mencionados nesta secção. Desde já se apresentam os mais profundos agradecimentos a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para o bom decorrer de toda a prática pedagógica, e que foram fundamentais na sua conclusão. Assim, quero agradecer:

Aos Supervisores de Estágio, Dr. Pedro Ferreira e Dr.^a Alice Santos, por todo o apoio, disponibilidade, incentivo e dedicação no decorrer deste longo percurso.

Aos Orientadores Cooperantes, Professor Paulo Silva e Professora Teresa Pereira, pelo apoio, incentivo e pela permanente partilha de saberes.

Aos meus meninos, da sala dos quatro anos e do 3º B, pela alegria, o amor, o afeto e o carinho com que me trataram desde o primeiro até ao último dia.

Aos meus pais e à minha irmã, pela paciência, amor, carinho, afeto e compreensão. Sem eles nada disto era possível.

À Gi e ao Zé, pelo apoio, incentivo e companheirismo.

Finalmente, mas de forma alguma por menor importância, ao André, por toda a dedicação, amor, carinho, incentivo e companheirismo.

A todos os nomeados, e a todos os outros que ficaram por nomear e que foram essenciais à realização deste sonho,

Um Muito Obrigada por tudo!

LISTA DE ABREVIATURAS

EB – Ensino Básico

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

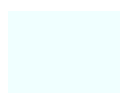
PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

RI – Regulamento Interno

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MEM – Movimento da Escola Moderna



ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	10
1.1 Conceção sobre Educação, Educador e Professor	10
1.2 Educador/Professor como Investigador	14
1.3 Ligação Escola-Família.....	15
1.4 Aprendizagem Cooperativa.....	16
1.5 Modelos Curriculares	17
1.5.1 Metodologia do Trabalho de Projeto.....	17
1.5.2 Movimento da Escola Moderna	20
1.6 A participação ativa do discente na construção do conhecimento.....	21
1.7 A importância da interdisciplinaridade na Educação	22
CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	23
CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO	29
3.1 A Caracterização dos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do EB	29
3.1.1 Caracterização das instituições e do meio envolvente	29
3.1.2 Projeto Educativo	31
3.1.3 Regulamento Interno	32
3.1.4 Plano Anual de Atividades.....	33
3.1.5 Caracterização do grupo/turma	33
3.1.6 Caracterização das famílias	37
3.2 Intervenção Educativa	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
BIBLIOGRAFIA	59

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo I - Características da investigação qualitativa, segundo Tuckman
- Anexo II - Registo de avaliação da atividade da visita do merceeiro Santelmo
- Anexo III - Alguns registos fotográficos na construção da mercearia
- Anexo IV – Alguns registos fotográficos em apresentações de trabalhos
- Anexo V - Lista de Verificação de Expressão Motora
- Anexo VI – Lista de Verificação do comportamento dos alunos
- Anexo VII - Exemplo de um registo de Incidente Critico
- Anexo VIII – Grelha de Observação de Espaço e Materiais
- Anexo IX - Avaliação da participação das crianças no projeto
- Anexo X - Grelha de Avaliação da aquisição de conteúdos
- Anexo XI- Gráfico referente ao número de crianças que constituem o grupo
- Anexo XII- Gráfico referente ao número de alunos que constituem a turma
- Anexo XIII – Reflexão nº4 - Horários e Rotinas de Funcionamento
- Anexo XIV – Rotina da sala dos 4 anos
- Anexo XV – Gráfico referente ao tempo de deslocação casa-escola das crianças/alunos
- Anexo XVI - Gráfico referente ao número de elementos do agregado familiar das crianças
- Anexo XVII - Gráfico referente ao número de elementos do agregado familiar dos alunos
- Anexo XVIII – Habilitações literárias dos pais das crianças
- Anexo XIX – Habilitações literárias dos pais dos alunos
- Anexo XX – Reflexão nº 2 – Organização do ambiente educativo
- Anexo XXI – Exemplo de uma planificação realizada em Educação Pré-Escolar
- Anexo XXII – Exemplo de uma planificação realizada em 1º Ciclo do EB
- Anexo XXIII – Roda dos alimentos
- Anexo XXIV – Tabela alimentar
- Anexo XXV – História exposta na área da biblioteca
- Anexo XXVI – Reflexão nº 7 – A minha prática pedagógica
- Anexo XXVII – Planificação da construção da mercearia

Anexo XXVIII – A visita do merceiro

Anexo XXIX – A área da casinha/mercearia: antes e depois

Anexo XXX – Rede Curricular

Anexo XXXI – Planificação da aula de Língua Portuguesa do dia 14 de Novembro

Anexo XXXII – Registo fotográfico da atividade de Língua Portuguesa do dia 14 de Novembro

Anexo XXXIII – Planificação da aula de Matemática do dia 11 de Dezembro

Anexo XXXV – Planificação da aula de Estudo do meio do dia 29 de Outubro

Anexo XXXVII – Registo fotográfico das crianças na Área da Expressão Plástica

Anexo XXXVIII – Registo fotográfico dos alunos no último dia de aulas

Anexo XXXIX – Ficha de trabalho de Língua Portuguesa

Anexo XL – Registo fotográfico da construção da máquina registadora

Anexo XLI – Registo fotográfico das moedas e das notas

Anexo XLII – Ficha de trabalho de Matemática

Anexo XLIII – Registo fotográfico da atividade “Duelo Matemático”

Anexo XLIV – Registo fotográfico das brincadeiras das crianças na mercearia

Anexo XLV – Reflexão nº 6 – Envolvimento parental

Anexo XLVI – Grelha de avaliação do comportamento das crianças durante a hora do acolhimento

Anexo XLVII – Exemplo de um questionário para a avaliação das crianças depois das atividades

Anexo XLVIII – Grelha de avaliação de trabalhos autónomos dos alunos

Anexo XLIX – Reflexão nº 1 – Expectativas em relação à prática pedagógica em Educação Pré-Escolar

Anexo XLX – Reflexão nº 1 – Expectativas em relação à prática pedagógica em Educação Pré-Escolar

Anexo XLXI – Avaliação da semana de 9 a 12 de Abril

INTRODUÇÃO

No âmbito das Unidades Curriculares de Estágio I e II em Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do EB, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo em Ensino Básico, foi proposta a realização de um relatório que refletisse sobre o estágio profissionalizante realizado, em diferentes instituições, nos contextos de Jardim-de-Infância e de 1º Ciclo do EB.

A prática pedagógica incidiu, primeiramente, em Educação Pré-Escolar, sob um grupo de 25 crianças de uma sala de 4 anos, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Numa fase posterior, decorreu no 1º Ciclo do EB, numa turma de 25 alunos do 3º ano, cujas idades variavam entre os 7 e os 8 anos. Este estágio tinha como principal objetivo que os alunos estagiários exercessem, em co-docência, durante 4 meses, o papel de educador de infância e de professor de 1º Ciclo do EB, onde seriam responsáveis por uma sala de jardim-de-infância e por uma turma do 1º Ciclo do EB. Pretendia-se, assim, que os estagiários conhecessem a instituição e o seu funcionamento, tendo em conta o ideário e valores da organização, de forma a atuar de acordo com os mesmos e colaborar de forma dinâmica e ativa com toda a comunidade educativa. Era, ainda, esperado que conhecessem as características individuais dos discentes e de todo o grupo/turma, assim como as das respetivas famílias. O reconhecimento da necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do EB era, também, um dos principais objetivos desta prática profissionalizante.

Os alunos estagiários teriam, assim, que partir da observação e conhecimento dos pontos acima referidos para realizarem uma intervenção educativa baseada na planificação, execução, avaliação e, por último, mas não menos importante, na reflexão.

Desta forma, os alunos estagiários teriam de recorrer a instrumentos, técnicas e metodologias que ajudassem a conhecer a realidade educativa, de modo a intervir na mesma de forma adequada. Deveriam, ainda, promover atividades que desenvolvessem integralmente os discentes e, sempre que possível, envolvessem toda a comunidade educativa, de forma a contribuir para a qualidade do ensino-aprendizagem das crianças/alunos.

Todas as etapas acima referidas enquadram-se com a metodologia da investigação-ação aplicada em ambas as práticas profissionalizantes, no decorrer dos dois semestres. Por essa razão, e por ser a base de toda a prática desenvolvida, adotou-se essa metodologia como subtítulo do presente relatório.

Em paralelo com esta prática, foram promovidas orientações tutoriais e seminários onde se abordaram diversos temas respeitantes à prática profissional. Nestes momentos, os alunos estagiários adquiriam conhecimentos fulcrais para uma intervenção pedagogicamente eficaz, de acordo com as indicações transmitidas pelo supervisor de estágio e pelos oradores dos seminários.

O presente relatório está dividido em duas partes distintas. A primeira, de natureza mais teórica, com dois capítulos intitulados de Enquadramento Teórico, onde se insere a fundamentação necessária à realização do relatório, e Metodologias de Investigação, alusivo aos métodos utilizados na realização da prática profissional. A segunda, de natureza mais prática, refere-se à caracterização do Contexto Organizacional da instituição e dos seus órgãos; à Intervenção, onde é apresentado, de forma sucinta, o trabalho realizado no estágio de ambas as valências; à apresentação das Considerações Finais, onde se reflete sobre a prática profissional.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Conceção sobre Educação, Educador e Professor

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o princípio geral da educação pré-escolar, contemplado na Lei de Bases, refere que

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual se deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (1997:15).

Assim, a Educação Pré-escolar, apesar não ser obrigatória, é fundamental para que haja um bom e completo desenvolvimento da criança. Com toda a exigência que nos rodeia, o mundo estabelece, perante o indivíduo, uma obrigação na busca do desenvolvimento e aquisição de competências para que este possa dar resposta à complexidade em que vive. Esta situação cria, assim, uma estreita relação com a educação, pois envolve-nos, vive connosco, está nos nossos comportamentos, nas nossas atitudes, nos nossos princípios e valores, na visão que temos sobre o mundo e sobre tudo o que nos rodeia.

Deste modo, é fulcral que todas as instituições responsáveis pela educação dos indivíduos permaneçam em constante mudança, tentando acompanhar o sujeito e o contexto onde se insere, sempre com o intuito de formar ao longo da vida e para a vida.

A educação de cada criança/aluno deve ser planeada e organizada de forma a apresentar-se com objetivos e metas bem definidos, dispostos para o sucesso individual de cada discente, bem como para o seu desenvolvimento integral. Para isso, é necessário criar condições estimulantes e propícias ao seu desenvolvimento a nível pessoal, sócio-afectivo e cognitivo. Desta forma, o sujeito educativo poderá construir os seus próprios conhecimentos e concretizar, ele mesmo, as suas próprias aprendizagens.

Reboul defende que “A educação é a ação consciente que permite a um ser humano desenvolver as suas aptidões físicas e intelectuais bem como os seus sentimentos sociais, estéticos, e morais, com o objetivo de cumprir, tanto quanto possível, a sua missão como homem; é também o resultado desta ação” (1971:2).

Assim, educar torna-se um processo complexo e de enorme importância que faz com que os discentes desenvolvam diversas aprendizagens, não só a nível

cognitivo, mas também a nível moral, social, afetivo e relacional. Se todos estes níveis estiverem em consonância, esta visão de uma educação integral trará, com certeza, sucesso no futuro.

Considera-se que educar, nos dias que correm, envolve uma série de especificidades que levam a um conjunto de responsabilidades distintas, que se vão fortalecendo em experiência e saber, ao longo do desenvolvimento profissional. Desta forma, o papel do educador e do professor na aprendizagem e no crescimento da criança/aluno é essencial. Cabe ao mesmo a responsabilidade de proporcionar contextos, atividades e experiências que estimulem e promovam o desenvolvimento harmonioso dos seus discentes.

De acordo com o Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, nesta primeira fase de desenvolvimento, será o educador que

“[...] planificará, caracterizará e organizará o ambiente educativo, promovendo diversas oportunidades de exploração e experiências educativas integradas. (...) Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”

Assim, os docentes têm um papel de guia, orientando as suas crianças/alunos no seu processo educativo, proporcionando-lhes aprendizagens ativas e significativas. Deste modo, e para que o educador/professor saiba como atuar perante cada discente, tem de as observar, de forma a conseguir conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades. Para Freire (1979), o professor não só ensina como também aprende, assim como o aluno não se limita a aprender, ensinando também. Assim, nesta relação entre professor-aluno e educador-criança existe um avanço conjunto no tempo.

Todo o processo de qualquer intervenção educativa deve centrar-se na observação/preparação, no planeamento/planificação, na forma de agir/intervir e, por fim, no avaliar.

O profissional de educação deve observar cada criança/aluno individualmente e o grupo no seu todo. Deste modo, torna-se fundamental que o docente conheça pormenores de cada um dos seus discentes. O conhecimento que o educador/professor obtém de cada um e da sua realidade constitui o fundamento da diferenciação pedagógica. A observação inicial é fulcral para que, posteriormente, se possam traçar objetivos. De acordo com as OCEPE a observação “constitui, a base do

planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (1997:25).

A planificação, em ambos os contextos, é considerada uma ferramenta fundamental. É através da mesma que o educador/professor especifica as atividades, a forma como são elaboradas e como se vão desenvolver, descrevendo as diversas estratégias que vão ser postas em prática. Segundo Hohmann e Weikart, “planear é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas.” (2003:249). Desta forma, planear estimula as crianças a articularem as suas ideias, escolhas e decisões, promovendo a sua autoconfiança e o seu sentido de controlo, formando-as seres competentes para enfrentarem a sociedade.

Em ambas as valências, esta planificação traz benefícios não só para o docente, mas também para as crianças/alunos. No caso da valência do jardim de infância, a planificação realizada em conjunto com as crianças permite que estas planeiem e imaginem “qualquer coisa que ainda não aconteceu. Começam, [assim,] por compreender que através das suas próprias ações podem levar a que essa coisa aconteça.” (Hohmann e Weikart, 2003:249). No que diz respeito ao 1º Ciclo do Ensino Básico, a planificação não é feita juntamente com os alunos. Contudo, considera-se que os alunos desta valência usufruem igualmente dos benefícios da planificação, apesar de não colaborarem na sua realização. O facto de iniciarem o seu dia com a escrita do plano de aula, que contém os conteúdos a abordar em cada aula, permite-lhes ter conhecimento do que irá acontecer nesse mesmo dia, tendo consciência da sucessão de assuntos que irão abordar.

Para além da planificação das atividades, é extremamente importante que o educador planifique, também, todo o contexto educativo, de forma a dar respostas às necessidades e interesses das crianças. De acordo com as OCEPE, a organização de todo o contexto “diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos – e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição.” (1997:31). Também neste âmbito, o professor deve, ainda que de uma forma menos evidente, planificar o ambiente educativo. Desta forma, ambos os profissionais devem fazer uma gestão cuidada de todos os recursos, proporcionando um ambiente harmonioso entre os diversos intervenientes educativos.

Contudo, só é realizada uma planificação quando se quer levar a cabo uma dada atividade. Assim, agir significa executar uma ação previamente planificada,

adaptando as intenções pedagógicas às propostas das crianças/alunos, tirando partido das situações imprevistas (ME, 1997).

Um bom profissional de educação, durante toda a sua prática, deve estar em constante reflexão, tentando ser sempre cada vez melhor, a fim de concretizar aprendizagens estimulantes, desafiadoras e que envolvam ativamente o discente na construção do seu próprio conhecimento. Quando o docente reflete, apercebe-se do que é necessário reestruturar nas suas práticas e nas suas estratégias, atendendo à melhoria do desenvolvimento global das crianças. Segundo Marques e Oliveira,

“É através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo. Com base nessas reflexões, o profissional, em conjunto com os seus colegas, encontra soluções para as questões, tornando-se assim um ser questionador mas simultaneamente um agente ativo e implementador de mudança.” (2007:130).

O educador/professor deve, também, “avaliar de forma contínua, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Decreto Lei nº241/2001 de 30 de Agosto).

Concluindo, apesar da conceção de educação do educador e do professor ser semelhante, algumas das funções perante os seus discentes são diferentes.

De acordo com o que está subjacente na Lei-Quadro nº. 5/97, de 10 de Fevereiro, o educador deve, entre outros cuidados, despertar a curiosidade e o pensamento crítico da criança, fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural, promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, proporcionar condições de bem-estar e segurança a cada criança.

Por outro lado, um professor de 1º Ciclo do Ensino Básico “[...] desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.” (Decreto-Lei nº. 241/2001, de 30 de Agosto). Desta forma, um professor de 1º Ciclo de Ensino Básico deve cooperar na construção e avaliação curricular da escola; organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta; conceber e gerir, com a colaboração de outros professores, o projeto curricular da respetiva sala; utilizar os conhecimentos prévios dos seus alunos; promover a integração de todas as vertentes do currículo; promover a autonomia dos alunos; desenvolver nos discentes hábitos de autorregulação da aprendizagem; promover a participação dos mesmos na construção das regras de convivência, entre outros.

1.2 Educador/Professor como Investigador

O conceito de reflexão e de investigação estão bastante associados. Um educador/professor que não reflete, não sabe no que tem de incidir a sua investigação.

O profissional de educação torna-se investigador, não só no que diz respeito à aprendizagem dos seus discentes, mas também na construção do seu saber e da sua prática pedagógica. Este trabalho, orientado pela investigação/ação, é o que leva à reflexão, à alteração das práticas e, como consequência, à mudança. Segundo Oliveira e Serrazina (2002), existem diversos autores, como Dewey e Alarcão, que defendem que é essa reflexão que permite ao educador/professor “recuar”, criando e proporcionando novas oportunidades e possibilidades de aprendizagem aos seus discentes.

A prática reflexiva proporcionará, inevitavelmente, um desenvolvimento pessoal, tornando, assim, o docente num profissional mais responsável e, principalmente, mais consciente. Os professores são “[...] estudantes do ensino” (Dewey, 1959:13). Segundo Alarcão, “Ser educador-investigador é, pois, “primeiro que tudo, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (2001:6). É, portanto, esta atitude que permite ao educador/professor autoavaliar-se e avaliar as suas intenções pedagógicas.

Alarcão defende, ainda, que a investigação depende de dois princípios:

“1º Princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.

2º Princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas.” (2001:6).

Nesta perspetiva, podemos constatar que o docente apenas pode ser um bom profissional se estiver em contante investigação, acompanhando todo o processo evolutivo da educação, utilizando estratégias, metodologias e técnicas diversificadas e atuais. Este não pode manter uma identidade permanente e deve ter um carácter dinâmico, reflexivo e interdisciplinar, articulando saberes de forma significativa, primando por uma formação contínua.

O educador/professor tem, assim, que adotar uma perspetiva investigativa para tentar dar resposta a todas as exigências que a educação requer. Um dos autores de referência no que diz respeito a esta temática é Stenhouse. Este afirma que os educadores/professores têm a capacidade de investigar porque “levantam hipóteses

que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (1975:141 cit. in Alarcão 2001:3).

Na mesma linha de pensamento, Stenhouse afirma:

“A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento. [...] Em primeiro lugar, esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento bem refletido, da competência de ensinar; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspetos negativos através do estudo sistemático da própria atividade docente.” (1975: 39).

Desta forma e para que exista um aperfeiçoamento diário da prática de cada profissional de educação, é preciso refletir de forma a melhorar e a eliminar os aspetos negativos da sua própria atividade docente. O mesmo autor afirma, ainda, que “o desenvolvimento curricular e a investigação sobre o ensino devem fornecer uma base para este profissionalismo.” (idem,1975:39). O educador/professor deve ter, por isso, uma constante preocupação com todo o seu processo educativo e com o dos seus discentes.

1.3 Ligação Escola-Família

A vinculação entre a escola e a família é fundamental para um bom desenvolvimento da criança/aluno. A relação entre estes dois contextos permite ao discente um desenvolvimento com coerência de valores e postura. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “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.” (1997:43).

Com vista a uma perceção de continuidade, é essencial que haja diálogo e partilha entre aquilo que se ensina em casa e na escola, sendo fundamental que no final da educação pré-escolar a criança reconheça os diversos elementos constituintes da sua identidade cultural e social, bem como as ligações entre os diversos grupos em que se insere (família, escola, comunidade, entre outros), (ME, 2010).

Segundo John Dewey,

“A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das atividades que a criança/[aluno] vivência em casa e continua-las (..) é a tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.” (1897, cit. in Hohmann & Weikart, 2007:99).

Se o docente proporcionar um ambiente de interação entre escola- família e conseguir o envolvimento constante das famílias nas atividades da escola, contribui para que as aprendizagens dos discentes sejam mais significativas. É evidente que “conseguir sentir-se bem com as famílias das crianças depende do estabelecimento de um clima de apoio no contexto educacional” (Hohmann e Weikart, 2009:104).

Deste modo, cabe à família e à escola a responsabilidade de partilhar e “viver” o desenvolvimento integral da criança/aluno em todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, é necessário que a escola dê a conhecer todas as aprendizagens e evoluções dos discentes, demonstrando um pouco de todo o percurso das mesmas. Ao mesmo tempo, é fundamental que a família demonstre interesse em acompanhar esse percurso em conjunto com a instituição.

A qualidade da educação depende da interação entre estes dois agentes educativos. Esta interação deve ser consistente e constante, pois só dessa forma é que a criança/aluno conseguirá desenvolver-se de forma positiva e sólida. A regularidade da interação proporciona bem-estar e um ambiente estável e seguro ao discente. Este “tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola” (Zabalza, 1998:55).

1.4 Aprendizagem Cooperativa

Tanto no contexto de Educação Pré-escolar como no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, as crianças e os alunos devem ter um ambiente propício à cooperação, sendo que essa responsabilidade cabe ao educador/professor. As atividades de grupo que o docente propõe devem estimular a cooperação entre as crianças/alunos, criando um “tempo para que todo o grupo possa partilhar informação importante e participar em atividade.” (Hohmann e Weikart, 2009:402).

A aprendizagem cooperativa “exige que os alunos [...] trabalhem juntos em tarefas escolares” e promove “a aceitação intergrupo, [amplia] os padrões de ligação entre os pares e [aumenta] a autoestima” (Arends, 1995:384). Todo o docente deve promover uma aprendizagem cooperativa, fazendo com que todas crianças/alunos partilhem os seus conhecimentos e as suas ideias, ajudando-se mutuamente. É obrigação da escola preparar os seus discentes para o futuro, criando cidadãos responsáveis, críticos, que saibam tomar decisões, que resolvam os seus problemas, que desenvolvam competências e atitudes corretas perante aquilo com que se

deparam. Desta forma, as escolas devem adotar uma postura cooperativa, com um ambiente de partilha e construção de conhecimentos.

A prática da aprendizagem cooperativa, não só ajuda na realização das tarefas propostas pelo docente, mas também melhora as relações interpessoais, a autoestima de cada criança/aluno, as competências no pensamento crítico, a capacidade de aceitar as perspectivas dos outros, desenvolve uma maior motivação intrínseca, entre outros aspetos. Contudo, nem sempre se está a trabalhar a aprendizagem cooperativa quando se utilizam estratégias como trabalhos de grupo; apenas se está a aplicar esta aprendizagem se as crianças/alunos estiverem totalmente implicadas no mesmo.

A utilização desta aprendizagem em ambas as valências é tida como uma estratégia de ensino de qualidade, pois visa desenvolver de forma eficaz as atitudes cooperativas, as competências sociais dos discentes e cria aprendizagens significativas.

1.5 Modelos Curriculares

“Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo [...] explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças [...]” (Oliveira Formosinho, 1996:15).

Durante o estágio, a Metodologia do Trabalho de Projeto foi o modelo curricular utilizado no Pré-Escolar, enquanto que no âmbito da valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, vigorava o modelo do Movimento da Escola Moderna.

1.5.1 Metodologia do Trabalho de Projeto

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem que,

“Adotar uma pedagogia organizada e [...] estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o caráter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal.” (ME, 1997:18).

Desta forma, o educador desempenha, mais uma vez, um papel fulcral no auxílio das aprendizagens das crianças, devendo, assim, incentivar o brincar de cada uma. De acordo com Hohmann & Weikart, “participar nas brincadeiras das crianças é uma das formas dos adultos lhes demonstrarem que valorizam e apoiam os seus

interesses e intenções.” (2009:316). Sendo assim, é muito importante que os educadores observem as brincadeiras das crianças, brinquem com elas e estimulem novas aprendizagens de forma a criar novos interesses.

O brincar deve, por isso, ser encarado como algo que propicia o desenvolvimento individual de cada criança e que, como foi referido anteriormente, lhes suscite novas motivações e interesses. Segundo Ferreira, “é com outras crianças que a mesma brinca, conversa, troca ideias, constrói e expande a sua cultura.” (2004:77).

Consequentemente, Canavarro afirma que “um importante objetivo da educação pré-escolar consiste em favorecer a autonomia da criança, promovendo a mestria de determinados comportamentos (vestir-se, lavar-se, ...) e a aprendizagem que lhe permite fazer as suas escolhas e resolver os seus problemas.” (2001:43). É com esta autonomia que a criança se vai desenvolver, uma vez que partiu de interesses pessoais.

Deste modo, e sabendo que os interesses e as motivações das crianças são a base para todo o processo educativo e para o seu desenvolvimento, como ajudá-las, significativamente, a construírem essa autonomia?

De acordo com Cabanas (1995), o professor deve assistir o grupo sempre que este necessitar da sua assistência, assumindo a função de conselheiro técnico. Nesta perspetiva, existem vários modelos curriculares que se podem pôr em prática nas escolas, sendo estes um referencial que o educador deve ter em conta para exercer toda a sua prática profissional. É extremamente importante que todo o processo de ensino-aprendizagem das crianças seja sustentado por um modelo com vista a dar resposta às necessidades básicas das crianças. No entanto, os modelos curriculares não são mais do que estruturas teóricas que ajudam a “descrever, explicitar, e fundamentar a parte pedagógica” (González, 2002:20), incluindo “uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos, dos métodos de ensino e [ainda] dos métodos e da organização do espaço escolar.” (Formosinho, 1998:12).

Assim, durante toda a prática profissional em Educação Pré-escolar, apenas foi utilizado como modelo curricular a Metodologia do Trabalho de Projeto que, segundo Katz e Chard, pode ser definido como sendo “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo, consistindo, [assim] na exploração de um tópico ou tema” (1997:3). Como referem os mesmos autores, “o trabalho de projeto pode estender-se por alguns dias, meses ou até o ano inteiro, tudo

depende do tema a ser explorado, da idade das crianças, do seu próprio desenvolvimento e do interesse demonstrado pelo assunto.” (1997:3).

Esta forma de trabalhar, ao contrário das brincadeiras que surgem naturalmente quando as crianças brincam, envolve muito mais atenção e esforço, pois abrange um planejamento e um tempo de realização maior do que o normal.

De acordo com Vasconcelos (1998), o trabalho de projeto encontra-se dividido por 4 fases: Fase I - Definição do problema; Fase II - Planificação e lançamento do trabalho; Fase III - Execução; Fase IV - Avaliação/divulgação.

Na primeira fase são realizadas perguntas. As crianças questionam-se acerca de um tópico, tema ou problema pelo qual estão interessadas e motivadas. Depois, partilham aquilo que já sabem entre si e registam sob a forma de, por exemplo, um desenho. Com a ajuda dos adultos, é construída uma teia ou rede para que as crianças esquematizem as suas ideias, podendo observá-las sempre que o desejarem. O educador deve promover o diálogo e as discussões entre as crianças, para que todas elas estejam certas das suas intenções.

Na segunda fase, com o apoio do adulto, as crianças decidem o que querem fazer, como querem fazer, onde querem fazer e por onde começar. Depois de pensadas e planeadas estas ações, atribuem-se tarefas. À medida que continuam a desenhar teias, as crianças “tomam consciência da orientação que pretendem tomar” (Vasconcelos, 1998:142). O papel do adulto é gerir o grupo, orientá-lo, dar sugestões, observar e registar.

Numa terceira fase, as crianças iniciam o processo de pesquisa, começando a procurar respostas através de visitas, entrevistas, consulta de livros, atlas e outros suportes documentais ou informáticos. As crianças desenham e registam, podendo, deste modo, surgir outras questões que requerem um novo planejamento. O adulto continua a apoiar as crianças neste percurso. Durante esta fase, é importante que as crianças, não só desenhem e pintem, mas também dialoguem, escrevam, dramatizem, contem e cantem.

Na quarta fase, segundo a mesma autora, as crianças devem avaliar o trabalho realizado, comparando o que sabiam com o que aprenderam, podendo, também, rever as questões referidas no início e verificar as respostas. Posteriormente, na avaliação, o grupo deve divulgar o seu trabalho. Para isso, as crianças, juntamente com o adulto, têm de pensar a quem se destina a divulgação (crianças, adultos, pais), pois só depois de terem essa informação é que conseguem delinear aquilo que vão fazer e como vão fazer.

1.5.2 Movimento da Escola Moderna

Para os docentes do MEM, a escola é definida como um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.” (Niza, 2007:127). Segundo o mesmo autor, os discentes devem criar, juntamente com os seus professores, “as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais [...] gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.”.

O MEM é um modelo em que se dá prioridade às necessidades dos alunos, promovendo as atividades que estes desejam realizar. Assim, entende-se que é impossível ensinar, quando se ignora experiências, vivências, saberes e características daqueles que aprendem. Desta forma, esta pedagogia “é feita das coisas do quotidiano [...]. Os grandes milagres da pedagogia ocorrem para que se resolvam os pequenos problemas da educação [...] autêntica.” (Niza, 1992:33).

Assim, o professor entende que os seus alunos devem ser os construtores do seu próprio conhecimento e, deste modo, serem eles mesmos a realizar as tarefas que lhes competem. Freinet afirma que, no MEM, tem que existir “a liberdade ou, antes, o direito que o individuo tem de escolher, ele mesmo, o caminho por onde há-de seguir, sem trela, nem corrente, nem barreira [...]” (1973:33).

O MEM é, assim, um modelo pedagógico que assenta numa prática democrática de gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço. Pretende, ainda, que através da ação dos professores, que dele fazem parte, proporcionar uma vivência democrática e um desenvolvimento pessoal e social aos alunos, garantindo a sua participação na gestão da vida da sala e da escola.

Na verdade, este modelo solicita ao professor que seja organizador de ambientes propícios à aprendizagem, substituindo as aulas formais por aulas com atividades lúdicas, pesquisas e experiências diferentes e mais significativas para todos os discentes. Como consequência, os profissionais de educação amplificam os recursos educativos e valorizam a autonomia intelectual e pessoal de cada aluno.

No fundo, “se conseguirmos transformar assim o clima na nossa aula; se deixarmos desabrochar a livre a atividade; se soubermos dar um pouco de calor ao coração e a esperança, havemos de ultrapassar a faxina de soldado e o nosso trabalho renderá a cem por cento” (Freinet, 1973:33).

1.6 A participação ativa do discente na construção do conhecimento

Segundo Canavarro “o construtivismo faz apelo a uma ideia de conhecimento construído pelo sujeito, necessariamente subjetivo, com viabilidade em termos da relação sujeito-mundo, negligenciando como finalidade a realidade e a verdade enquanto conceitos objetivos.” (2001:9). A perspectiva construtivista defende que o conhecimento é fundamental para que o indivíduo se adapte ao mundo e, assim, interaja socialmente.

Para Piaget (1984), são as experiências ativas que proporcionam um desenvolvimento cognitivo e significativo, visto que as experiências passivas limitam-se apenas a uma transmissão de conhecimentos, tendo, assim, um menor impacto junto das crianças/alunos. Como refere António Nóvoa “O professor que pretenda manter-se no antigo papel de “fonte única” de transmissão oral de conhecimentos, perde a batalha” (1991:101).

Deste modo, cabe, tanto ao educador como ao professor, utilizar uma prática pedagógica que assente nestes pressupostos. Segundo Cabanas, “o [educador/professor] é como os andaimes, com a ajuda dos quais o aluno poderá realizar aquilo de que está encarregado, [sendo que cada discente é o verdadeiro] artífice do processo de aprendizagem, levando a cabo uma atividade construtivista.” (1995:287). Assim, esta prática implica um papel totalmente ativo da criança, apresentando, deste modo, inúmeras vantagens para as mesmas.

Os discentes devem construir e ser construtores do seu próprio conhecimento de forma livre e autónoma, para que, dessa forma, as aprendizagens que se vão adquirindo sejam significativas.

O conhecimento que as crianças/alunos obtêm está inteiramente ligado com o contexto que as rodeia, sendo a escola uma das suas grandes influências. O modo como aprendem, as estratégias que utilizam para a resolução dos problemas e todos os mecanismos que são utilizados para produzir a aprendizagem são influenciados pela escola em que se inserem.

Assim sendo, a escola tem um papel primordial na construção e na formação pessoal e social de cada discente, capacitando-o para ultrapassar as suas dificuldades e obstáculos de forma ativa e competente. É fundamental que as crianças e os alunos utilizem aquilo que aprendem na escola para, mais tarde, em situações reais, conseguirem ser bem-sucedidos.

1.7 A importância da interdisciplinaridade na Educação

É necessário que, tanto o educador de infância como o professor de 1º Ciclo do EB tenham a preocupação de promover a interdisciplinaridade nas atividades que planificam, a fim de traçar um fio condutor entre todos os conteúdos lecionados.

No caso da Educação Pré-Escolar, o educador deve articular os conteúdos contemplados nas OCEPE, promovendo, assim, uma aprendizagem contínua e global. É fundamental que “o educador não considere as diferentes áreas como compartimentos estanques” (ME, 1997:22).

Relativamente ao 1º ciclo, o professor deve, também, “ter a preocupação de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo” (ME, 1997:22). Desta forma, torna-se possível o “desenvolvimento de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes.” (ME, 2004:17). Neste sentido, é fulcral que se atribua um carácter transversal às experiências desenvolvidas com as crianças/alunos, tendo em conta que compete aos docentes o modo de concretização dessa operacionalização transversal.

Esta interação é uma forma complementar/suplementar que possibilita a formulação de um saber crítico-reflexivo. Este saber deve ser valorizado cada vez mais no processo de ensino-aprendizagem. A interdisciplinaridade deve relacionar as disciplinas no momento de enfrentar temas de estudo, superando, assim, a fragmentação entre as diferentes áreas curriculares.

Trabalhar nesta perspetiva exige aos professores/educadores a adoção de uma postura que vai além do que está descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais. É necessário que estes agentes educativos assumam uma atitude endógena e que façam uso de metodologias didáticas adequadas para essa perspetiva. É através do ensino interdisciplinar que os docentes possibilitarão aos seus alunos uma aprendizagem eficaz na compreensão da sua complexa realidade.

CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Antes de procedermos à abordagem das metodologias de investigação, consideramos essencial proceder a uma breve definição de investigação. Segundo Fortin (2010), a investigação é um método que permite a aquisição de novos conhecimentos, indicando respostas a questões concretas e precisas. Baseia-se na descrição, na explicação, na previsão e na verificação de fatos, acontecimentos ou fenómenos. Contudo, a metodologia adotada durante a prática profissionalizante foi além do acima referido. Toda a investigação foi realizada num processo reflexivo, onde não importava apenas a enumeração, justificação ou confirmação de acontecimentos, mas também a reflexão e a ação que lhes seguia.

Assim, de acordo com o que realizámos em ambas as práticas pedagógicas, consideramos que a metodologia adotada foi a investigação-ação. De acordo com McKernan,

“Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecendo novos acontecimentos, e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica, sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos para melhorar a prática.” (1998:5 cit in Máximo-Esteves, 2008:20).

A investigação-ação tem, assim, como finalidade apoiar e ajudar os professores em eventuais contrariedades que encarem no decorrer da prática, de forma a que adotem novas medidas, procurando resolver esses problemas de forma reflexiva. Assim, na investigação-ação, investiga-se com vista ao melhoramento da ação, tendo em conta o que foi investigado.

Quando se fala em investigação educativa, e tendo em conta o seu carácter interventivo, transformador e inovador, devem adotar-se metodologias que propiciem uma ação mais completa, correta e eficaz. Este tipo de investigação deve centrar-se na reflexão crítica que os profissionais de educação fazem da sua própria prática, constituindo, assim, o ponto de partida para novas ações. Nessa reflexão, cabe aos educadores e aos professores repensarem a sua prática. É importante que estes tenham noção dos seus pontos fortes e menos fortes, procurando sempre ser mais e melhor.

Constata-se, então, que em educação existe uma relação simbiótica entre a prática/ação e a investigação/reflexão. Esta relação existe porque toda a prática/ação levanta questões, dificuldades e incertezas, que, posteriormente, deverão ser colmatadas. Segundo Turato,

“[...] para que um método de pesquisa seja considerado adequado, é preciso sabermos se ele responderá aos objetivos da investigação que queremos levar a cabo. Assim, a escolha da técnica e do instrumento de recolha de dados dependerá dos objetivos que se pretende alcançar com a investigação e do universo a ser alcançado” (2003:143).

Assim, é fundamental que o investigador saiba, primeiro, o que quer investigar, que tipo de instrumentos quer utilizar e em que contexto quer realizar essa mesma investigação. Apenas esse pensamento global permitirá ao investigador determinar o que é mais apropriado para a sua investigação.

Importa referir que o método científico pode ser considerado de carácter qualitativo ou quantitativo, dependendo do tipo de dados recolhidos. Assim, torna-se igualmente importante explicar a diferença entre estes dois tipos de investigação. Segundo Afonso, os estudos qualitativos “caracterizam[-se] pela investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador” (2005:43), tendo como principal objetivo o de construir conhecimento. Neste tipo de estudo, não é prioritária a opinião ou a ideia da pessoa que investiga, mas sim a teoria, o concreto e a descrição. Deste modo, considera-se que se trata de uma investigação de carácter indutivo e descritivo, onde o investigador desenvolve ideias a partir de conceitos concretos e de teorias.

Por outro lado, a abordagem quantitativa, segundo Gisele (2010), tem como base o estudo da natureza através do método científico e permite ao investigador traduzir a realidade em métodos e fórmulas matemáticas. De acordo com Gunther uma pesquisa de metodologia quantitativa tem algumas características como

“o controle máximo sobre o contexto [...]; o investigador interage com o objeto de estudo com neutralidade e objetividade, [sem que os seus sentimentos sejam relevantes]; as crenças e os valores pessoais não são considerados fontes de influências no processo de investigação científico, e, ainda, os dados [recolhidos] são analisados por uma linguagem matemática [...] para explicar os fenómenos.” (2006 cit in Gisele 2010:5).

Numa pesquisa quantitativa a análise dos dados é realizada através da linguagem matemática. Neste sentido, tendo em conta o trabalho que foi desenvolvido nesta prática profissional, considera-se que foi adotada a abordagem qualitativa. A escolha desta abordagem deveu-se ao facto de sentirmos necessidade de analisar situações concretas, como o funcionamento das instituições, o grupo/turma, as crianças/alunos individualmente e os educadores/professores, de acordo com critérios

estabelecidos por nós e adequados ao seu contexto. Esta análise tornou-se importante com vista à perceção daquilo que pretendíamos observar, dos parâmetros a considerar e servindo de base à forma como seriam interpretados os resultados obtidos. Segundo Tuckman, neste tipo de abordagem “[...] há situações em que os investigadores optam por utilizar a sua própria apreciação, de preferência aos instrumentos de medida quantitativa, para identificar e descrever com exatidão as variáveis existentes e suas relações.” (2000:507).

Ainda neste âmbito, e de acordo com Bogdan e Biklen (1992 cit in. Tuckman, 2000), existem cinco características principais numa investigação de carácter qualitativo (**Anexo I**). Tendo estas características em conta, salientamos que, enquanto investigador assumimos o papel principal na recolha dos dados, tendo como primeira preocupação a enumeração e a descrição dos acontecimentos, passando, numa fase posterior, à análise dos dados. O foco da investigação recaiu na globalidade do processo e nos seus resultados, que foram analisados indutivamente, evidenciando a razão dos factos. Este tipo de análise foi privilegiado na medida em que possibilita, a partir de casos particulares, “[...] chegar a conclusões mais amplas do que o conteúdo estabelecido pelas premissas nas quais está fundamentado.” (Mezzaroba; Monteiro, 2003:63). O mesmo não acontece na análise dedutiva, a qual, segundo os mesmos autores, se centra “[...] na relação lógica que deve ser estabelecida entre as proposições apresentadas, a fim de não comprometer a validade da conclusão.” (2003:65).

Desta forma, destacamos como principais vantagens deste método a possibilidade de observar/avaliar o que consideramos pertinente, inculcando um carácter pessoal à investigação, criando meios que possibilitem investigar o que para nós se destaca e de acordo com os nossos objetivos.

Paralelamente a esta questão, partiu-se sempre das especificidades e características reais dos sujeitos da investigação, nomeadamente os dois grupos de discentes presentes na prática pedagógica, para intervir de forma adequada e proporcionar o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos. O grupo onde se realizou a prática na valência de Educação Pré-Escolar era constituído por 25 crianças, sendo 13 do género feminino e 12 do género masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Já a turma de 3º ano, era, também, constituída por 25 alunos, 13 do género feminino e 12 do género masculino, cujas idades variavam entre os 7 e os 8 anos. Em ambos os grupos, as idades dos discentes coincidem com a faixa etária presente em cada valência.

A observação permite “a recolha da informação sobre o modo como [as crianças/alunos] vão desempenhando as suas tarefas, as competências e as atitudes desenvolvidas, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem.” (ME, 1994:B/4, Avaliação Formativa). Deste modo, esta tornou-se essencial e imprescindível, durante toda a prática pedagógica.

Assim, para a recolha dos dados procedeu-se à observação direta e indireta. No entanto, utilizou-se, maioritariamente, a observação direta que, segundo Quivy e Campenhoudt, “é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos seus sujeitos interessados.” (1998:164). Esta observação tem uma variante: a observação participante, que, segundo os mesmos autores, “consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando [ativamente] na vida coletiva.” (1998:197). Esta variante foi o tipo de observação mais utilizado no decorrer da prática profissionalizante.

Por outro lado, também foi utilizada a observação indireta, que, segundo Quivy e Campenhoudt existe quando “o investigador [se] dirige ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação. Esta não é recolhida diretamente, sendo, por isso, menos objetiva.” (1998: 164). Na prática, este foi um procedimento útil para obter informações acerca da opinião das crianças/alunos, relativamente às atividades desenvolvidas (**Anexo II**) na sala ou das manhãs recreativas, num momento de avaliação.

Sendo assim, e tratando-se de uma observação participante, foram utilizados vários tipos de registos, nomeadamente os registos de fotografia/vídeo, listas de verificação, grelhas de observação e avaliação, e registo de incidentes críticos.

No que diz respeito à fotografia, segundo Shores&Grace, “é um método poderoso de preservar e de apresentar informações sobre o quê e como as crianças/[alunos] estão aprendendo.” (2001:54). Este método foi utilizado em momentos de brincadeira e aprendizagem nas áreas da sala (**Anexo III**), no caso da Educação Pré-Escolar e em apresentações de trabalhos e na realização de atividades lúdicas, no caso do 1º Ciclo do EB (**Anexo IV**).

Quanto às listas de verificação, estas têm “múltiplas aplicações, uma vez que permitem o registo da presença ou ausência de comportamentos, assim como de processos e produtos da aprendizagem.” (Veríssimo, 2002:37). Este tipo de instrumento foi utilizado em ambas as valências. No caso da Educação Pré-Escolar, aplicou-se, maioritariamente, em momentos de expressão motora (**Anexo V**). No caso

do 1º Ciclo do Ensino Básico, este método foi utilizado para a avaliação do comportamento e de alguns conteúdos (**Anexo VI**).

Em relação aos registos de incidente crítico, estes foram utilizados para registar comportamentos invulgares. Este tipo de registos consiste “numa forma de descrever comportamentos pouco habituais (negativos ou positivos) que se releva, espontaneamente dentro ou fora da sala.” (ME, 1994:B/12, Avaliação Formativa). Esta técnica foi utilizada apenas na valência de Educação Pré-Escolar em diversos momentos, tais como em aprendizagens significativas, situações de conflito entre as crianças, entre outros (**Anexo VII**).

Relativamente às grelhas de observação e de avaliação, as primeiras tiveram como principal objetivo “registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente selecionados.” (Veríssimo, 2002:37), incidindo sobre a observação dos espaços e materiais (**Anexo VIII**). No que respeita às grelhas de avaliação, estas foram utilizadas, no caso do jardim-de-infância, para a avaliação da prestação das crianças no projeto desenvolvido em sala. Nestas mesmas grelhas, constavam como tópicos a avaliar, também, o comportamento das crianças na hora do acolhimento, a participação das mesmas no projeto (**Anexo IX**), entre outros. Por outro lado, no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico, as grelhas de avaliação foram utilizadas para avaliar o comportamento dos alunos na sala de aula, a aquisição de alguns conteúdos (**Anexo X**), entre outros aspetos.

Para uma recolha mais pertinente de informação, além da observação, utilizou-se também a técnica de análise documental. Define-se documento como “uma fonte extremamente preciosa para todo o pesquisador [...], [sendo] insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, [...] [representando] a quase totalidade dos vestígios da atividade humana [...]” (Cellard, 2008:295). Desta forma, a consulta de documentos e a sua análise permite “[...] ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.” (Sá-Silva *et al*, 2009:2). Assim, numa análise documental,

“Depois de obter um conjunto inicial de categorias, a próxima fase envolve um enriquecimento do sistema, mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação. Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode também explorar as ligações existentes entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los. Finalmente, o investigador procurará ampliar o campo de informações identificando os elementos emergentes que precisam ser mais aprofundados.” (Ludke e André, 1986 cit in Sá-Silva *et al*, 2009).

E continua:

“Quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentimento de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo.” (Ludke e André, 1986:44 cit in Sá-Silva et al, 2009).

No decorrer da prática profissional, esta técnica envolveu o estudo dos documentos cedidos pelas instituições, nomeadamente o PE, o PAA, o RI, o PCG/PCT, com o objetivo de, depois de conhecer algumas especificidades das mesmas, poder agir em conformidade com os seus pressupostos. Procedeu-se, ainda, à análise das fichas de anamnese de cada criança/aluno, com o intuito de conhecer o meio em que estas estavam inseridas.

Importa, ainda, referir que, durante toda a prática, foi também objeto de investigação, no âmbito do contexto Pré-Escolar, um Caderno de Registos, um Portefólio Reflexivo e um Portefólio de Criança.

Quanto ao Caderno de Registo, este continha todas as planificações, estratégias/recursos, avaliações semanais e ainda os registos acima mencionados.

No Portefólio Reflexivo estavam presentes todas as reflexões semanais sobre os aspetos que se consideraram pertinentes abordar, como por exemplo a organização do espaço e dos materiais, o envolvimento parental, os horários e as rotinas de funcionamento. Estas reflexões tinham como objetivo melhorar a prática e toda a realidade observada. No que diz respeito ao portefólio da criança, foram recolhidos, ao longo da prática, várias evidências das crianças, com o objetivo de visualizar o seu desenvolvimento integral.

No âmbito do contexto de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foram realizadas reflexões/avaliações e planificações, contendo as estratégias e os recursos, que constituíram, também, objeto de investigação. Contudo, estes não estavam dispostos fisicamente na sala de aula, à semelhança do que acontecia na Educação Pré-Escolar, tendo sido diretamente enviados para o supervisor de estágio e para o orientador cooperante.

Concluindo, consideramos que a investigação, recorrendo a instrumentos adequados aos objetivos e contextos, e as conclusões dela advindas, são de máxima relevância para o enriquecimento de uma prática pedagógica e profissional. O recurso a este processo facilitou, sem dúvida, o enquadramento com o contexto onde nos inserimos. A investigação por nós realizada proporcionou, ainda, uma observação mais cuidada e relacionada com as características da instituição, do grupo/turma e de cada discente, levando a uma reflexão constante no sentido de melhorar a intervenção.

CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO

3.1 A Caracterização dos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do EB

3.1.1 Caracterização das instituições e do meio envolvente

A instituição onde realizámos o estágio profissionalizante de Mestrado em Educação Pré-Escolar situa-se no distrito do Porto e encontra-se num local com boa acessibilidade relativamente a transportes públicos. A cidade de Matosinhos está localizada na Região Norte de Portugal, integrada na Área Metropolitana do Porto. O concelho é composto por 10 freguesias, tendo uma área total de 61,8 km². Está ligado ao mar, tendo como referência o porto de Leixões.

A instituição tem como finalidade promover, em “colaboração com as famílias, o total desenvolvimento da criança, nomeadamente nos seus aspetos físico, emocional, intelectual e social. Visa, ainda, apoiar as famílias socioeconomicamente desfavorecidas, integrando, assim, crianças de todos os extratos sociais, fomentando a igualdade de oportunidades dos indivíduos” (PE). Com isto, conseguimos perceber a grande importância e relevância que a instituição atribui à integração das famílias no processo educativo das crianças, incentivando-as a colaborar nas atividades dos seus educandos.

Deste modo, e de acordo com o PE da instituição, esta tem como objetivos estabelecer o intercâmbio meio-família-escola; despertar na criança valores que ajudem a sua integração na sociedade; despertar a criança para o mundo que a rodeia; despertar a criança para valores cristãos; estimular todas as formas de comunicação; desenvolver a criatividade e a imaginação, pondo ao seu dispor o material necessário e diversificado; favorecer a intercomunicação entre os diferentes estabelecimentos e de outras instituições culturais, inclusive de outros Países.

É um estabelecimento de apoio socioeducativo, sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social Sem Fins Lucrativos (IPSS). O edifício da instituição era a casa particular de uma família, que, ao longo dos tempos, tem vindo a ser modificado e melhorado. “Embora continue com algumas lacunas e necessidades, está minimamente conservado e adaptado ao fim a que neste momento se destina” (PE).

A Instituição conta com quatro salas de creche, cinco de jardim de Infância e uma sala de ATL. O seu horário de abertura é às 07:30h e o de encerramento às 18:30h. Assim, e de acordo com o PE, a instituição possui recursos materiais e humanos de forma a garantir o bem-estar de todos os discentes. Posto isto, e, mais uma vez, segundo o PE da Instituição, é importante que cada funcionário tenha conhecimento das suas funções, deveres e direitos, e que os mesmos sejam cumpridos e respeitados.

O estabelecimento conta, ainda, com a colaboração de algumas entidades e pessoas responsáveis por cumprir determinadas funções: a mesa administrativa; pessoal docente e pessoal não docente; extra quadro e, por último, o pessoal do quadro da Santa Casa.

A instituição onde realizámos o estágio profissionalizante de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico situa-se no concelho da Maia, na freguesia de Milheirós. Esta cidade portuguesa está localizada na região Norte de Portugal, fazendo parte da Área Metropolitana do Porto. A Maia é sede de um pequeno município, sendo subdividida por dezassete freguesias. Esta instituição, ao contrário da anterior, é de caráter privado e “teve a sua génese na vontade de construir um projeto de educação diferente, alicerçado na qualidade educativa, recursos humanos e nas estruturas físicas” (PE). Esta instituição está em funcionamento desde 2001, e tem vindo a crescer de ano para ano. Neste momento, o colégio é formado por três polos destinados a valências educativas diferentes. Assim, a instituição assegura 6 níveis de ensino: a creche; a Educação Pré-Escolar; o 1º CEB, o 2º CEB, o 3º CEB e o Ensino Secundário.

Para o bom funcionamento da Instituição é necessário que haja um conjunto de órgãos responsáveis por cumprir determinadas funções. A Instituição conta, desta forma, com os órgãos de Administração e Gestão, sendo eles: a Direção, “que representa a Comunidade Educativa e define as linhas orientadoras [...] assegurando a qualidade de ensino”; o Concelho Pedagógico, “que coordena e orienta a ação educativa da unidade organizacional, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos Alunos e da formação inicial e contínua do pessoal Docente e não Docente” e, ainda, o Concelho Administrativo, “que orienta os Serviços Administrativos e os serviços de apoio ao Colégio” (PE).

A instituição conta, também, com diversos protocolos e parcerias com várias escolas superiores/faculdades e instituições, nomeadamente a ESEP (Escola Superior de Educação do Porto), a ESEPF (Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti),

o ISMAI (Instituto Superior da Maia) e o centro de Emprego. Consciente da importância da formação inicial e da criação de boas práticas nos profissionais que irão exercer funções na área da educação, o colégio promove o acompanhamento e a orientação de estágios curriculares e/ou profissionalizantes nas áreas de Educação de Infância; Professores de 1º Ciclo; Auxiliares de Ação Educativa; Psicologia e ainda, Aconselhamento Psicossocial.

Para a realização de ambos os estágios e para a elaboração do contexto organizacional destas duas valências, recorreremos à consulta de diversos documentos da instituição, como o PE, o RI, o PCE, o PAA, o PCS/T e as fichas das crianças/alunos, que contribuem, de forma fulcral, para o desenvolvimento e organização da instituição.

3.1.2 Projeto Educativo

O PE é, segundo Rodriguez, “um documento pedagógico elaborado por toda a comunidade educativa, que, com carácter temporal, expressa de forma realista e concreta a ação educativa tendo em vista a coerência da ação e organização académica do centro” (1999:432).

Assim, depois da análise do documento de ambas as instituições, verificamos, entre outras coisas, que está expresso, claramente, quais os objetivos a desenvolver na ação educativa e quais os valores e ideais a que a instituição se rege.

“O PEE [...] pode constituir, em nossa opinião, uma referência e um dispositivo para a construção contínua de mudança, para a organização da escola (no presente e no futuro), para a clarificação das intencionalidades educativas e para a articulação das participações dos diversos protagonistas.” (Leite, 2001:12).

Deste modo, com a leitura deste documento, tivemos acesso a tudo aquilo que a instituição pretende realizar, no que diz respeito não só à instituição como edifício, mas também no que diz respeito aos seus docentes e discentes. No PE constam, ainda, informações acerca da identidade da instituição, da sua localização, da sua missão e ainda dos meios que a mesma dispõe. É, ainda, essencial que, para além de todas as informações referentes à instituição, se tenha em conta todo o contexto onde as crianças estão inseridas. Para se poder efetuar um trabalho consciente é fulcral que se conheçam as características individuais das crianças, tendo em conta a psicologia do seu desenvolvimento e os seus diferentes ritmos de aprendizagem.

Neste mesmo documento é referido, ainda, no caso da instituição onde foi efetuada a profissionalização a nível de Jardim de Infância, que este atua segundo a

pedagogia de projeto, onde “o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento” (PE). Por outro lado, na instituição do 1º Ciclo do Ensino Básico é utilizada a metodologia do Movimento da Escola Moderna, que “assenta em valores de cooperação e solidariedade de uma vida democrática onde, em última análise, através do diálogo, do compromisso, da responsabilização e da avaliação, o aluno poderá, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, construir, dimensionar e catalisar os saberes, acelerando, revigorando e refletindo sobre os seus próprios conhecimentos” (PE).

Deste modo, pretende-se estudar a metodologia de trabalho de projeto e o movimento da escola moderna, onde se prevê que haja um trabalho apoiado na resolução de situações-problema, onde as crianças constroem o seu próprio conhecimento, cooperando umas com as outras. Assim, em ambas as valências, pretende-se desenvolver os saberes e as competências de cada criança, assim como a sensibilidade estética, emocional e moral de cada uma.

3.1.3 Regulamento Interno

O RI é outro documento orientador de ambas as instituições, sendo encarado por Rodriguez como um

“[...] documento jurídico – administrativo – laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro.” (1985:434, cit. in COSTA, Adelino, 1994:31).

Deste modo, considera-se que o principal objetivo deste documento é expor, de forma clara, quais as regras de comportamento e quais os direitos e deveres dos órgãos de gestão administrativa e pedagógica, dos alunos e dos pais e/ou encarregados de educação. O RI visa, assim, “garantir o exercício democrático dos direitos e deveres no seio da própria escola, estimulando o desejo de uma interação autêntica” (VILAR, 1993:47) entre todos os intervenientes na ação educativa.

Assim, depois da análise feita a este documento, conseguimos constatar que o Regulamento Interno das instituições cumpre os requisitos referidos por Adelino Costa, uma vez que este deve ser construído com base nas leis jurídicas relativamente à organização e administração da instituição, onde estão inseridos o pessoal docente e não docente, a convivência na instituição, as normas gerais do regime interno, o regime económico e, ainda, as normas gerais das saídas e entradas no edifício.

3.1.4 Plano Anual de Atividades

O PAA, segundo Costa é um “[...] instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.” (1992:27).

O PAA é, portanto, um documento onde estão contempladas as diversas atividades que se irão desenvolver ao longo de todo o ano letivo. Algumas dessas atividades terão lugar na própria instituição, contribuindo, assim, para fortalecer as relações entre os seus membros, enquanto que outras terão como principal objetivo a interação com o exterior, abarcando a comunidade envolvente.

Segundo Costa, o PAA corresponde à “concretização operativa anual do projeto educativo.” (1992:27). Assim, ao analisar o PAA de ambas as instituições, apercebemo-nos que existe coerência entre as atividades que aqui estão descritas e os princípios pedagógicos e educativos em que as instituições assentam.

Todas as atividades propostas pelas instituições ajudam, sem dúvida, ao desenvolvimento e enriquecimento das crianças/alunos a todos os níveis. São planeadas atividades que envolvem os mesmos na educação para os valores e proporcionam momentos de interação, tanto a nível de comunidade escolar, como de comunidade exterior. Em ambas as instituições, a criança/aluno é valorizada como ser ativo na construção do seu próprio conhecimento. No entanto, pelo facto de um dos estabelecimentos ser de carácter privado e o outro um IPSS, podemos observar que, apesar das similaridades, a planificação das atividades, a organização e gestão das escolas e o próprio pessoal docente e não docente eram bastante distintos.

3.1.5 Caracterização do grupo/turma

Relativamente à turma com a qual estagiámos, era, no caso do jardim-de-infância, composta por crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, pertencendo a maioria à faixa etária dos 4. O grupo era constituído por 25 crianças, sendo 13 do género feminino e 12 do género masculino (**Anexo XI**). Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, o estágio decorreu numa turma de 3º ano, constituída por 25 alunos, 13 do género feminino e 12 do género masculino (**Anexo XII**), pertencendo, na sua maioria, à faixa etária dos 7 anos de idade.

Quanto à rotina diária do grupo de 4 anos, esta surge como um elemento fundamental a inculcar às crianças destas idades.

“Nas crianças pequenas, as rotinas exercem o importante papel de lhes dar segurança e de as fazer sentir cómodas a fim de evitar perguntas do género, o que se passa agora?, O que vamos fazer a seguir?, Quando é que temos tempo para?, Quando é que vamos para o recreio? e para que a criança saiba as sequências dos acontecimentos diários, é fundamental que nos jardim-de-infância se crie uma rotina diária.” (Anexo XIII – Portefólio Reflexivo, 10-03-2012).

Na sala dos 4 anos, esta rotina era bem evidente em cada criança. Elas já conseguiam prever o que se seguia e organizar-se em função do tempo. Assim, por norma, as crianças desta sala tinham uma rotina definida (**Anexo XIV**). Muitas vezes, as crianças chegavam à sala e diziam “Hoje trouxe fato de treino porque temos ginástica”, ou “Falta cantar os bons dias”. Estas afirmações denotam uma clara noção de tempo e organização por parte das crianças, sendo muitas vezes elas próprias a lembrarem-nos dos diferentes momentos da rotina. No caso dos alunos do 3º ano de escolaridade, a rotina era igualmente importante e um ponto de referência para os mesmos.

Referindo-nos, agora, às características intelectuais do grupo de 4 anos, no domínio cognitivo, as crianças, na sua maioria, encontravam-se ao mesmo nível, assim como acontecia no caso dos alunos do 3º ano de escolaridade. No entanto, em ambas as valências, existiam alguns discentes que revelavam um pouco de dificuldade em determinadas áreas. No caso do jardim de infância, reconhecia-se uma certa dificuldade na forma de se expressarem e falarem, não se refletindo, contudo, no normal funcionamento da sala, nem no convívio entre as crianças. No caso do 1º Ciclo, alguns alunos revelavam alguma dificuldade em certos conteúdos nas diferentes áreas curriculares.

Na sua maioria, tratava-se de grupos bastante interessados, participando ativamente na realização de todas as atividades e, no caso das crianças, na realização da planificação. Eram crianças/alunos que cumpriam e estavam conscientes das regras da sala e da própria instituição, pois é essencial que “Para o [...] desenvolvimento harmonioso da criança, [...] esta se mantenha integrada no seu meio [...]” (Corpas, Surís *et al.* 1997:5). Formavam, em ambas as valências, um grupo bastante cooperante, na medida em que todos os discentes se ajudavam mutuamente, não só na realização de tarefas, como na resolução de conflitos. Assim, no que diz respeito ao desenvolvimento Sócio Afetivo ambos os grupos gostavam de assumir responsabilidades, evidenciando-o em diversas situações. Por exemplo, na hora do acolhimento, no caso do jardim-de-infância, questionavam várias vezes se podiam ser

eles a distribuir o reforço (pequeno almoço) aos colegas, ou dar as etiquetas dos nomes aos mesmos para marcarem a presença. O grupo de 4 anos era completamente autónomo no que diz respeito à higiene pessoal, à alimentação e na arrumação e utilização dos materiais na sala. Revelavam, ainda, uma grande capacidade de análise e espírito crítico, que era percecionado quando eram questionados ou quando existia algum problema para resolver, assim como os alunos do 3º ano de escolaridade. Os discentes de ambas as valências respeitavam não só o trabalho, mas também as opiniões dos colegas, cooperando, muitas vezes, na realização das tarefas comuns e das individuais, pois “as relações mútuas entre crianças são em si mesmas potenciadoras para a aprendizagem de muitas destrezas sociais” (Corpas, Surís *et al.* 1996:86).

Em ambos os casos, as crianças/alunos estabeleciam relações entre as diversas temáticas ou conteúdos que se abordavam, formulando hipóteses e dando respostas às mesmas, trabalhando, em muitos casos, a interdisciplinaridade. No geral, os grupos expressavam claramente as suas necessidades, emoções e sentimentos.

Relativamente ao desenvolvimento Físico-Motor, tanto as crianças como os alunos dominavam bem o seu corpo, demonstrando sempre muito entusiasmo e alegria quando realizavam atividades que implicavam muito movimento e atividade física. Tinham uma perfeita noção das partes que constituíam o seu corpo e do lugar que estas ocupavam. Consideramos que, no grupo do jardim-de-infância, existiam crianças com algumas dificuldades a este nível; contudo, a maioria já conseguiam saltar ao pé-coxinho, correr, trepar, pontapear e lançar um objeto numa direção, entre outros movimentos. No período em que decorreu o estágio, estavam a trabalhar a lateralidade, demonstrando, ainda, algumas dificuldades a este nível. Porém, denotamos uma evolução positiva neste parâmetro. É objetivo das crianças desta idade serem capazes de “[...] passar da corrida à imobilidade sem perder o equilíbrio [...], [encadeando, também,] a corrida com o salto horizontal” (Corpas, Surís *et al.* 1997:83).

No caso da turma de 3º ano, a coordenação motora estava, na maioria dos discentes, bastante desenvolvida, conseguindo estes executar os mais diversos exercícios e procurando, constantemente, explorar o seu corpo e os seus movimentos. Segundo Corpas e Surís “dos seis aos nove anos fala-se da idade da força. [...] a criança aparece como uma pessoa que experimenta o seu próprio corpo através de uma serie de movimentos arriscados” (1996:8). No domínio da lateralidade, e de acordo com os mesmos autores, este parâmetro é consolidado nestas idades (1997).

No âmbito do desenvolvimento da linguagem oral e escrita, o grupo da primeira valência, na sua maioria, já sabia escrever o nome com o auxílio da etiqueta do mesmo, tendo a noção de que se escreve da esquerda para a direita, e de cima para baixo. A nível oral, em ambas as valências, os discentes sabiam exprimir-se e comunicar de forma clara com os adultos e entre eles, apresentando um discurso coerente. De facto, “o domínio da linguagem decorre paralelamente ao desenvolvimento psicológico da criança, [constituindo] um pilar muito importante nas suas relações com as demais crianças e com os adultos” (Corpas, Surís *et al.* 1997:63). Segundo Vygotsky, “[...] a linguagem reflecte «a consciência organizadora de toda a cultura». [O autor] defendia que o desenvolvimento da criança como pensador surge quer do diálogo com os pais e outros adultos responsáveis por ela, quer em relação com a sociedade mais alargada [...]” (cit in, Smith 2001:495). Ainda para o mesmo autor a linguagem era a base do pensamento e a representação da cultura.

A escrita dos alunos era utilizada de forma correta. No entanto, existiam alguns alunos que cometiam alguns erros ortográficos, decorrendo, na sua maioria, da troca de algumas letras resultantes de fonemas semelhantes.

Relativamente ao desenvolvimento artístico, a maior parte das crianças/alunos gostava de desenhar, e fazia-o bastante bem. No caso das crianças, estas desenhavam, quase sempre, a figura humana materna, paterna e deles próprios. A natureza, como as árvores, as flores e os animais, também estavam presentes nos desenhos deste grupo. Demonstravam à vontade no que respeita ao recorte, mas apenas de figuras sem grandes curvas e pormenores. Os alunos do 1º Ciclo, como forma de se expressarem através do desenho, tinham um diário gráfico, onde podiam realizar as mais diversas produções, evidenciando nelas um fascínio “[...] pelos pormenores. Por outro lado, o facto da sua capacidade para manter a atenção num mesmo tema [...] permite-lhes realizar desenhos muitos minuciosos e, além disso, não os abandonar sem os ter terminado” (Corpas, Surís *et al.* 1996:35). As crianças/alunos destas salas gostavam de cantar, memorizando muito bem todo o tipo de músicas que lhes eram ensinadas.

Desta forma, ambas as instituições pretendem educar os discentes ajudando-os a construir o seu saber através da interação com o meio, do contacto com a realidade e do relacionamento com os outros.

3.1.6 Caracterização das famílias

De forma a conhecer e a compreender o meio familiar em que as crianças/alunos estão inseridos, é fundamental que seja efetuada uma pesquisa. Assim, foram-nos facultadas as fichas de anamnese, que continham informações relativas às famílias de cada discente. Estavam, assim, presentes informações como o tempo de trajeto casa/escola, o tipo de habitação em que estavam a residir, o número de elementos do agregado familiar e grau de parentesco, e, ainda, as habilitações literárias e a profissão dos respetivos encarregados de educação. Deste modo, constatou-se que, no que diz respeito ao tempo de trajeto que as famílias demoravam de casa à escola, a maior parte das crianças e dos alunos necessitavam de 10 minutos de viagem (**Anexo XV**). Na análise do gráfico do número de elementos do agregado familiar, constata-se que, a maioria das crianças vivia com mais 4 pessoas em casa (**Anexo XVI**). No caso do 1º Ciclo do Ensino Básico, os alunos viviam, na sua maioria, apenas com os pais e irmão(s) (**Anexo XVII**). No que respeita às habilitações literárias, no caso do jardim-de-infância, foi verificado que, tanto os pais como as mães, possuíam, na sua maioria, o 12º ano (**Anexo XVIII**). Por outro lado, os pais dos alunos eram, na sua maioria, licenciados (**Anexo XIX**).

3.2 Intervenção Educativa

As OCEPE referem que “a intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das [suas] crianças”. (ME, 1997:14). Desta forma, um profissional de educação começa por observar, depois planifica, age e avalia, sempre de forma sistemática. O educador/professor, na realização de todas estas etapas, tem que ter sempre em conta as necessidades, os interesses, e os saberes prévios das crianças.

Assim, “Observar deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana.” (Estrela, 1990:80). Deste modo, nos primeiros dias de estágio de ambas as valências, a prática consistiu, maioritariamente, na observação, o que permitiu um conhecimento aprofundado da rotina das crianças/alunos, das características de cada um, das necessidades, das dificuldades, dos gostos, entre outros aspetos. Observámos, também, as duas salas em questão. Relativamente à sala do Jardim de Infância, esta encontrava-se dividida

por áreas: a área da casinha, a área da plástica, a área da biblioteca, a área dos jogos de mesa, a área da informática e, por fim, a área dos jogos de chão. No decorrer dessa observação, surgiu a necessidade de refletir sobre alguns aspectos, nomeadamente acerca do ambiente educativo relativamente ao espaço e materiais, pois constatámos que algumas áreas não eram muito escolhidas pelas crianças. Na sequência do que foi dito anteriormente,

“[...] surgiram-me algumas questões, como, por exemplo, o porquê de algumas áreas não serem frequentadas, se terá a ver com os materiais ou com a falta deles, se realmente as crianças percebem o que é suposto fazer naquelas áreas e, conseqüentemente, se sabem a que brincar nas mesmas, se é apenas por preguiça ou falta de motivação pelo que é suposto lá fazer, ou se apenas têm outras preferências que não a das áreas mencionadas como não frequentadas.”
(Anexo XX - Portefólio Reflexivo,02-03-2012).

Ainda nesta fase, estabelecemos algumas conversas com a educadora cooperante, para que esta fornecesse informações que pudessem não ser visíveis. Assim, num desses diálogos, a educadora informou-nos que a metodologia utilizada naquela sala era o trabalho de projeto e que já existia um projeto sobre “A Alimentação”.

No que diz respeito à sala do 1º Ciclo do Ensino Básico, esta estava, inicialmente, com as mesas dispostas em forma de “U”, tendo duas filas no seu centro. Na verdade, denotou-se sempre uma grande preocupação por parte do professor cooperante desta valência ao nível do ambiente educativo, na medida em que o mesmo alterou a disposição da sala várias vezes. Estas mudanças foram feitas com o intuito de melhorar o rendimento escolar dos alunos.

A observação tornou-se, assim, fundamental e central no processo de ensino-aprendizagem, pois é a partir da mesma que o educador/professor regista onde, como e em que é que precisa de atuar. A observação é útil para “obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear” (Parente, 2002:180). Contudo, é preciso ter em consideração que “Não basta conviver em aula com um aluno para saber observá-lo, nem observá-lo com atenção para identificar claramente as suas aquisições e modos de aprendizagem” (Perrenoud, 2000:49). Desta forma, começámos por observar os interesses e as necessidades dos discentes. No entanto, no caso da Educação Pré-Escolar, constatámos que as crianças não tinham grande motivação no projeto que estava a decorrer na sala. A educadora cooperante, no sentido de melhorar a qualidade alimentar das crianças, e indo ao encontro do facto de estas não demonstrarem os melhores hábitos e modos alimentares, sugeriu o projeto com o objetivo de alterar os comportamentos

alimentares dos seus educandos. Posto isto, entendemos que o projeto não tinha surgido de nenhum interesse nem curiosidade das crianças, mas sim por a educadora considerar importante abordá-lo. Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, o único projeto que os alunos vivenciavam enquadrava-se na área curricular não disciplinar da área de projeto.

Finda a observação (apesar desta ter um carácter permanente), o educador/professor deve, então, planear e planificar as atividades, tendo sempre em conta que este é um processo contínuo, na medida em que se deve planear, fazer e rever sistematicamente.

A planificação é uma atividade que pode ser feita de forma individual ou pela equipa pedagógica, tendo sempre em conta os interesses e necessidades dos discentes, mas que, no caso da valência de Educação Pré-Escolar, também deve contemplar momentos de elaboração conjunta com o grupo de crianças.

Hohmann & Weikart descrevem planificação como um “modo de se definir um problema ou objetivo; uma forma de imaginar e antecipar ações [que] faz com que [os discentes] expressem as suas intenções e interesses pessoais.” (2009:340). Na mesma linha de pensamento, e segundo os mesmos autores, planificar é, assim, “[...] um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a ações antecipadas.” (2003:249). Relativamente à Educação Pré-Escolar, a planificação deve ser sempre realizada com as crianças. Segundo os mesmos autores, a planificação é um processo importantíssimo, pois promove um “encorajamento que leva a criança a articular as suas ideias, escolhas e decisões, promove a autoconfiança das crianças e o seu sentido de controlo, [levando] a um maior envolvimento e concentração na brincadeira e [ainda] apoia o desenvolvimento de brincadeiras progressivas mais complexas.” (2003:252-254).

Desta forma, e por se considerar que a planificação com as crianças é tão importante, ao longo de todo o estágio, as crianças foram planificando semanalmente, explicitando aquilo que gostavam de realizar na semana seguinte. Posteriormente, realizávamos, também, uma outra planificação em conjunto com a educadora cooperante, de forma a ajustar alguns detalhes. Esta planificação partia sempre dos conhecimentos e competências das crianças, planeando uma intervenção educativa “de forma integrada e flexível, tendo [sempre] em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, [assim como] as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto –Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto).

A nível de estruturação, a planificação, a nível da Educação Pré-Escolar, era feita em teia, com os objetivos pedagógicos, recursos e estratégias para cada atividade. Na realização da planificação do adulto, tínhamos em conta algumas dimensões como a Organização do Espaço/Materiais; Organização do Grupo; Organização do tempo e Interações, tanto a nível de criança-criança como de criança-adulto (**Anexo XXI**).

Relativamente à planificação do 1º Ciclo do EB, esta era realizada sempre na semana anterior à intervenção. Os alunos não intervinham na mesma, mas eram sempre tidas em conta as suas necessidades e interesses. A planificação abarcava os conteúdos a abordar no decorrer da semana, bem como as respetivas Metas Curriculares, as estratégias e os materiais que seriam utilizados e a descrição de todas as atividades que estavam planeadas. Eram, ainda, mencionados os instrumentos de avaliação para a respetiva semana. Ao contrário da planificação em Educação Pré-Escolar, as atividades do 1º Ciclo do EB eram planeadas em formato de grelha (**Anexo XXII**). Apesar dos alunos não fazerem parte integrante deste processo, tinham, todos os dias, através do plano de aula, acesso à sequência de acontecimentos daquele dia.

É importante referir que a planificação não deve ser feita só a nível de atividades em sala, mas também a nível do ambiente educativo em que os discentes estão inseridos. Desta forma, e de acordo com aquilo que já foi referido anteriormente, no contexto Pré-Escolar, existiu a necessidade de se refletir e atuar no mesmo, com o intuito de o melhorar. Para isso, realizámos uma grelha de observação dos espaços e materiais, porque, como refere Zabalza, “o espaço na educação é constituído com uma estrutura de oportunidades, é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal [da criança].” (1998:236). Assim, além das atividades que foram desenvolvidas, foram introduzidos alguns materiais em algumas áreas, como, por exemplo, alguns livros realizados pelas próprias crianças na área da biblioteca e foi, ainda, criada uma nova área.

De modo paralelo, e com referência ao projeto desenvolvido com as crianças, de acordo com Vasconcelos (1998), o trabalho de projeto encontra-se dividido por 4 fases: Fase I - Definição do problema; Fase II - Planificação e lançamento do trabalho; Fase III - Execução e, por fim, a Fase IV - Avaliação/divulgação. No entanto, na sala onde estagiámos, o trabalho de projeto não seguiu rigorosamente estas etapas. A problemática foi definida pela educadora cooperante, tendo por base a postura incorreta das crianças na hora da refeição. Assim, cremos que por esta problemática

não ter surgido das crianças, estas não evidenciavam grande interesse na mesma. Deste modo, inicialmente, quando procedemos à primeira planificação, as crianças não tinham muitas ideias nem interesses, o que fez com que tivéssemos que passar à fase III, da execução, do agir, para que estas se motivassem para o projeto. Assim, diretamente relacionada com a observação e com a planificação, está o agir, que surge, naturalmente, depois dos dois processos acima referidos.

De acordo com as OCEPE, agir significa “concretizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças[/alunos], tirando partido das situações e oportunidades imprevistas.” (1997:27). Segundo a Escala de Empenhamento do Adulto (Oliveira-Formosinho, 2001), a intervenção do adulto e as aprendizagens feitas pelas crianças estão relacionadas, pois há uma relação direta entre ambas. Quanto maior for o empenho do adulto, mais significativas serão as aprendizagens dos discentes.

Desta forma, no que respeita à Educação Pré-Escolar, como primeira atividade relacionada com o projeto sob forma de motivar as crianças para o mesmo, foi contada uma história intitulada de *Uma Viagem ao Mundo da Alimentação*, e a partir daí as crianças ficaram motivadas e quiseram construir uma Roda dos Alimentos (**Anexo XXIII**) com recortes de revistas e jornais. De seguida, quiseram construir uma Tabela Alimentar (**Anexo XXIV**) e começaram a surgir algumas questões como “Porque é que temos que comer carne e peixe?”, “De onde vêm os peixes?”, “Como nascem os peixes?”, entre outras.

No momento em que as crianças estavam envolvidas no projeto, voltámos à fase do planeamento, onde as crianças discutiram e decidiram, entre elas, com o apoio do adulto, o quê, como, onde e quando queriam fazer. Assim, começámos por construir a Roda dos Alimentos como as crianças desejavam, tal como a Tabela Alimentar. Posteriormente, realizámos os quadros de investigação para cada questão feita pelas crianças. Para tal, primeiro as crianças disseram que tinham de pesquisar, decidindo onde o fazer. Fizeram, deste modo, pesquisas na internet e em livros, com a ajuda dos pais/encarregados de educação. As crianças trouxeram o material de casa e, em grupo, discutiram-se as várias hipóteses possíveis, a fim de se encontrar a resposta. Realizámos, ainda, algumas atividades de modo a dar essas mesmas respostas através de outros suportes que não fossem o papel, com o intuito de enriquecer algumas áreas, nomeadamente a biblioteca (**Anexo XXV**). Em paralelo, numa das planificações em grupo, surgiu a ideia da construção de alimentos saudáveis para a área da casinha. Desta forma, uma vez mais as crianças decidiram

quais os alimentos que se iriam realizar, quais os primeiros a ser construídos, o material a utilizar e a disposição dos grupos.

À medida que se iam construindo os alimentos, foram surgindo algumas questões por parte das crianças, como por exemplo “Onde vamos colocar os alimentos?”. Dada a pertinência da pergunta, reuniu-se todo o grupo e, mais uma vez, as crianças discutiram hipóteses e tentaram arranjar soluções. Nessa fase, chegámos à conclusão de que as crianças queriam construir uma “loja que vende frutos e mais coisas”, surgindo, de seguida, a questão “Como se chama essa loja?”, e, mais uma vez, as crianças foram pesquisar e trouxeram respostas.

“As pesquisas para obterem as respostas eram feitas, maioritariamente, em casa, com os pais, ou encarregados de educação, com o intuito de envolver as famílias no processo educativo dos seus educandos, discutidas em grupo na sala e depois afixadas na nossa Teia do Projeto.” (Anexo XXVI- Portefólio Reflexivo, 08-06-2012).

As crianças descobriram, com as suas próprias pesquisas, que o que queriam construir era uma mercearia. Partimos, então, para a planificação da construção da mercearia (**Anexo XXVII**). As crianças decidiram, novamente, o que queriam construir e com que material. Decidiram, ainda, o sítio onde queriam construir a nova área e a disposição dos grupos. Depois da planificação dos primeiros materiais, prosseguimos para a construção da mercearia. Quando a mercearia começou a ganhar forma e estava quase pronta, surgiu a seguinte questão: “Mas como se chama a pessoa que vende na mercearia?”. Nesta fase, elaboraram-se novamente as hipóteses, fizeram-se as pesquisas e chegou-se à resposta. Nesta etapa do projeto, assumimos a personagem de merceeiro, para que as crianças pudessem fazer questões e explorar a mercearia (**Anexo XXVIII**).

É importante referir que as crianças escolheram fazer a mercearia na área da casinha (**Anexo XXIX**). Esta área tinha um espaço bastante amplo, pelo que as crianças decidiram unanimemente reduzi-lo, de modo a que houvesse, dentro do mesmo espaço, duas áreas. As crianças afirmavam que “A mercearia tem de ser ali ao pé da casinha que é para quando estivermos a fazer um bolo, por exemplo, e não tivermos ovos, podermos ir à mercearia e andarmos só um bocadinho.”.

De facto, consideramos que, ao longo do estágio, conseguimos desenvolver atividades que envolvessem todas as áreas de conteúdo, como se pode verificar na Rede Curricular (**Anexo XXX**).

No 1º Ciclo do EB, foram também realizadas diversas atividades de acordo com os conteúdos a lecionar no 3º ano de escolaridade. Neste âmbito, tentámos sempre seguir o princípio da inovação, fazendo com que as crianças se sentissem

motivadas, empenhadas e dedicadas a novas aprendizagens, a fim de promover um desenvolvimento integral. Exemplo disso mesmo foi uma aula de Língua Portuguesa (**Anexo XXXI**), cujo objetivo era a consolidação dos conteúdos abordados nos dias anteriores, na qual propusemos uma atividade de dramatização. A turma foi dividida em 6 grupos de 4 elementos e a atividade consistiu na criação de uma história com os sinais de pontuação adequados e necessários. Posteriormente à realização da história, cada aluno de cada grupo interpretou uma “personagem”, representando um dos sinais de pontuação. Exemplificando, sempre que existiam perguntas na história criada pelos alunos, no momento da dramatização, era o aluno que representava o ponto de interrogação a fazê-las; quando existiam frases que expressavam sentimentos, como a surpresa, admiração, ou espanto, era o aluno que interpretava o ponto de exclamação a falar, e assim sucessivamente. As personagens estavam identificadas com a respetiva pontuação colada no peito, e no final do tempo estipulado para a atividade, cada grupo apresentou as suas “produções” aos restantes colegas (**Anexo XXXII**). Uma outra atividade que foi desenvolvida durante a prática pedagógica foi a realização de um jogo matemático denominado “Trabalhar a Mente”. Este jogo foi realizado numa aula de Matemática (**Anexo XXXIII**) que consistia na revisão dos conteúdos abordados desde o início do ano. Para a realização do jogo apresentámos um *PowerPoint* com diversas questões relativas ao algoritmo da adição, multiplicação e subtração; tabuadas do 6, 7, 8 e 9; tabelas; gráficos circulares e de barras e, ainda, pictogramas. Nesta atividade, primeiramente, a turma foi dividida em 6 grupos e foi-lhes entregue uma folha em branco, plastificada, e um marcador preto. Fizemos uma pergunta a cada grupo, e esta foi respondida por um porta-voz que ia alternando a cada questão. O grupo discutiu qual seria a resposta correta, e escreveu-a na respetiva folha plastificada. Foi estipulado um tempo para cada questão e o primeiro grupo a levantar a folha com a resposta tinha a oportunidade de ser o primeiro a responder, e, desta forma, obter um ponto se respondesse corretamente (**Anexo XXXIV**). Podemos, ainda, destacar outra atividade, desta vez, no âmbito do Estudo do Meio (**Anexo XXXV**). A aula iniciou-se com uma explicação cuidada sobre o tema do sistema digestivo, onde abordámos conteúdos como a importância da digestão, como é constituído o sistema digestivo e as fases da digestão. Esta explicação não foi apenas acompanhada pelo livro, mas, também, pelo *software* da escola virtual. De seguida, entregámos aos alunos pequenos papéis com a informação relativa aos conteúdos abordados, para que os alunos os pudessem colar, nos respetivos cadernos diários, a fim de, sempre que necessário, poderem esclarecer

eventuais dúvidas. Posteriormente, realizámos uma atividade que consistiu na apresentação de dois cartazes (o primeiro referente à constituição do sistema digestivo e o segundo referente às fases da digestão). No primeiro, os alunos tiveram de completar com os nomes dos respetivos órgãos e, no segundo, tiveram de colocar uma imagem que era representativa do bolo alimentar na posição correta, tendo em conta as fases da digestão. Realizámos esta atividade em 5 grupos, e, cada grupo, no seu devido tempo, respondeu a uma pergunta. Esta era, posteriormente, discutida com todos. Aquando da chegada a uma conclusão, um aluno de cada grupo, na sua vez, colocou a resposta no cartaz, no sítio correto (**Anexo XXXVI**).

Na Educação Pré-Escolar, as aprendizagens das crianças são divididas por diferentes áreas/domínios, pelo que é fulcral que o educador de infância saiba atuar para o seu desenvolvimento integral, conhecendo qual o domínio que quer trabalhar e de que forma. Contudo, existem algumas áreas/domínios que também são desenvolvidas pelos alunos de 1º Ciclo de EB, como por exemplo a área de formação Pessoal e Social.

Paralelamente, no contexto de 1º Ciclo de EB, as aprendizagens efetuadas assentam numa estrutura curricular, tendo por base as áreas curriculares disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões), e as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), (ME, 2004:17).

Neste seguimento, realizámos atividades e aprendizagens a todas as áreas. A nível de área de formação Pessoal e Social, tanto no 1º Ciclo do EB, como em Educação Pré-Escolar, desenvolveram-se atividades que estimulavam a cooperação, a interação entre pares, pequenos e grandes grupos. O diálogo e o respeito mútuo estiveram sempre presentes, tanto nas planificações e reuniões de grupo, a nível de Jardim de Infância, como no decorrer de todas as aulas, no que respeita ao 1º Ciclo de EB. Quanto à área das Expressões e da Comunicação, no que respeita à Educação Pré-Escolar, relativamente à expressão motora e plástica foram desenvolvidas atividades como sessões de expressão motora e vários tipos de trabalhos de colagem, recorte e modelagem (**Anexo XXXVII**). Relativamente ao 1º Ciclo do EB, esta área foi desenvolvida, maioritariamente, pelos professores das respetivas áreas. No entanto, também desenvolvemos algumas atividades desta área com os alunos durante as aulas que lecionámos. Exemplo disso, foi o último dia da nossa intervenção, no qual dedicámos uma parte da manhã à realização de atividades físico-motoras, no exterior da instituição (**Anexo XXXVIII**).

Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Escrita foram desenvolvidas, em Educação Pré-Escolar, atividades como o desenvolvimento de exercícios que incentivassem à escrita do seu próprio nome e jogos de letras na hora do acolhimento e na tabela de presenças, podendo, para tal, recorrer aos cartões individuais com o nome de cada um para os copiarem. Paralelamente, no que diz respeito ao 1º Ciclo de EB, promovemos, também, atividades que desenvolveram a Língua Portuguesa. Para tal, recorreremos à realização de fichas de trabalho (**Anexo XXXIX**), à análise e interpretação de textos, à criação de textos a partir de um determinado tema, a recontos orais de textos, a debates e a diálogos de turma. Estes últimos foram promovidos, tendo em conta que “[...] é através da interação comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem. As trocas conversacionais são, portanto, determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem.” (Sim-Sim *et al*, 1998:28).

No domínio da Matemática, realizámos, a nível de Educação Pré-Escolar, atividades como a etiquetagem dos produtos, o número de prateleiras que se iriam colocar na mercearia, o conceito de maior e menor na construção dos números para a máquina registadora (**Anexo XL**), o trabalho com as notas e com as moedas (**Anexo XLI**), entre outros. No 1º Ciclo de EB, trabalhámos todos os conteúdos matemáticos que estavam previstos, realizando, para isso, fichas de trabalho (**Anexo XLII**) individuais, de pares e de grupo, exercícios no manual e atividades lúdicas, como jogos de competição em grandes ou pequenos grupos. Exemplo disso foi o jogo denominado “Duelo Matemático” (**Anexo XXXV e XLIII**).

No domínio da expressão musical, apenas foram realizadas atividades para a valência de Pré-Escolar, onde foram ensinadas algumas canções, nomeadamente no “dia do amigo”, no carnaval, no “dia do pai” e ainda nas sessões de expressão motora (lateralidade).

Relativamente à expressão dramática, a nível de Educação Pré-Escolar, destaca-se todo o jogo simbólico que as crianças fizeram na mercearia (**Anexo XLIV**). No que respeita ao 1º Ciclo do EB, realizámos uma atividade a nível da Língua Portuguesa, como já foi referido anteriormente no presente relatório.

Quanto à área do conhecimento do mundo, pode dizer-se que todo o tipo de atividades realizadas com as crianças teve em conta esta área, desde o conceito ao funcionamento da mercearia, bem como ao nome da pessoa que lá trabalha. Já na área curricular de Estudo do Meio, os alunos desenvolveram conteúdos relacionados com o corpo humano, com a saúde e com o meio ambiente (plantas). Estes conteúdos

foram apresentados à turma através de atividades lúdicas como, jogos, visualizações de vídeos, apresentações feitas em *PowerPoint*, exploração direta do meio ambiente e, ainda, através da elaboração de fichas de trabalho.

Na verdade, no que diz respeito ao Pré-Escolar, tudo isto não era possível sem a presença e colaboração dos pais e/ou encarregados de educação. Tiveram sempre uma ótima atitude perante aquilo que os seus educandos faziam e pediam, colaborando sempre, não só com pesquisas, mas também com material e ideias. Além disso,

“Foi muito bom para mim, enquanto estagiária, ver que a grande parte dos familiares das crianças se interessam pelo trabalho dos seus educandos, pois participaram de forma muito constante, ajudando nas pesquisas, levando produtos para colocar na mercearia, as caixas de sapatos para a sua construção, entre tantas outras coisas.” (Anexo XLV - Portefólio Reflexivo, 05-06-2012).

Relativamente ao 1º Ciclo do EB, apesar de ter havido um contacto muito reduzido com os encarregados de educação dos alunos, notámos uma grande participação, dedicação e incentivo por parte dos mesmos, aquando da realização de trabalhos de pesquisa, por parte dos alunos, em casa.

Tendo em conta o que foi referido no âmbito do agir, torna-se importante salientar que sempre valorizámos o conceito de interdisciplinaridade. Desta forma, realizámos atividades que promoveram a interdisciplinaridade, tanto ao nível da Educação Pré-Escolar, como do 1º Ciclo do EB. No caso da Educação Pré-Escolar, tentámos que as atividades realizadas englobassem, sempre que possível, as diferentes áreas/domínios, como exemplificado previamente no presente relatório. O mesmo aconteceu no caso do 1º Ciclo do EB, procurando integrar a Expressão Plástica, Motora e Dramática, Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio. Uma das atividades que evidenciou este conceito da interdisciplinaridade ocorreu numa aula de Língua Portuguesa, quando, após uma breve explicação do conteúdo referente aos sinais de pontuação, solicitámos aos alunos que, em pares, desenhassem uma Banda Desenhada (propiciando a prática da Expressão Plástica), com um limite de seis quadrinhos e seis sinais de pontuação (proporcionando-lhes uma breve abordagem à matemática).

Neste seguimento, é essencial destacar que todas as atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica tiveram, como base, o pressuposto de todos os alunos serem seres ativos, participativos, com interesses, capacidades e conhecimentos, sendo que este facto é o suporte de tudo o resto.

Contudo, é importante que tenhamos em conta que “Não basta definir objetivos e planificar o ensino de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos. Há, também, que

avaliar se os objetivos visados foram ou não atingidos, avaliação que tem lugar ao longo de todo o processo de ensino.” (Ribeiro *et al*, 1989:333). Assim, torna-se essencial fazer uma avaliação das aprendizagens dos discentes, na medida em que “A avaliação é entendida como um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo a recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.” (Despacho normativo nº 14/2011). Deste modo, a avaliação é imprescindível, quando se fala em educação e “[...] deve estar plenamente integrada no processo de ensino/aprendizagem” (Gouveia, 2010:228). O professor/educador deve avaliar, tendo em conta uma perspetiva formativa, todo o seu trabalho, o trabalho de cada criança/aluno e o ambiente em que está inserido.

De acordo com a Circular nº.4 DGIDC/DSDC/2011,

“A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.”.

Assim, no âmbito da valência de jardim-de-infância, a avaliação adota uma vertente maioritariamente formativa, na medida em que esta, para além de ajudar a criança no seu desenvolvimento, também permite ao educador avaliar “a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados [...]” (Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto). Neste seguimento, durante a prática pedagógica na valência em Educação Pré-Escolar, realizámos grelhas de avaliação/observação que incidiam, maioritariamente, na avaliação da participação e colaboração das crianças no projeto e no comportamento das mesmas noutras situações, como na hora do acolhimento (**Anexo XLVI**). Importa, ainda, referir que, no fim de cada atividade, era feito um pequeno “questionário” (**Anexo XLVII**), com o intuito de avaliar aquilo que tinha sido feito. Esta medida é imprescindível para que o educador/professor consiga perceber o que foi mais e menos importante para os discentes, assim como saber do que gostaram mais e menos, medindo, assim, o impacto junto das crianças/alunos. No entanto, existem

“[...] inúmeros modos e instrumentos de avaliação das aprendizagens, devendo fazer as opções mais adequadas em função das vantagens e limitações de cada instrumento, do tipo de informações de que necessita, do contexto em que se encontra a atuar e, obviamente, das características dos formandos que tem pela frente.” (Gouveia, 2008:2).

Ainda no âmbito do projeto desenvolvido na Educação Pré-Escolar, e como foi referido previamente no presente relatório na Metodologia de Trabalho de Projeto, a

avaliação engloba, também, uma componente de divulgação. Relativamente a esta última etapa, é importante que abranja toda a comunidade educativa e os pais e/ou encarregados de educação, para chegar a toda a comunidade envolvente da criança.

Desta forma, as crianças, com a nossa colaboração, decidiram que, para a divulgação aos pais e/ou encarregados de educação, queriam fazer uma pequena dramatização dentro da mercearia e gravar num CD. Além desta forma de divulgação, com vista a mostrar todo o trabalho que foi desenvolvido durante o ano letivo, realizámos um jornal em conjunto com as crianças. Este instrumento continha todas as informações e fotografias que se consideraram pertinentes e dentro do jornal encontrava-se o CD da dramatização das crianças.

No que diz respeito à divulgação para a comunidade educativa, apesar de também ter sido entregue a cada sala da instituição um jornal com o respetivo CD, realizámos uma manhã recreativa intitulada “Uma Viagem ao Mundo da Alimentação” (**Anexo XLVIII**), que teve a participação de todas as estagiárias e onde se abordou o tema da alimentação e dos bons hábitos alimentares.

Na verdade, e para terminar, todas as atividades que envolveram o projeto foram realizadas, tendo sempre em conta os interesses e as motivações das crianças, indo ao encontro das mesmas. Desta forma, considera-se que foram integradas diversas áreas de conteúdo, conseguindo que as crianças as interligassem e relacionassem. Assim, foram evidentes as competências e aprendizagens que adquiriram.

Em suma, considera-se que o projeto não teve o início expectável, uma vez que o tema não foi escolhido pelas crianças e por não terem sido cumpridas, na hora certa, todas as fases da metodologia adotada na sala. No entanto, esta motivação mudou com o decorrer do projeto, conseguindo captar o interesse total das crianças, que acabaram por ter o papel principal em todo o seu desenvolvimento.

Paralelamente, o professor de 1º Ciclo do EB “Avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem.” (Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto). Desta forma, a avaliação das aprendizagens no contexto de 1º Ciclo do EB, envolve técnicas, metodologias e instrumentos apropriados, a fim de se poder avaliar a aquisição, ou não, de determinados conhecimentos, por parte dos alunos.

Segundo Arends, “[...] as atividades de avaliação do professor têm como alvo um dos três objetos seguintes: diagnosticar os conhecimentos prévios e competências

existentes, proporcionar uma avaliação corretiva e julgar e classificar o desempenho dos alunos.” (1995:238). Neste seguimento, a avaliação em 1º Ciclo de EB, assenta em três dimensões: a Diagnóstica, a Formativa (de verificação) e a Sumativa (de apreciação). Desta forma, primeiramente, devemos apostar numa Avaliação Diagnóstica a fim de verificar em que patamar se encontra a criança/aluno e o grupo/turma para, a partir daí, adequarmos a nossa prática. Desta forma, a avaliação diagnóstica, é, assim, aquela que

“[...] conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode acontecer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa.” (Despacho normativo n.º 14/2011).

Durante a prática pedagógica em 1º Ciclo do EB, realizámos esta avaliação, de forma oral e com atividades do software da Escola Virtual, antes da abordagem de qualquer conteúdo. Paralelamente, em Educação Pré-Escolar, este tipo de avaliação era realizado através de conversas durante a hora do acolhimento, bem como numa fase inicial em relação a competências específicas, como o recorte, a colagem, o manuseamento dos lápis e dos marcadores, entre outras.

Relativamente à Avaliação Formativa, esta “[...] permite constatar se os alunos estão, de facto, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas.” (Haydt,1995:17). Este tipo de avaliação assume um cariz construtivista, na medida em que permite, tanto ao aluno como ao professor, perceber os objetivos já alcançados, bem como os que ainda faltam atingir. Neste sentido, esta “[...] avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, ainda que não se ponham de parte os métodos quantitativos.” (Gouveia, 2010:229). Nesta fase, o aluno é externo a esta avaliação, no sentido em que é o professor que tem a responsabilidade de a realizar. De acordo com Santos (2002), esta pode ocorrer em diferentes momentos, e, por isso, o profissional de educação deve regulá-la proativamente (no início de uma tarefa), interativamente (ao longo de todo o processo) e ainda, retroativamente (depois das aprendizagens). Neste seguimento, no decorrer do estágio em 1º Ciclo do EB, utilizaram-se alguns instrumentos de observação, avaliação e registo do processo de ensino/aprendizagem, como fichas de trabalho, questões colocadas em aula, grelhas de observação do comportamento dos alunos, grelhas de avaliação da aquisição de determinadas competências, grelha de observação dos trabalhos autónomos dos alunos (**Anexos XLIX**), entre outros. No

entanto, em ambas as valências, estas metodologias foram utilizadas não só para avaliar os discentes, mas também para refletir sobre a prática pessoal e profissional.

Ainda no âmbito da avaliação formativa, importa salientar o conceito de *feedback*, onde

“[...] se concentram as hipóteses de regulação características da avaliação formativa. O [professor/educador] é como um parceiro que, pelo seu papel e competência, intervém diretamente na regulação da aprendizagem do seu formando, clareando ideias e colocando-as em ordem, recordando os propósitos e reorientando o trabalho, fornecendo informações sobre os progressos realizados e os que ainda falta alcançar.” (Gouveia, 2010:234-235).

Desta forma, procurámos, no decorrer da prática profissional em ambas as valências, fornecer aos discentes o *feedback* que estes necessitavam, com vista à sua formação contínua.

Por fim, toma o lugar a Avaliação Sumativa que, de acordo com o Despacho Normativo n.º 1/2005, ponto 24, “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular.”. Permite-nos, assim, “Determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada.” (Miras, Solé, 1996:378). Neste sentido, e tendo em conta as duas valências em causa, depreende-se que este tipo de avaliação foi unicamente posto em prática no 1º Ciclo do EB, pelo professor titular de turma, através das fichas de avaliação. Esta avaliação ajuda a compreender o progresso do aluno.

Importa, ainda, referir que “Existe portanto, consenso em torno das três principais funções da avaliação: regular, orientar e certificar.” (Gouveia, 2008:17). Em ambas as valências, a avaliação não se deve reger única e exclusivamente a produtos finais, mas sim a todo o processo que desencadeou esse mesmo fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o percurso realizado, quer no âmbito da Educação Pré-Escolar, quer em contexto de 1º Ciclo do EB, teve um impacto notório na aquisição de diversos conhecimentos. Além desta aprendizagem, esta prática profissional permitiu-nos conciliar a vertente teórica com a prática, a fim de compreendermos a nossa aptidão e a nossa competência para a profissão que nos propomos assumir no futuro. Ajudou, também, a perceber a importância da aprendizagem contínua em busca de novos conhecimentos, facto que ficou evidenciado pelas capacidades adquiridas em cada sessão de orientação tutorial, em cada seminário, em cada reunião com professores/orientadores, em cada atividade realizada com as crianças/alunos e em cada aula das diferentes Unidades Curriculares deste Mestrado. “Aprender a ensinar e educar é algo que se processa ao longo da vida, daí que a formação inicial deva constituir uma fase em que se criam disposições para continuar este processo.” (Craveiro, 2007:20).

Esta prática permitiu, também, criar, em nós, uma personalidade enquanto educadores/professores, na medida em que aplicámos, sempre que possível, as nossas regras, os nossos métodos e as nossas ideologias, utilizando as estratégias que, pessoalmente, considerávamos que melhor se iriam adaptar à realidade em que estávamos inseridas e que trariam o melhor proveito para os discentes. No fundo, entregámos a cada aula e a cada atividade um pouco de nós e da nossa personalidade, pelo que se deu início à criação de um perfil enquanto futuras profissionais da educação.

Considerámos que, antes de iniciarmos a prática profissional, era essencial conhecermos a instituição onde iria ser desenvolvido esse trabalho, bem como as suas ideologias. Posto isto, a primeira ação que realizámos em ambas as práticas profissionais foi a consulta e a análise de todos os documentos referentes às mesmas. O PE, o RI, o PAA, o PCG/PCT e as fichas de anamnese de cada discente foram o ponto de partida para uma intervenção segura e eficaz.

Numa fase posterior, era importante conhecer os discentes com quem iríamos trabalhar, e procurar criar um relacionamento saudável com as crianças/alunos, com os docentes cooperantes e com a restante comunidade educativa, para, dessa forma, a adaptação à instituição e à prática ser bem sucedida. Desta forma, passámos por um período de observação, com vista à perceção da postura do professor/educador, da forma como trabalhava com as crianças/alunos e do dia-a-dia dos discentes. Só assim seria possível que, no momento da nossa intervenção, as crianças não

sentissem uma discrepância entre os métodos de ensino que fosse prejudicial ao seu processo de aprendizagem. Assim, depois desta observação, foi possível intervir de forma coerente com o processo de ensino a que os discentes estavam habituados.

Finda esta fase, consideramos que, em ambas as valências, conseguimos uma boa adaptação e um rápido e bom relacionamento com todas as crianças/alunos, docentes cooperantes e restantes comunidades educativas.

Apesar da enorme vontade de começar, as incertezas e os medos que sentíamos eram visíveis. Na verdade, a prática profissional na valência de Educação Pré-Escolar seria o primeiro momento de intervenção no decorrer da nossa formação. De facto,

“Inicialmente, sentia-me bastante nervosa e ansiosa, pois não sabia bem o que iria encontrar: que tipo de crianças [alunos] eram, se a educadora [/professora] era simpática[o], se a instituição era agradável, como era o ambiente entre o próprio pessoal docente, entre tantas outras coisas. Na verdade, não me sentia minimamente preparada para enfrentar tal situação.” (Anexo L - Portefólio Reflexivo, 18-02-2012).

Contudo, no momento da intervenção em Ensino de 1º Ciclo do EB, apesar do nervosismo existente, o primeiro impacto junto dos alunos e do professor foi muito mais fácil, natural e espontâneo. Considerámos que o facto de já termos tido uma outra experiência profissionalizante, ainda que numa valência distinta, ajudou-nos a encarar esta nova etapa com mais segurança e firmeza. O primeiro dia da intervenção em ambas as valências foi muito semelhante, e foi descrito numa das reflexões semanais realizadas no decorrer da iniciação à prática profissional em 1º Ciclo do EB.

“Quando, na segunda-feira, cheguei à sala, apresentei-me aos alunos, juntamente com o meu par pedagógico, sentindo algum nervosismo. No entanto, com o decorrer da conversa, esse sentimento foi ultrapassado, uma vez que os alunos nos deixaram completamente à vontade. O professor cooperante deixou que nos apresentássemos, que todos os alunos nos colocassem questões e, posteriormente, que se apresentassem também. Na minha opinião, tivemos, desde logo, empatia, rindo e brincando com algumas coisas que estavam a ser ditas.” (Anexo LI Reflexão nº1 - Expectativas criadas após as primeiras observações).

A realidade de um educador de infância é bem diferente do que a imaginámos antes da realização do Estágio I em Educação Pré-Escolar. Existe um conjunto de fatores com que um estagiário se depara no decorrer da prática que, inicialmente, parecem não ter qualquer tipo de relevância, mas depois de vivenciar e experienciar a vida de um educador num jardim-de-infância, se consideram fundamentais para o processo de aprendizagem das crianças e para o trabalho realizado em sala. Exemplo disso são as planificações constantes com as crianças que, antes desta prática, se encaravam como um processo não muito importante, e que no decorrer da mesma se

tornaram essenciais. Desta forma, relativamente a esta valência consideramos que as expectativas iniciais não iam ao encontro, na sua maioria, da realidade encontrada. Já no âmbito do 1º Ciclo do EB, talvez por já termos tido a experiência anterior, as expectativas iniciais foram mais ao encontro da realidade com que nos deparámos. Destacamos, contudo, a abordagem aos conteúdos no decorrer das aulas, que se evidenciou algo diferente do esperado. Antes da prática profissional em 1º Ciclo de EB, considerávamos que a explicitação dos conteúdos aos discentes levaria mais tempo na componente oral e teórica do que o efetivamente necessário. Contudo, findo o primeiro dia de intervenção da prática profissional, o orientador cooperante indicou-nos que não seria tão produtivo para os discentes uma longa abordagem teórica, devendo passar mais rapidamente à prática, através da realização de atividades referentes aos conteúdos abordados.

Tal como foi referido no início deste capítulo, no decorrer desta prática foi possível estabelecer diversas ligações entre conhecimentos teóricos anteriormente adquiridos e a prática que se desenvolveu no jardim-de-infância e no 1º Ciclo do EB. No entanto, foi, também, possível compreender que existem situações que impedem o profissional de educação a ir de encontro ao estabelecido na teoria. O fator tempo influencia determinantemente o trabalho de um educador/professor, tornando-se, por vezes, difícil conseguir realizar determinadas tarefas de modo a que estas estejam, efetivamente, de acordo com o referido por alguns autores. Esta condicionante do fator tempo na prática do docente reflete-se nas alterações forçadas às rotinas diárias das crianças, no caso da Educação Pré-Escolar, ou no desfasamento entre os conteúdos planeados e os efetivamente abordados, no decorrer das aulas do 1º Ciclo do EB.

Apesar da importância das rotinas na vida escolar, que ajudam não só “as crianças, mas também os adultos na organização do tempo das atividades com as crianças, funcionando, assim, como um suporte para o educador, permitindo-lhe gerir melhor o seu tempo.” (**Anexo XIII**), estas devem assumir um caráter flexível, adaptando-se à realidade da sala e do momento. Contudo, face à existência de um programa com metas definidas e comuns a todos os estabelecimentos de ensino, a rotina do 1º Ciclo de EB nem sempre assume um caráter tão flexível, na medida em que há prazos mais rígidos para a aquisição de determinadas competências.

Durante toda a prática profissional, a observação e a reflexão sobre todos os acontecimentos diários assumiu um caráter fundamental, permitindo-nos planificar de acordo com os interesses dos discentes. Como nos refere Alarcão,

“[...] não é possível conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o

insucesso de algumas [crianças/alunos], [...] que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.” (2000:6).

Neste seguimento, consideramos essencial que o profissional de educação faça uma observação, planificação e avaliação/reflexão de todo o contexto educativo, a fim de proporcionar um ambiente estimulante e desafiador para todo o grupo/turma. Sucintamente, e de acordo com o que foi explorado no decorrer do presente relatório, observámos, para percebermos a melhor forma de intervir perante os discentes; planificámos, individualmente e com as crianças (no caso do jardim-de-infância), para irmos ao encontro dos interesses e necessidades dos discentes; avaliámos, individualmente e em grupo, para percebermos o impacto das diferentes atividades nos discentes; e refletimos, com vista a repensar a nossa prática e a construir a nossa profissionalização. Este último fator é perceptível em algumas das avaliações semanais realizadas, quando se concluiu que a estratégia inicialmente idealizada não era exequível.

“[...] As crianças mostraram interesse na atividade dando ideias para a construção da mesma. Contudo, inicialmente, tinha planificado fazer esta atividade com 4 elementos, só que no decorrer da atividade apercebi-me que talvez fossem crianças a mais, porque não conseguia dar atenção a todas e por isso algumas das crianças estavam a brincar. Posto isto, decidi mudar de estratégia optando por trabalhar apenas com dois elementos de cada vez. Assim, consegui, efetivamente, dar voz e atenção às crianças.” (Anexo LII - Caderno de Registos – Avaliação da semana de 9 a 12 de Abril).

No que se refere à interação com os pais/encarregados de educação dos discentes, foi evidente a discrepância entre as valências. No caso do 1º Ciclo do EB, a colaboração dos pais apenas se refletia nos trabalhos de pesquisa realizados em casa, tendo-se proporcionado apenas um contacto pessoal com os mesmos, na festa de Natal da instituição. Já no grupo de 4 anos, o envolvimento dos encarregados de educação foi um fator constante no decorrer da prática profissional, revelando-se fundamental para uma continuidade na educação das crianças.

“No decorrer do meu estágio, tentei sempre envolver os pais e encarregados de educação no processo de aprendizagem dos seus educandos. Assim, realizei um folheto informativo com todos os pontos que considerei mais importantes acerca do nosso projeto com o objetivo de dar a conhecer a todos os familiares o que as crianças estavam a realizar na sala. No folheto, pedia também a colaboração e a participação dos encarregados de educação no nosso projeto.” (Anexo XLV - Portefólio Reflexivo, 05-06-2012).

Além do exemplo supracitado, foram também realizadas seis manhãs recreativas, sempre com o intuito de envolver a comunidade educativa na aprendizagem das crianças/alunos.

É importante que o educador/professor encare cada discente como um ser único com necessidades, dificuldades e potencialidades próprias e particulares. Assim, deve adaptar as intencionalidades aos imprevistos e às situações diárias, pois segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador[/professor] passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando.” (1997:23).

Reunindo as considerações referidas até ao momento, constata-se que todo o processo educativo não poderá ser bem sucedido sem que a articulação entre as valências constantes do percurso dos discentes exista e seja implementada de uma forma consistente. Assim, e de acordo com a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007,

“A articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspectiva de continuidade e unidade global de educação/ensino.

Aos educadores de infância e professores do 1.º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas.” (2007: 6).

Neste seguimento, cabe aos referidos profissionais de educação promover uma transição entre valências que proporcione ao discente uma sensação de continuidade educativa, facilitando a sua integração no 1º Ciclo de EB. Esta transição terá como base um diálogo entre o educador e o professor do 1º ano do 1º Ciclo de EB, com vista à divulgação do trabalho realizado com os discentes até então. No entanto, em virtude da realização da prática profissional na sala dos 4 anos de idade e numa turma de 3º ano de escolaridade e devido à distância entre as idades dos discentes, a articulação entre estas etapas do percurso educativo não foi perceptível na sua totalidade. Contudo, foram realizadas atividades, tanto a nível da Educação Pré-Escolar como do 1º Ciclo de EB, que refletiam uma certa continuidade nos métodos aplicados a ambas as valências. Destaca-se, como exemplo, o incentivo à leitura e à escrita na Educação Pré-Escolar, com vista à criação destes hábitos nos discentes, facilitando a sua aprendizagem no 1º Ciclo do EB. Assim, de acordo com Sim Sim,

“[...] a passagem será um momento sem sobressaltos se se estimular a consistência e a continuidade na persecução de objectivos pedagógicos, na organização dos conteúdos curriculares, na partilha dos espaços e tempos escolares e, claro, se todos (profissionais, família e crianças) se envolverem em actividades específicas para a transição.” (2010: 113-114).

Graças à crescente importância que a temática da articulação tem vindo a adquirir, assume igual relevo a abrangência da habilitação profissional para a docência. Neste sentido, a prática profissional nas valências de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do EB foi determinante para nos apercebermos da importância desta dupla habilitação. Assim, de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007 esta habilitação abrangente torna

“[...] possível a mobilidade dos docentes entre os [diversos níveis e ciclos de ensino]. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional.

É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.” (2007:1320).

Desta forma, assumindo o papel de docente generalista, consideramos que somos capazes de promover a continuidade educativa dos discentes, com vista a promover “a articulação curricular ao nível da sequência nas aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos.” (Sim Sim, 2010: 113).

Como consequência desta prática profissional, constatámos que o recurso a uma pedagogia diferenciada, a eficácia de uma metodologia de projeto bem estruturada, colocando a criança no centro da sua própria aprendizagem, assim como o recurso à aprendizagem cooperativa, os instrumentos de avaliação e observação construídos e as várias técnicas, recursos e materiais utilizados, constituirão uma excelente base para a nossa formação e serão os alicerces do nosso perfil profissional. De facto, foram muitos os aspetos positivos durante estes 8 meses. Desde a entrada pela primeira vez nas instituições onde estagiámos, até ao último minuto em que lá estivemos, vivemos momentos intensos e ricos em aprendizagem e alegria. A componente afetiva foi, também, essencial ao longo de todo este processo, contribuindo para a nossa integração na sala, criando-se sentimentos de segurança e confiança das crianças/alunos para connosco. Contudo, apercebemo-nos que apesar do carinho, afeto e atenção que qualquer educador/professor deve atribuir ao seu grupo/turma, a aplicação de regras, rotinas e exigências constituem parte fundamental de um processo de ensino/aprendizagem bem sucedido.

Olhando para esta prática profissional em retrospectiva, considerámos que esta experiência, com os seus momentos altos e baixos, constituiu uma fase de enorme crescimento e desenvolvimento enquanto pessoa, enquanto estudante e enquanto

futura profissional de educação. Existiram sempre boas relações com os docentes cooperantes e com toda a comunidade educativa, inclusive com os pais/encarregados de educação, proporcionando-se um contacto com uma enorme variedade de intervenientes no processo educativo dos discentes. Esta abordagem horizontal ao desenvolvimento das crianças/alunos evidencia a importância de ultrapassar as barreiras impostas pelas paredes da sala de aula, levando-nos a perceber que cada um destes intervenientes tem a sua função específica, e que cabe ao educador/professor reunir os esforços em prol da educação do discente.

Caso fosse possível repetir a prática profissional em Educação Pré-Escolar, tendo em conta o que foi aprendido no decorrer destes 8 meses, talvez procurássemos realizar uma maior variedade de atividades não relacionadas com o projeto, com um caráter mais lúdico, promovendo mais momentos de canto, dança e dramatização. A divulgação do projeto aos pais e encarregados de educação teria, também, sido pensada de forma diferente, procurando levá-los à sala, proporcionando-lhes momentos de brincadeira e partilha com os seus educandos. Quanto à prática em 1º Ciclo de EB, procuraríamos criar momentos de interação com os pais e encarregados de educação, na medida em que consideramos que uma maior proximidade entre estes intervenientes e a instituição poderia ser benéfica para o acompanhamento que realizam em casa. Aproveitaríamos, mais ainda, os intervalos entre as aulas para acompanhar os discentes, procurando partilhar com eles os momentos lúdicos e dialogando sobre assuntos que não poderiam ser abordados em aula.

De um modo geral, podemos concluir que os objetivos iniciais foram cumpridos com sucesso, e que tal não teria sido possível sem um empenho absoluto em cada momento da prática profissionalizante. No decorrer desta experiência, fomos adquirindo, progressivamente, confiança e vontade de fazer mais e melhor, resultando, a nível pessoal, numa atitude mais positiva, segura, atenta e madura. Este crescimento reflete-se no seguinte excerto de uma das reflexões semanais respeitantes à valência da Educação Pré-Escolar.

“Ao longo de todo este tempo, fui conseguindo ter um maior domínio, uma maior confiança e um maior à vontade com todo o grupo, o que fez com que, de um modo geral, achasse que tive uma boa prestação na sala dos 4 anos deste Jardim de Infância. Considero que dei sempre o meu melhor, que me apliquei sempre, que segui as instruções dadas pela minha educadora e orientadora e que estou feliz com aquilo que consegui realizar. Assim, saio deste estágio muito mais preparada, uma vez que, foi a primeira vez que me relacionei com crianças neste tipo de contexto, muito mais animada do que quando entrei, com as ideias muito mais claras e com uma enorme vontade de trabalhar, porque isto é, sem dúvida,

aquilo que eu quero fazer na minha profissão.” (Anexo XXVI - Portefólio Reflexivo – Reflexão nº7, 08-06-2012).

No entanto e apesar de tudo o que construímos durante este estágio profissionalizante, estamos certos de que ainda teremos muito que aprender e evoluir. Como refere Stenhouse,

“A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento. Com esta afirmação, quero expressar: em primeiro lugar, que esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem refletido, da competência de ensinar; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspetos negativos através do estudo sistemático da própria atividade docente.” (1975:39).

Desta forma, a reflexão, investigação, empenho, dedicação e o amor por aquilo que se faz permitem conjugar na prática profissional as competências necessárias à realização de um trabalho competente junto do público-alvo desta profissão.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, N. (2005), *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*, 1ª edição, Porto, Porto editora;
- ALARCÃO, I. (2001), “Professor-investigador: Que sentido? Que formação?”, (vol.1), *Revista Portuguesa de Formação de Professores*;
- ARENDS, R., (1995), *Aprender a Ensinar*, Mc Graw-Hill, Amadora;
- CABANAS, J., (1995) – *Teoria da Educação, Concepção antinómica da educação*, Coleção perspectivas atuais, Educação, Edições ASA, Lisboa;
- CANAVARRO, J., PASCOAL, P., PEREIRA, A. (2001) – *Diferenciação Pedagógica*. Escola Superior de Educação João de Deus;
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008;
- CRAVEIRO, C. (2007) – *Formação em Contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho,
- CORPAS, A, SURÍS, A, LIMONA, Alex *et al.*, *Programa de Formação de Educadores- Psicologia Infantil e Juvenil: A Primeira Infância*, (vol.1), Oceano-Liarte, 1997;
- CORPAS, A, SURÍS, A, LIMONA, Alex *et al.*, *Programa de Formação de Educadores-Psicologia Infantil e Juvenil: A Segunda Infância*, (vol.1), Oceano-Liarte, 1996;
- COSTA, J.A (1994), *Gestão escolar: participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora;
- DEWEY, J. (1959), *Como pensamos*, Companhia Ed. Nacional, 1ª edição, São Paulo, Brasil;
- DEWEY, J. (2010) – *Experiência e Educação*, Textos Fundantes de Educação, Brasil: Editora Vozes;
- ESTRELA, A. (1990), *Teoria e prática de observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*, Porto, Porto Editora;

- FERREIRA, M. (2004) – “Do “avesso” do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem (ens) social (ais) instituinte (s) das crianças no jardim-de-infância” in Manuel Jacinto Sarmiento, Ana Beatriz Cerisara (orgs.) *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, Porto, Edições ASA;
- FORMOSINHO, J. (org.) (1998), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Coleção infância, 2ª edição, Porto, Porto Editora;
- FORTIN, M.F. (2010) – *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives*, Chenelière Education, 2ª Edição;
- FREINET, C. (1973) – *Pedagogia do Bom Senso*. Lisboa: Moraes Editores;
- GONZALÉZ, P. (2002), *O Movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*, Coleção Infância, Porto, Porto Editora;
- GOUVEIA, J., (2008), *Intencionalidades formativas e consequências para a avaliação*;
- GOUVEIA, J., (2010), *Supervisão e Avaliação da Formação: Metodologias para a avaliação de competências no processo formativo*, Tese de Doutoramento, Universidade de Salamanca;
- HAYDT, R. C., (1995), *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*, Ática, São Paulo;
- HOHMANN, M. e P.WEIKART, D. (2003), *Educar a Criança*, 2ª edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;
- KATZ L., CHARD S. (1997), *A abordagem por projetos na educação de infância*, Fundação Calouste Gulbenkian;
- LEITE, C. et al. (2001), *Projetos curriculares de escola e de turma: Conceber, gerir e avaliar*, Porto, Edições ASA;
- MARQUES, M., OLIVEIRA, C., SANTOS, V. et al. (2007), *O Educador como Prático Reflexivo*, Cadernos de Estudo, ESE de Paula Frassinetti, Porto;
- MÁXIMO-ESTEVEES, Lídia (2008), *Visão panorâmica da investigação-acção*, Coleção Infância (vol.13), Porto, Porto Editora;

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ed. Ministério da Educação;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010), *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Editora, Ministério da Educação;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998), *Qualidade de Projeto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1994), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2004), *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*, Editor: Departamento da Educação Básica, Lisboa;
- MIRAS N., Solé I., (1992), “La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza e aprendizaje. Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación.”, Alianza. Nacional [1ª ed. 1938], Madrid;
- NIZA, S. (1992) – Lembrar os 25 anos de Movimento da Escola Moderna Portuguesa., In G. Vilhena, J. Soares & M. Henrique (org), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna;
- NIZA, S. (2007) O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa, In Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora;
- NÓVOA, A., et al, (1991), *Profissão Professor*, Coleção Ciências da Educação, Porto Editora, Porto;
- OLIVEIRA, I. e SERRAZINA, L. (2002), A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Refletir e Investigar sobre a prática profissional*, Lisboa, APM;
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001) – *Associação criança: um contexto de formação em contexto*, Braga, Livraria do Minho;
- PARENTE, C. (2002), Observação: um percurso de formação, prática e reflexão In OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (2002) *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*, Porto, Porto Editora;

- PERRENOUD, P., (2000), *10 Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed Editora;
- PIAGET, J., IN HELDER, B. (1984), *A imagem mental na criança*, Porto, Livraria Civilização;
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 2ª edição, Lisboa, Gradiva;
- RIBEIRO, a., ET AL, (1989), “Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem”, Universidade Aberta, Lisboa;
- RODRIGUEZ, A, P. (1999), *Planeamento de Projetos*, 5ª série, Escola Modera;
- SHORES, E. , GRACE, C. (2001), *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor*, 1ª edição, Porto Alegre;
- SIM-SIM, I., et al, (2008), *Linguagem e comunicação no Jardim de Infância*, DGIDC- Ministério da Educação, Lisboa;
- SANTOS, L. (2002) – Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In Paulo Abrantes e Filomena Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico;
- SMITH, K. Peter, COWIE, H, BLADES, M, (2001), *Compreender o desenvolvimento da criança*, Instituto Piaget, Lisboa;
- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Serviço de Educação e Bolsas, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2000;
- TURATO, E. (2003), *Tratado da metodologia da pesquisa clinico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*, Petrópolis, Vozes;
- VASCONCELOS, T. (2007), *A Importância da Educação na Construção da Cidadania, Saber (e) Educar*, nº12, Porto;
- VERÍSSIMO, A. (2002) – *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*, 1ª edição, Porto, Areal Editores;
- ZABALZA, M. (1998), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto, Edições ASA;
- ZABALZA, M., (1998) *Os Dez Aspetos-Chave de uma educação Infantil de Qualidade*, Artmed, Porto Alegre.

DOCUMENTOS DA INSTITUIÇÃO

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES;

PROJETO CURRICULAR DO GRUPO DE CRIANÇAS E ALUNOS;

PROJETO EDUCATIVO;

REGULAMENTO INTERNO.

LEGISLAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Decreto-Lei nº 241 de 30 de Agosto de 2001, DR: I Série, p. 5572-75, disponível em <http://www.madeira.edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=hfFQhspkxK0%3D&tabid=1787&language=pt-PT> (consultado em 20/01/2013);

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Decreto-Lei nº 5 de 10 de Fevereiro de 1997, DR: I Série, p. 670-73, disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>, (Consultado em 18/01/2013);

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Decreto –Lei nº 43 de Fevereiro de 2007, DR: I Série, p.1320-328, disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf> (Consultado em 20/01/2013);

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2011), Despacho Normativo nº 14 de Novembro de 2011, Diário da República, Série II, p. 45723-728, disponível em <http://dre.pt/pdf2sdip/2011/11/222000000/4572345728.pdf>. (Consultado em 18/01/2013);

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Despacho Normativo nº1 de 5 de Janeiro de 2005, Série I, p. 71- 76 disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2005/01/003B00/00710076.pdf> (Consultado em 18/01/2013);

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Circular n.º4 DGIDC/DSDC/2011, Avaliação Curricular, Portugal, disponível em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.min-edu.pt%2Feducacao infancia%2Fdata%2Feducacao infancia%2FLegislacao%2Fcircul aravaliacaoepedocumentofinal.pdf&ei=F5H9UJruJMXJhAfs0YGQBg&usg=AFQjCNEG6yVvdnLKvrXolpivBhyf1ws6Rg&sig2=Z5_C82C_L2ONPA9w0NHtUw&bvm=bv.41248874,d.d2k. (Consultado em 17/01/2013)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar, Portugal, disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=1> (Consultado em 17/01/2013).

WEBGRAFIA

http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf
(Consultado em 28/05/2012);

REBOUL, Olivier (1971), La Philosophie de l'éducation, (traduzido por Olga Pombo) Paris, http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/re_boul.pdf (Consultado em 30/05/2012);

SÁ-SILVA, Jakson, ALMEIDA, Cristóvão e GUINDANI, Joel, (2009), "Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas", disponível em http://rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf, – consultado em 19/01/2013, Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, p. 1-14;

SIM-SIM, Inês, (2010), Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-Escolar e o 1º ciclo da educação básica, disponível em http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf (Consultado em 20/01/2013).

ANEXOS

Anexo I - Características da investigação qualitativa, segundo Tuckman.

Tuckman (2000: 507), apresenta as cinco principais características da investigação qualitativa:

- A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento chave da recolha de dados;
- A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;
- A questão fundamental é todo o processo, ou seja o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
- Os dados são analisados indutivamente como se se reunissem em conjunto, todas as partes de um puzzle;
- Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao «porquê» e ao «o quê».

Anexo II - Registo de avaliação da atividade da visita do merceiro Santelmo

Estagiária: Então meninos, gostaram da visita do merceiro Santelmo?

Crianças: Sim, gostamos muito

Estagiária: Então e o que gostaram mais?

Crianças: Gostamos mais da barriga dele e do nome e dele nos ter ajudado na Mercearia da Alegria.

Estagiária: E em que é que ele vos ajudou?

Crianças: Primeiro, o Henrique, a Rita e o André tiveram sozinhos com ele na mercearia a ver quanto custavam as coisas e depois eles disseram o que tiveram a falar e depois fizemos as etiquetas dos preços para as pessoas saberem quanto custa. Aprendemos que as coisas maiores custam mais dinheiro que as pequenas. Ele agora foi para a mercearia dele mas amanhã vem para a nossa sala outra vez

Estagiária: Muito bem, estou a ver que se divertiram muito. E aprenderam mais alguma coisa?

Crianças: Sim, também aprendemos algumas letras porque tivemos a fazer a aquela placa com o nome e pusemos cola nos botões para ficar giro.

Estagiária: Muito bem e que letras aprenderam?

Crianças: aprendemos o “A” da Ana Carolina e do André, o “M” da Madalena e o “R” da Rita

Estagiária: E amanhã o senhor Santelmo vem fazer o que?

Crianças: Amanhã ele vem brincar connosco na mercearia e vai trazer um filme com fotografias da mercearia dele

Estagiária: Muito bem então!

Anexo III - Alguns registos fotográficos na construção da mercearia



R.								
R.								
S.								
T.								
V.								

Anexo VII - Exemplo de um registo de Incidente Critico

Registo de Incidente Crítico nº3

Nome das Crianças: C, D e E

Idade: 4 anos

Data: 12 de Março 2012

Observadora: Rafaela(Estagiária do 1ºAno – Perfil 3)

Local: Quintal da Instituição

Descrição: Durante a hora do recreio, as crianças C, D e E estavam a brincar num carro de plástico. O menino C era o condutor e queria andar com o carro e o menino D, muito convicto diz “não podes andar no carro, não vês que não tem gasolina” e menino C dá-lhe toda a razão e diz “então temos que ir por gasolina”. A criança E que ouviu toda esta conversa diz “claro, vamos lá por gasolina então”, pegando num copinho de plástica que se encontrava no chão, enchendo-o com areia e deitando-a para um tubo existente no carro. Com isto, a estagiária perguntou o que é que ele estava a fazer, quando a criança C lhe responde “então não estas a ver Rafaela, o carro não pode andar sem gasolina e eu estou a por gasolina para o menino C poder andar”. Depois da criança C ter colocado 4 copos de área no carro a estagiária pergunta novamente, “então já não chega de gasolina, daqui a pouco destas a gasolina para fora do carro” ao que a criança D diz “ não Rafaela, nos temos que encher o deposito se não, ainda ficamos parados.”

Comentário da Estagiária: A estagiária apercebeu-se nesta conversa que estas 3 crianças de 4 anos, sabem perfeitamente que os carros não andam sem gasolina e que se não encherem o depósito podem ficar pelo caminho.

Anexo VIII – Grelha de Observação de Espaço e Materiais

GRELHA DE OBSERVAÇÃO			
Organização de espaço e materiais	Sim	Não	Obs
Sala bem dividida em áreas de trabalho bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade			
As áreas de trabalho estão organizadas de forma a assegurar a locomoção entre as diferentes áreas			
Espaço atraente para as crianças			
Espaço de trabalho adequado em cada área			
Sala segura e bem conservada			
Materiais adequados para várias crianças			
Variedade de materiais à disposição			
Materiais acessíveis às crianças			
As áreas de trabalho estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem			
A Sala tem luz do dia suficiente			
A sala tem trabalhos em exposição das crianças			

	Sim	Não	Obs
Área dos Jogos de chão			
Está situada num local amplo			
Afastada de zonas de passagem			
Carpete não rugosa			
Prateleiras baixas			
Vasta quantidade de materiais			
Materiais de construção			
Materiais como carrinhos e dinossauros			
Materiais de faz-de-conta			

Área da Casa	Sim	Não	Obs
Proporciona espaço para mais do que um tipo de brincadeira de faz-de-conta			
Prateleiras baixas, lavatórios e torneiras à escala das crianças, assim como, um fogão.			
Instrumentos de cozinha e todo o tipo de materiais para brincadeiras faz-de-conta			
Equipamento à escala das crianças e instrumentos à escala de adulto			
Coleções de materiais relacionadas com a alimentação colados na parede da área			
Vestuários de uso diário para que as crianças possam interpretar vários personagens			
Vestuários específicos de certas profissões			
Mesa redonda de tamanho pequeno com cadeiras da mesma dimensão			
Material que serve para preparar comidas e refeições de família, verdadeiras ou de faz-de-conta			
Materiais como pratos, talheres, copos, fruta e comida de plástico			

Área dos Jogos de Mesa	Sim	Não	Obs
Quebra-cabeças e jogos com diferentes níveis de dificuldade			
Jogos Comerciais			
Jogos feitos pelo professor e pelas crianças			

Área da Plástica	Sim	Não	Obs
Lavatório numa posição de fácil acesso			
Próxima de janelas ou diretamente sob a luz do sol			
Chão fácil de limpar			
Mesas baixas mas bem equilibradas			
Balcões baixos			
Materiais de pintura e impressão			
Instrumentos para desenhar e cortar			
Arrumação acessível dos materiais e dos trabalhos			

Área da Pintura	Sim	Não	Obs
Espaço amplo para guardar os trabalhos			
Fácil acesso aos materiais			
As crianças podem guardar e limpar tudo sozinhas			
Cavalete			

Área da Biblioteca	Sim	Não	Obs
Próxima da área das atividades artísticas de forma a que as crianças possam acrescentar materiais de escrita sempre que necessitem			
Longe das brincadeiras vigorosas			
Prateleiras em que é possível colocarem a capa dos livros à vista			
Almofadas grandes no chão			
Livros com ilustrações			
Existe um fantocheiro			
Fácil arrumação e acesso			
Grande diversidade de Material			

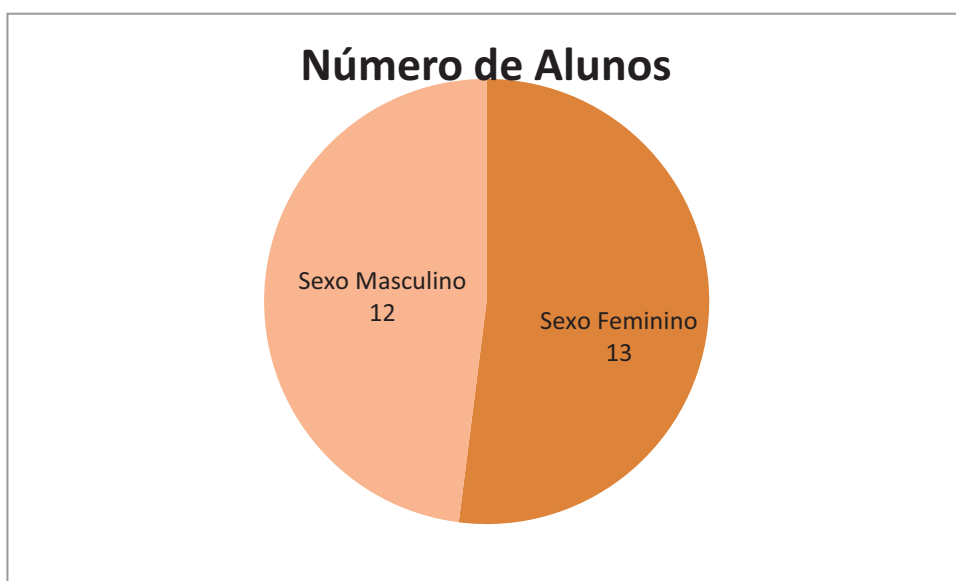
Anexo IX - Avaliação da participação das crianças no projeto

Nome das crianças	Participou				Não Participou
	Com ideias	Com material	Nas atividades propostas	Com pesquisas	
H.					
G.C					
G.C					
B.					
A.C					
J.					
C.					
T.R					
T.J					
P.					
D.					
M.					
L.					
I.C					
I.O					
J.					
R.					
G.					
L.					
L.					
A.					
R.					
G.					
R.					

Anexo XI- Gráfico referente ao número de crianças que constituem o grupo.



Anexo XII- Gráfico referente ao número de alunos que constituem a turma.



Anexo XIII – Reflexão nº4 - Horários e Rotinas de Funcionamento.

10-03-2012

Horários e Rotinas de Funcionamento

A rotina diária surge como um elemento fundamental a incutir às crianças destas idades. Nas crianças pequenas, as rotinas exercem o importante papel de lhes dar segurança e de as fazer sentir cómodas a fim de evitar perguntas do género *o que se passa agora?*, *O que vamos fazer a seguir?*, *Quando é que temos tempo para?*, *Quando é que vamos para o recreio?* e para que a criança saiba as sequências dos acontecimentos diários, é fundamental que nos jardins-de-infância se crie uma rotina diária.

A rotina *consiste em segmentos de tempos específicos correspondentes a certas atividades – tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas atividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem e descansarem*¹. No fundo, a rotina divide o tempo em blocos destinados a atividades ou momentos específicos como a higiene, o recreio, a hora do almoço, as atividades orientadas, entre outros, permitindo à criança ter tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões, e resolver problemas. Constitui um marco de referência pois, uma vez apreendido pela criança, dá uma grande liberdade de movimento, tanto às mesmas como ao educador.

Assim, as rotinas não ajudam só as crianças, mas também os adultos na organização do tempo das atividades com as crianças, funcionando, assim, como um suporte para o educador, permitindo-lhe gerir melhor o seu tempo. Contudo, *esta rotina tem de ser flexível na medida em que, com crianças pequenas, seria impensável suportar processos rígidos.*²

Na sala onde estou a estagiar, a noção de rotina é bem evidente em cada criança. Na minha opinião, as crianças já conseguem prever o que se segue e organizar-se em função do tempo. Muitas vezes as crianças chegam à sala e dizem *Hoje não vou vestir a bata Rafaela, tenho karaté*, ou *Hoje trouxe fato de treino porque temos ginástica*, ou *Posso ir buscar os nomes para dar aos meninos para marcar as presenças?*, ou ainda *Falta cantar os bons dias*. Todas estas perguntas/afirmações denotam uma clara noção de tempo e organização do mesmo por parte destas crianças, sendo muitas vezes elas próprias que nos fazem lembrar de certas coisas.

¹ HOHMANN, Mary ; WEIKART, David P. *Educar a criança*

² <http://www.epadv.edu.pt/crie/docs/ilda%20martinez/tecped/o%20quotidiano%20no%20jardim%20de%20infancia.pdf>

Anexo XIV – Rotina da sala dos 4 anos.

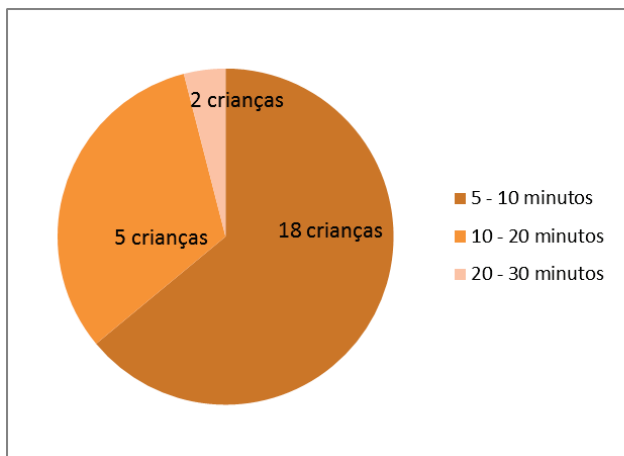
Rotina da sala dos 4 anos

9:00h	Entrada na sala
9:30h	Reforço (pequeno almoço)
9:30h	Acolhimento
9:45h	Trabalhar nas áreas
11:00h	Arrumar as áreas de trabalho
11:15h	Higiene pessoal
11:30h	Almoço
12:30h	Higiene/ hora do sono
15:00h	Acordam/levantam-se
15:45h	Lanche
16:00h	Trabalhar nas áreas
17:30h	Arrumar as áreas de trabalho
18:00h	Sala da televisão

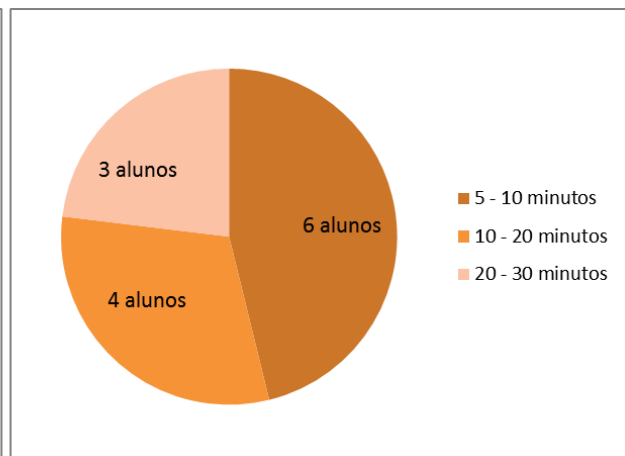
Anexo XV – Gráfico referente ao tempo de deslocação casa-escola das crianças/alunos

Tempo de deslocação

Crianças

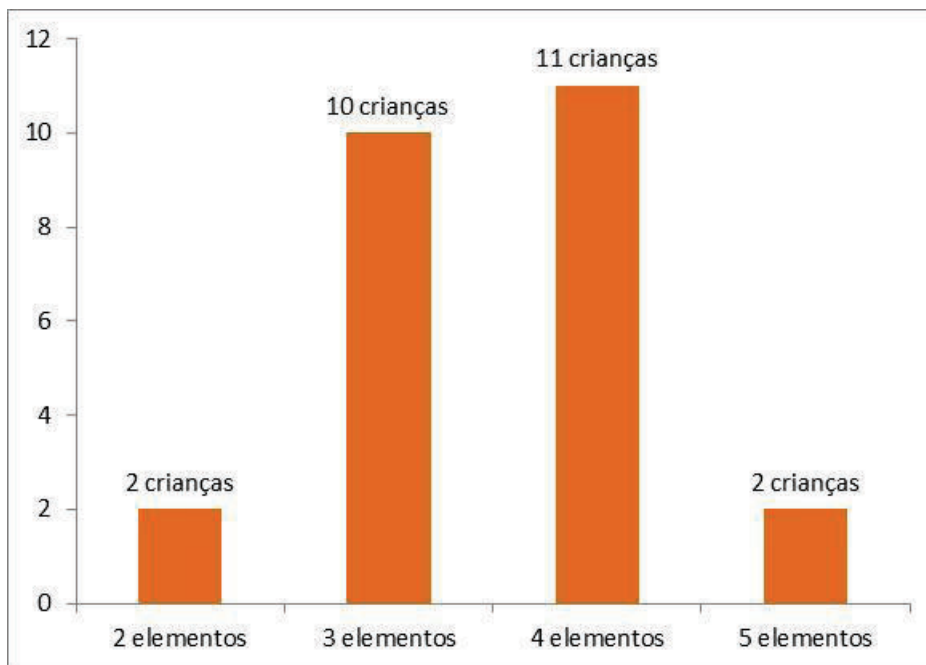


Alunos



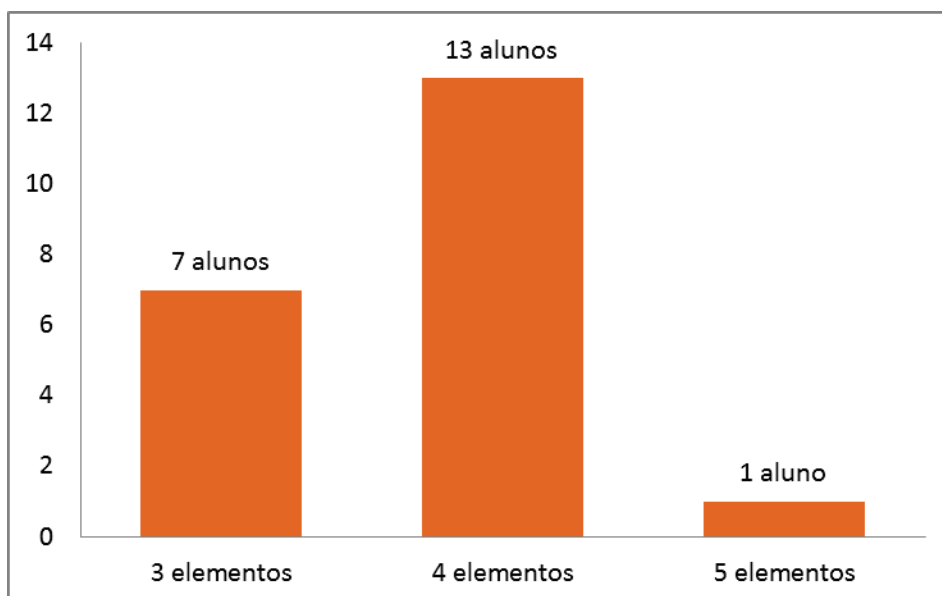
Anexo XVI - Gráfico referente ao número de elementos do agregado familiar das crianças

Número de elementos do agregado familiar



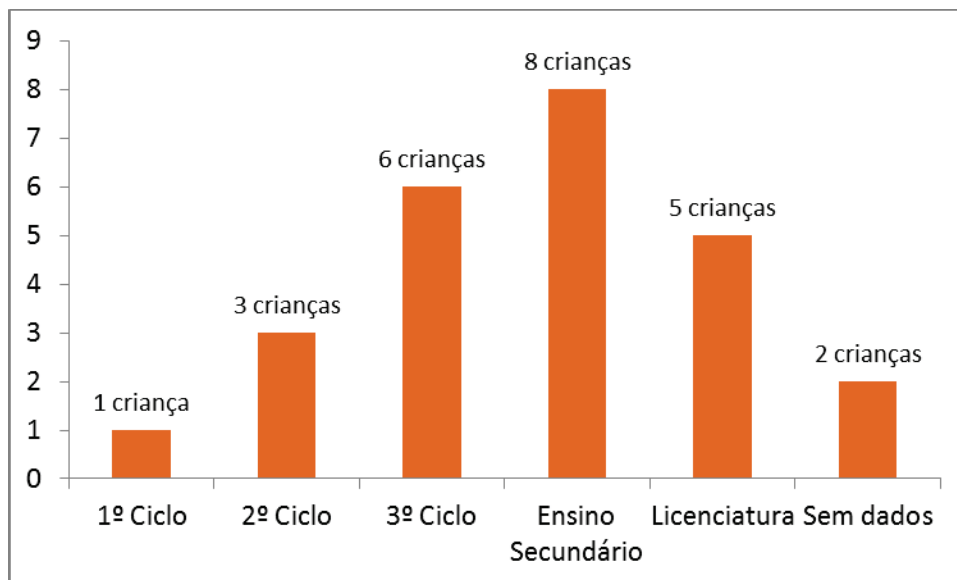
Anexo XVII - Gráfico referente ao número de elementos do agregado familiar dos alunos

Número de elementos do agregado familiar

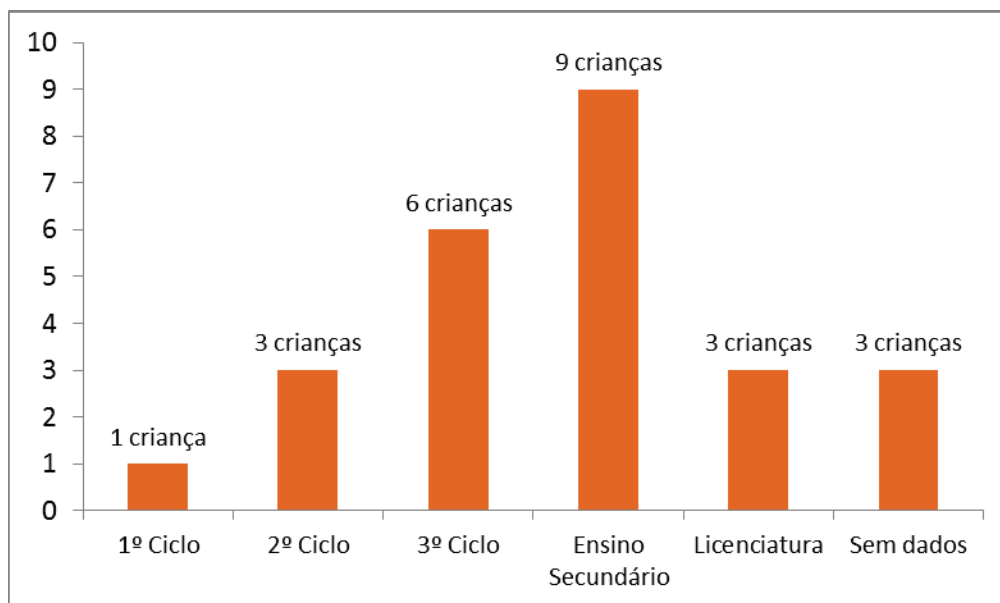


Anexo XVIII – Habilitações literárias dos pais das crianças

Habilitações literárias das mães das crianças

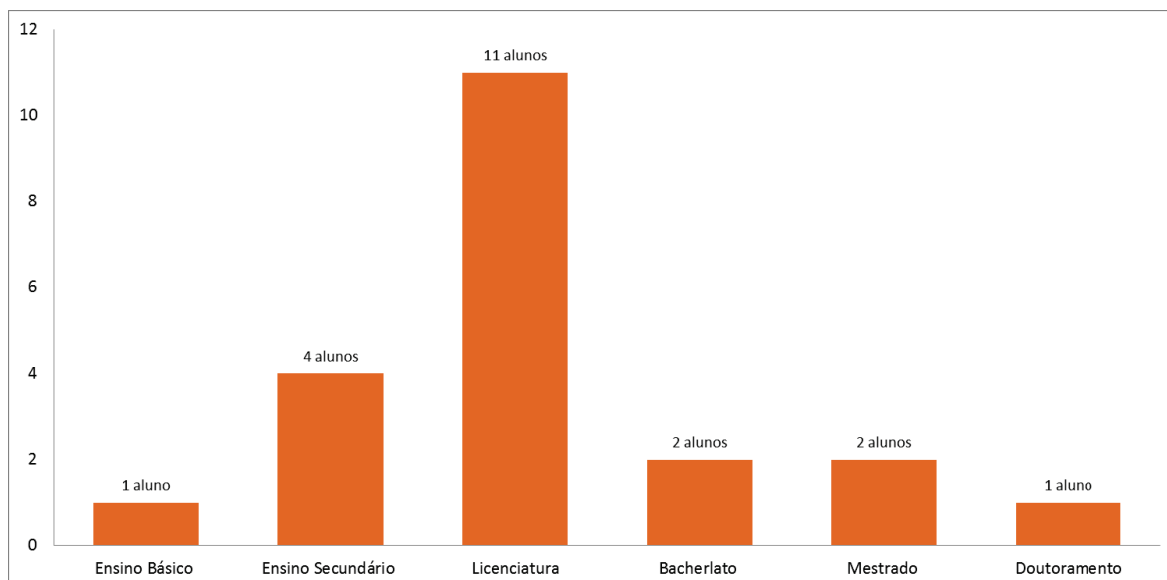


Habilitações literárias dos pais das crianças

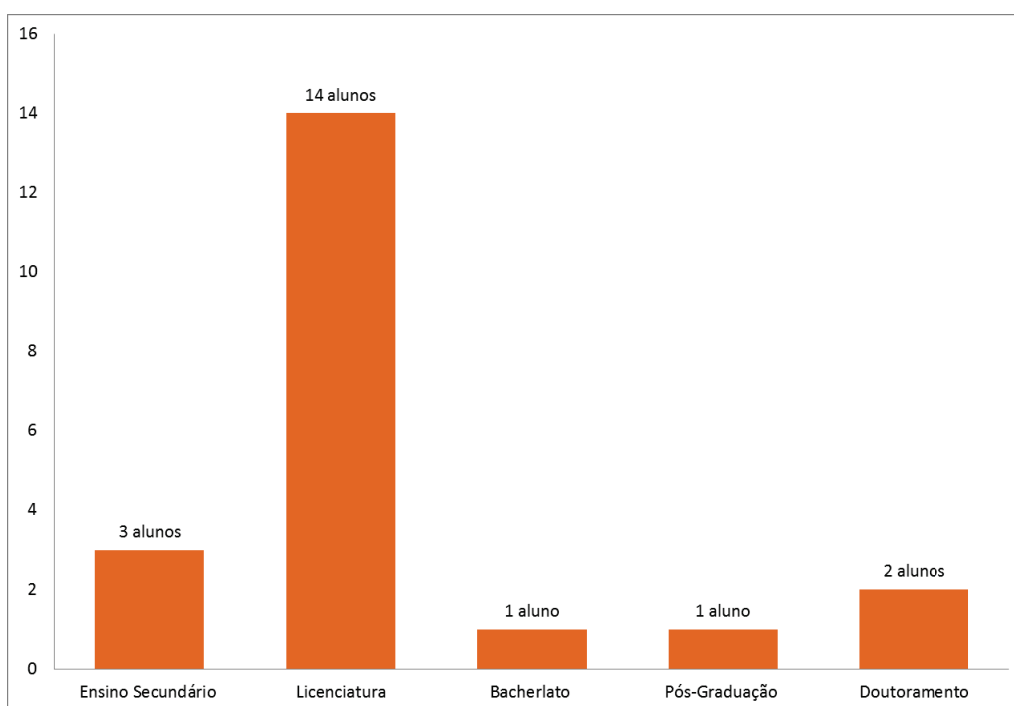


Anexo XIX – Habilitações literárias dos pais dos alunos

Habilitações literárias das mães dos alunos



Habilitações literárias dos pais dos alunos



Anexo XX – Reflexão nº 2 – Organização do ambiente educativo

Reflexão nº 2

02-03-2012

Organização do Ambiente Educativo – Espaço e Materiais

Depois de ter brincado, observado e ter-me dado a conhecer a todas as crianças da sala onde estou a estagiar, foquei-me nos aspetos que acho essenciais para que estas possam ter boas aprendizagens. E por isso, hoje vou refletir sobre uma Dimensão Curricular, e que diz respeito à organização do ambiente – o Espaço e Materiais.

Num contexto de aprendizagem ativa, as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados, para que essa mesma aprendizagem seja efetuada com sucesso. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, *“o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.”*³

Posto isto, esta dimensão curricular terá de ser uma das grandes preocupações dos Educadores de Infância, tendo estes que ter em conta o tipo de espaços, materiais e recursos que têm dentro das suas salas, pois, de acordo com o Dec. Lei nº 241/01 de 30 de Agosto, está definido o modo como cada educador de infância deve planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo. Desta forma, o educador deve organizar o *“espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas diversificadas; disponibilizar e utilizar materiais estimulantes”*⁴.

Durante a primeira semana de estágio tive a possibilidade de observar todas as áreas presentes na sala, os comportamentos das crianças nas mesmas, assim como as suas preferências. Tive a oportunidade de constatar que, no momento das crianças escolherem a área para onde querem ir trabalhar, a área da biblioteca raramente é escolhida, assim como a área da plástica e da pintura. De acordo com as Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar a área da plástica contempla a área da pintura, mas na sala onde estou a estagiar isso não acontece. Estas duas áreas estão no mesmo espaço/divisão da sala mas estão identificadas como sendo diferentes, de maneira que podemos observar tal situação na **Grelha de Observação dos Espaços e Materiais**. Existe uma placa identificadora da área da Plástica e outra da Pintura em sítios diferentes do mesmo espaço, com os respectivos lugares para as crianças porem o nome, assim como o número de crianças que podem frequentar as mesmas. Sendo que na área da pintura existe um cavalete, tintas e pinceis para as crianças poderem desenhar e na área da plástica as crianças podem fazer desenhos com lápis de cor, canetas de feltro e ainda, existem revistas para que estas possam fazer recortes e colagens. No que respeita à área da casinha, área dos jogos de chão, área

dos jogos de mesa e a área do computador, são, sem dúvida, as mais requisitadas.

Na sequência do que foi dito anteriormente, surgiram-me algumas questões, como, por exemplo, o porquê das áreas acima referidas não serem frequentadas, se terá a ver com os materiais ou com a falta deles, se realmente as crianças percebem o que é suposto fazer naquelas áreas e, conseqüentemente, se sabem a que brincar nas mesmas, se é apenas por preguiça ou falta de motivação pelo que é suposto lá fazer, ou se apenas têm outras preferências que não a das áreas mencionadas como não frequentadas.

Na minha opinião, a área da biblioteca não é escolhida por parte das crianças, muito provavelmente, por não ter muitos recursos como podemos verificar na Grelha de observação. Os livros não são muitos, assim como os fantoches. Considero que alguns dos livros deveriam ser feitos pelas crianças de forma a terem mais interesse em lá estarem. Mais ainda, penso que além dos já referidos livros, deveriam também existir outros materiais, como revistas, jornais, álbuns de fotografias, assim como, material de escrita e desenho, como nos sugere HOHMANN, Mary; WEIKART, David P. no livro *Educar a criança, ideais para uma imediata exposição das ideias captadas por cada história, sem ser necessário mudar de área, entre outros*. Na minha opinião, é, também, um espaço um pouco “frio”, sem grande cor, e os ambientes para promoverem aprendizagens ativas devem “incluir objetos e materiais que estimulem as capacidades de exploração e criatividade das crianças”⁵. Por este motivo, decidi trabalhar um pouco esta área, fazendo, para esse feito, um livro com uma história que anteriormente contei às crianças no “Dia dos Amigos” (Dia dos Namorados). Para torná-la mais apelativa, para que estas tenham vontade de a usufruírem, tenciono ter uma conversa com todas as crianças com o intuito de perceber o porque de não a frequentarem e o que mudariam/acrescentariam, de forma a tentar dar resposta as necessidades e interesses das mesmas. No que diz respeito à área da plástica e da pintura, considero que estas estão bem equipadas, têm bons recursos e materiais, como podemos observar na **Grelha de Observação**, não entendendo, para já, o motivo da maioria das crianças não a escolherem. Contudo, acho *“indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”*⁶, fazendo, assim, uma *“reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permitindo que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo”*⁷.

³ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar p.31

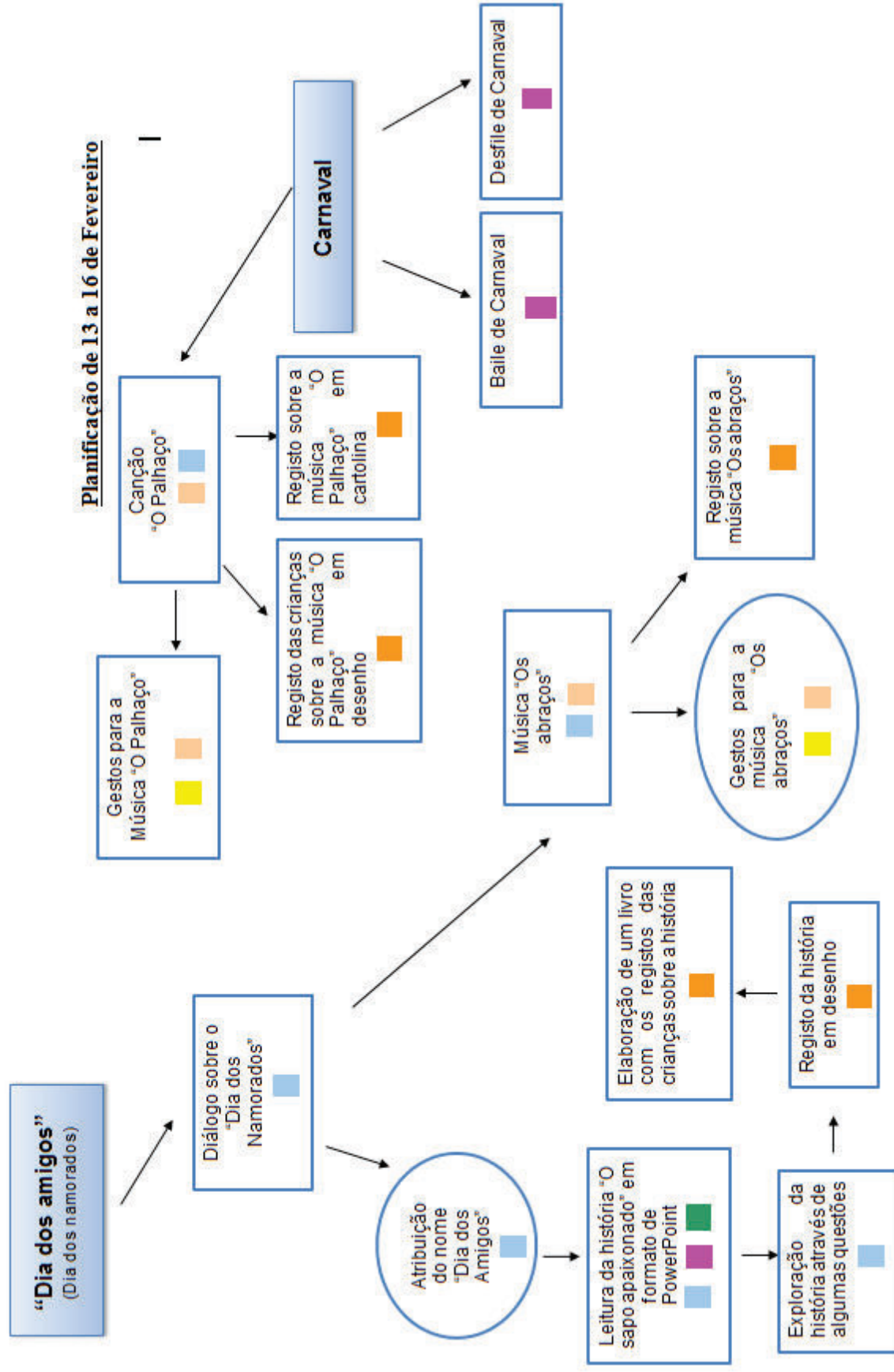
⁴ Dec. Lei nº 241/01 de 30 de Agosto

⁵ HOHMANN, Mary ; WEIKART, David P. *Educar a criança*

⁶ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar p.37

⁷ Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar p.38

Anexo XXI – Exemplo de uma planificação realizada em Educação Pré-Escolar



Anexo XXII – Exemplo de uma planificação realizada em 1º Ciclo do EB

1º PER	MÉS: NOVEMBRO / SEMANA DE 26 A 28	1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
ESTAGIÁRIA: RAFAELA SILVA	ORIENTADOR COOPERANTE:	SUPERVISOR DA

CONTEÚDOS*	SUMÁRIO DE ATIVIDADES DIÁRIAS	MATERIAL	AValiação
<p>PORTUGUÊS</p> <p>Compreensão e Expressão do Oral *</p> <p>Leitura e Escrita *</p> <p>Conhecimento Explícito da Língua: [Plano da Representação Gráfica e Ortográfica – DIE]</p>	<p>SEGUNDA-FEIRA – 26 DE NOVEMBRO 2012</p> <p>Leitura e interpretação do texto “Verde” (manual pág. 54 e 55)</p> <p>Elaboração de listas de palavras com as terminações em -ância e -ência.</p> <p>Reconto oral do texto.</p> <p>Realização de exercícios de sistematização no livro de fichas de matemática (pág.22 e 23).</p> <p>Realização de exercícios de sistematização no manual de EM (pág.34 e 35).</p>	<p>Manuais; Quadro Interativo;</p>	<p>Registos do professor;</p> <p>Observação direta;</p> <p>Trabalhos Individuais e de Grupo;</p> <p>Fichas de Trabalho;</p> <p>Trabalhos de Casa;</p> <p>Questões em aula.</p>
<p>MATEMÁTICA</p> <p>Números e Operações (e Álgebra):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Operações com números naturais: adição, subtração, - tabuadas (6,7,8 e 9) - algoritmo (adição, subtração e multiplicação) 	<p>TERÇA-FEIRA – 27 DE NOVEMBRO 2012</p> <p>Realização do jogo “Pontuar com o Pacman”. (CD20 aula digital).</p> <p>Realização da atividade de caderno de escrita(pág.3).</p> <p>Realização de exercícios de sistematização do livro de fichas(pág.24)</p> <p>Realização de exercícios de sistematização.</p>	<p>Manuais; Quadro Interativo; CD áudio; Ficha de trabalho de EM.</p>	
<p>ESTUDO DO MEIO</p> <p>À descoberta de si mesmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Corpo ▪ Função digestiva e circulatória 	<p>QUARTA-FEIRA – 28 DE NOVEMBRO 2012</p> <p>Realização de atividades de consolidação e sistematização de conteúdos.</p> <p>Realização de atividades de consolidação e sistematização de conteúdos de matemática.</p>	<p>Manuais; Escola Virtual; Fichas de trabalho de matemática e Língua Portuguesa.</p>	

DESCRÇÃO DAS ATIVIDADES	METAS CURRICULARES
<p><u>Língua Portuguesa</u></p> <p>A aula de Língua Portuguesa terá como suporte o manual da mesma área curricular e iniciará com a questão “ Com base no título e na ilustração deste texto, na vossa opinião, de que vai tratar esta história?”. Os alunos terão de, ordeiramente, colocar o dedo no ar e, assim que solicitados, responder de acordo com a sua imaginação. De seguida, a estagiária fará, em voz alta, a leitura do texto “Verde”. Posteriormente, a estagiária dará tempo para que, cada aluno, faça uma leitura silenciosa do mesmo. Posteriormente, a estagiária fará algumas perguntas de interpretação acerca do texto, a fim de verificar a compreensão do mesmo por parte dos discentes. De seguida, os alunos realizarão, individualmente, as atividades da página 55, referentes ao texto estudado e, posteriormente, proceder-se-á à correção das mesmas. A estagiária escolherá, aleatoriamente, alguns alunos para, em grande grupo, responderem às questões apresentadas no manual. Por fim, a estagiária proporá uma atividade de reconto oral do texto lido com suporte visual, através de um esquema apresentado no quadro interativo. Na eventualidade de, após o término desta tarefa, existir tempo para mais uma atividade, a estagiária solicitará a realização de listas de palavras com as terminações em –ância e –ência.</p> <p><u>Matemática</u></p> <p>A aula de matemática terá como suporte o livro de fichas da mesma área curricular e iniciará com a elaboração das atividades referentes às páginas 22 e 23. Os exercícios propostos remetem para a revisão e consolidação dos conteúdos da subtração e da multiplicação. Os discentes terão de resolver esta atividade individualmente e, nesta fase, a estagiária disponibilizar-se-á para ajudar.</p> <p>Posteriormente, a estagiária escolherá, aleatoriamente, alguns alunos para procederem à correção dos exercícios. Esta correção, será realizada de forma a que os alunos escolhidos expliquem, em voz alta e um de cada vez, o raciocínio que fizeram para</p>	<p>PORTUGUÊS</p> <p>Oralidade O3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Escutar para aprender e construir conhecimento(s).</u> <p>-Recontar o que ouviu.</p> <p>-Identificar informação essencial.</p> <p>-Responder oralmente a perguntas, revelando compreender o que é perguntado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Produzir um discurso oral com correção.</u> <p>-Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e entoação e ritmo adequados.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Produzir discursos com diferentes finalidades.</u> <p>-Contar.</p> <p>Leitura e Escrita LE3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Ler textos diversos.</u> <p>-Ler pequenos textos narrativos, poemas, descrições, notícias, cartas, convites e banda desenhada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Organizar os conhecimentos do texto</u> <p>-Identificar o tema ou assunto do texto (do que trata), assim como os eventuais sub-temas.</p> <p>-Identificar e explicar as marcas de pontuação e de conexão entre</p>
SEGUNDA-FEIRA	

chegar ao resultado final.

Estudo do Meio

A aula de estudo do meio terá como suporte o manual da mesma área curricular e iniciará-se com uma breve revisão de alguns conteúdos já abordados. A estagiária questionará alguns alunos e realizará um pequeno debate, entre os mesmos, acerca dos conteúdos revistos. De seguida, realizar-se-ão as atividades das páginas 34 e 35, a fim de consolidar e sistematizar os mesmos. Estas atividades decorrerão, primeiramente, de forma individual aquando da sua elaboração e, posteriormente, em grande grupo, aquando da sua correção. A estagiária escolherá, aleatoriamente, alguns alunos, para procederem à correção dos exercícios, tendo sempre em conta a opinião dos restantes colegas, proporcionando, sempre que possível, comunicação entre todos os elementos da turma.

as frases, assim como o papel de pronomes e relações lexicais que asseguram a coesão e coerência.

Educação literária

- Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.
-Identificar, justificando, as personagens principais.

-Responder por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.

Gramática G3

- Conhecer propriedades das palavras.
-Reconhecer masculinos e femininos de radical diferente.

-Formar o plural dos nomes e adjetivos .

-Formar o feminino de nomes e adjetivos.

<p><u>Língua Portuguesa</u></p> <p>A aula de Língua Portuguesa iniciará com a realização de um jogo intitulado “Pontuar com o Pacman”, cujo objetivo é consolidar e sistematizar alguns conteúdos já abordados. Para a realização desta atividade, a estagiária projetará o jogo no quadro interativo e questionará, individualmente, alguns alunos sobre o mesmo. Durante a sua realização, a estagiária tentará promover o debate de ideias entre todos os alunos da turma. Por fim, os alunos realizarão as atividades referentes à página 3 do caderno de escrita que, incidirá, mais uma vez, na revisão de conteúdos já abordados (sinais de pontuação). Posteriormente, a atividade será corrigida em grande grupo, onde serão escolhidos, aleatoriamente, alguns alunos para procederem à correção dos exercícios.</p> <p>Na eventualidade de, após o término desta tarefa, existir tempo para mais uma atividade, a estagiária proporá um jogo de dramatização. Os alunos, na sua vez, deslocar-se-ão ao quadro e, escolherão, aleatoriamente, um sinal de pontuação para, posteriormente, dizerem uma frase onde o mesmo esteja incluído. Os restante colegas terão de adivinhar qual o sinal de pontuação escolhido pelo aluno em questão, de acordo com a frase que o mesmo enunciou.</p> <p><u>Matemática</u></p> <p>A aula de matemática terá como suporte o livro de fichas da mesma área curricular e iniciará com a elaboração das atividades referentes à página 24 do mesmo livro. Os exercícios propostos remetem para a revisão e consolidação dos conteúdos da tabuada da multiplicação por 6, 7, 8 e 9. Os discentes terão de resolver esta atividade individualmente e, nesta fase, a estagiária disponibilizar-se-á para ajudar.</p> <p>Posteriormente, a estagiária escolherá, aleatoriamente, alguns alunos, para procederem à correção dos exercícios. Esta correção será realizada de forma a que os alunos escolhidos para apresentarem as soluções, expliquem, em voz alta e em de cada vez, o raciocínio que fizeram para chegar ao resultado final. Por fim, a estagiária proporá uma atividade intitulada “duelo matemático”. A estagiária escolherá, aleatoriamente, 2 alunos de cada vez e colocará uma questão relacionada com a tabuada do 8. O aluno que</p>	<p><u>MATEMÁTICA</u></p> <p>Números e Operações (e Álgebra) NO3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Adição e Subtração</u> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar e subtrair números naturais - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 1.000.000, utilizando o algoritmo da adição. -Subtrair dois números naturais até 1.000.000, utilizando o algoritmo da subtração. <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Multiplicação</u> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicar números naturais. - Resolver problemas. - Saber de memória a tabuada do 6,7,8 e 9 - Multiplicar quaisquer dois números cujo produto seja inferior a um milhão, utilizando o algoritmo da multiplicação
<p>TERÇA-FEIRA</p>	

	<p>colocar mais rapidamente o braço no ar, é o primeiro a responder, mas, se errar, é desqualificado. No caso de acertar, far-se-á uma outra ronda. Na hipótese dos alunos acertarem sempre, a estagiária escolherá outro par de alunos, de forma a que todos tenham oportunidade de participar nesta atividade. Os alunos que não estiverem a realizar o duelo, terão uma tarefa muito importante, o papel de júris. Serão eles a avaliar as respostas dos colegas e a verificar se estas se encontram certas ou erradas. No caso de estarem erradas, é um membro do júri, escolhido pela estagiária, que responde à questão.</p> <p><u>Estudo do Meio</u></p> <p>A aula de Estudo do Meio terá como suporte uma ficha de trabalho, mais uma vez a fim de consolidar os conteúdos já abordados e realizar-se-á de forma diferente do habitual. Esta atividade far-se-á em grande grupo e de uma forma lúdica. Os alunos da turma serão divididos em cinco grupos de quatro elementos e um grupo de cinco. Cada aluno terá uma ficha de trabalho e todos terão de a preencher. Essa ficha de trabalho estará projetada no quadro interativo. A estagiária fará uma pergunta a cada grupo (perguntas estas que estão na ficha de trabalho) e contabilizará, no quadro, os pontos que cada grupo conseguir. Quando a estagiária colocar alguma questão ao grupo, apenas um aluno poderá responder, sendo que, o porta voz do grupo (aluno que responde) alterar-se-á à medida que forem feitas as questões. Cada aluno do grupo terá um determinado tempo para responder à questão, sendo que esse tempo será contabilizado através de um cronómetro. Todas as perguntas terão de ser respondidas nas respetivas fichas, por todos os elementos dos diferentes grupos, mesmo que a pergunta em questão não seja dirigida para o seu grupo. A equipa que obtiver mais pontos, ou seja, mais respostas corretas, será a equipa vencedora.</p>	<p>Organização e tratamento de dados OTD3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Representação e tratamento de dados</u> <p>-Representar conjuntos de dados.</p> <p>-Tratar conjuntos de dados.</p> <p>-Identificar o «máximo» e o «mínimo» de um conjunto de dados numéricos respetivamente como a categoria de maior e menor valor numérico.</p> <p>-Resolver problemas.</p> <p>-Resolver problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas.</p>
<p>QUARTA-FEIRA</p>	<p><u>Língua Portuguesa</u></p> <p>A aula de Língua Portuguesa iniciar-se-á com uma breve revisão de alguns conteúdos anteriormente abordados. A estagiária fará algumas questões aos alunos, a</p>	<p>ESTUDO DO MEIO</p> <p>À descoberta de si mesmo</p>

fim de compreender o nível de conhecimento em que se encontram. Posteriormente, proporá um debate entre todos os alunos da turma, de forma organizada, para que estes respondam às questões colocadas e partilhem ideias e informações de forma a chegarem a uma resposta final. De seguida, realizar-se-á uma ficha de trabalho de forma a sistematizar e consolidar os conteúdos para a ficha de avaliação. A referida ficha de trabalho será entregue aos alunos dividida por perguntas, para que estes a colem nos respetivos cadernos diários. Este método incentivará a consulta da ficha aquando do estudo dos alunos. Esta atividade realizar-se-á em pares. A correção desta ficha far-se-á em grande grupo. A estagiária escolherá, aleatoriamente, alguns alunos, para procederem à correção dos exercícios, tendo sempre em conta a opinião dos restantes colegas, proporcionando, sempre que possível, comunicação entre todos os elementos da turma.

Matemática

A aula de matemática incidirá, mais uma vez, na revisão dos conteúdos anteriormente abordados. Para isso, os alunos realizarão uma ficha de trabalho individualmente e, nesta fase, a estagiária disponibilizar-se-á para ajudar cada aluno naquilo que for necessário. A correção desta ficha realizar-se-á em grande grupo. A estagiária escolherá, aleatoriamente, alguns alunos, para procederem à correção dos exercícios. Os alunos que forem chamados para resolverem as questões, terão que explicar, aos restantes colegas, o raciocínio que seguiram para chegarem à resposta final.

- Descrever os sistemas vitais do corpo humano, explicando as funções que cada um deles desempenha no organismo.

Anexo XXIII

Roda dos Alimentos



Anexo XXIV

Tabela Alimentar



Anexo XXV

História exposta na área da biblioteca



Anexo XXVI – Reflexão nº 7 – A minha prática pedagógica

Reflexão nº 7

08-06-2012

Reflexão sobre a minha prática pedagógica

No início do estágio, como referi na minha primeira reflexão, tinha alguns receios, medos e inseguranças. Não tinha muito à vontade com as crianças, e não sabia como iria ser a minha prestação durante estes 4 meses. No entanto, rapidamente me consegui integrar com todo o grupo, criando uma boa relação com todas aquelas 25 crianças.

Quando cheguei à sala, os meninos já tinham projeto e intitulava-se de “A Alimentação”, este surgiu na sequência de uma história que a educadora contou e também de alguns comportamentos menos próprios na hora de almoço, no refeitório, por parte de algumas crianças. Assim, a educadora achou que seria pertinente abordar este tema.

Na sequência disso, realizei diversas atividades relacionadas com a alimentação, dando seguimento ao projeto. Conteí algumas histórias, construímos a nossa Roda dos Alimentos, uma Tabela Alimentar e dei respostas a todas as perguntas e necessidades das crianças. À medida que o projeto se foi desenvolvendo, as crianças começaram a fazer perguntas sobre alguns dos alimentos da Roda dos Alimentos, como por exemplo, “ De onde vem o peixe?”, ou “Porque é que temos que comer carne e peixe?”, entre outras coisas. Assim, todas essas perguntas foram registadas numa espécie de quadro de investigação, onde a criança teve oportunidade de, antes de pesquisar, “deixar” algumas hipóteses daquilo que poderiam ser as respostas às perguntas por eles feitas.

As pesquisas para obterem as respostas eram feitas, maioritariamente, em casa, com os pais, ou encarregados de educação, com o intuito de envolver as famílias no processo educativo dos seus educandos, discutidas em grupo na sala e depois afixadas na nossa Teia do Projeto. Esta teia foi feita de maneira a que todas as ideias das crianças estivessem expostas de maneira a que elas as conseguissem ver, assim como as conseguissem perceber. Neste aspeto, assumo que não desempenhei o melhor papel na medida em que, de certa forma, todos aqueles registos eram compreendidos pelas crianças, mas, no entanto, não tinham a “mão” deles, isto é, não estavam todos ilustrados pelas mesmas.

O projeto foi avançando e numa das nossas planificações, uma das crianças teve uma ideia que agradou a todos os restantes elementos do grupo, a criação de alimentos saudáveis para colocar na “área da casinha”. Depois de debatermos e negociarmos o tipo de material que iríamos utilizar, assim como o motivo que nos levou a tal escolha, surgiu uma outra pergunta de outro menino, “ Mas nós já temos alimentos na nossa casinha, onde vamos por os outros?”. Assim, e na sequência desta pergunta, uma outra criança disse que era muito giro se fizéssemos uma loja que vendesse os alimentos que íamos construir. Posto isto, surgiu o nosso mini projeto, a construção da Mercearia. Começamos por planear como a iríamos fazer, onde e com que material. Toda essa planificação ficou também registada em teia na própria área.

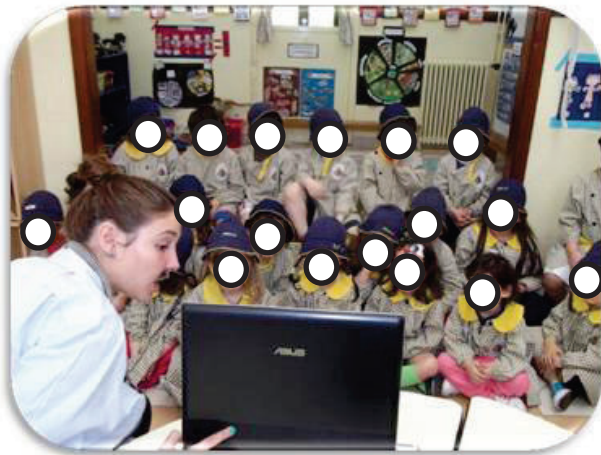
Ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, as crianças mostraram-se sempre muito motivadas e incentivadas para a realização do mesmo. Trabalharam sempre com entusiasmo, nunca “rejeitando” qualquer tipo de tarefa por mim solicitada. Foi um grupo que me deu “luta”, pois são todas crianças muito inteligentes, interessadas e curiosas. Gostam de fazer perguntas e arranjar soluções para as situações que lhes são propostas, é um grupo que sabe trabalhar em cooperação e que, quando interessados e motivados conseguem ter ideias fantásticas.

Ao longo de todo este tempo, fui conseguindo ter um maior domínio, uma maior confiança e um maior à vontade com todo o grupo, o que fez com que, de um modo geral, eu achasse que tive uma boa prestação na sala dos 4 anos desta escola. Considero que dei sempre o meu melhor, que me apliquei sempre, que segui as instruções dadas pela minha educadora e orientadora e que estou feliz com aquilo que consegui realizar. Assim, saio deste estágio muito mais preparada, uma vez que, foi a primeira vez que me relacionei com crianças neste tipo de contexto, muito mais animada do que quando entrei, com as ideias muito mais claras e com uma enorme vontade de trabalhar, porque isto é, sem dúvida, aquilo que eu quero fazer da minha profissão.

Anexo XXVII – Planificação da construção da mercearia



Anexo XXVIII – A visita do merceiro



Anexo XXIX – A área da casinha/mercearia: antes e depois



Anexo XXXI – Planificação da aula de Língua Portuguesa do dia 14 de Novembro

Dia	Área Curricular	Metas de Aprendizagem
Quarta-Feira	<p><u>Língua Portuguesa</u></p> <p>Como forma de consolidar os conteúdos abordados na 2ª e na 3ª feira à disciplina de Língua Portuguesa, a estagiária proporá uma atividade de dramatização. A turma será dividida em 6 grupos de 4 elementos. O objetivo da atividade consistirá na criação de uma história, com os sinais de pontuação adequados e necessários à mesma. Posteriormente à realização da história, cada aluno de cada grupo será um “personagem” e representará um dos sinais de pontuação. Por exemplo, sempre que existirem perguntas na história criada pelos alunos, no momento da dramatização, será o ponto de interrogação a fazer-las; quando existirem frases que expressem sentimento, como a surpresa, admiração, ou espanto, será o ponto de exclamação a falar, e assim sucessivamente. O texto terá de apresentar coerência entre si. As personagens serão identificadas com a respetiva pontuação colada no peito. No final do tempo estipulado para a atividade, cada grupo terá a oportunidade de apresentar as suas produções aos restantes colegas.</p>	<p>PORTUGUÊS</p> <p>Leitura e Escrita LE3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Planificar a escrita de textos.</u> <p>- Registrar ideias relacionadas com o tema antes de escrever sobre ele.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Redigir corretamente.</u> <p>-Usar vocabulário adequado.</p> <p>-Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Escrever textos dialogais.</u> <p>-Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho.</p> <p>Gramática G3</p> <p>-Identificar marcas do discurso direto no modo escrito.</p> <p>Oralidade O4</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Respeitar regras da interação discursiva.</u> <p>- Usar a palavra de uma forma clara, audível, com uma boa articulação e olhando o interlocutor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Participar em atividades de expressão oral, respeitando papéis específicos.</u> <p>-Assumir diferentes papéis</p>

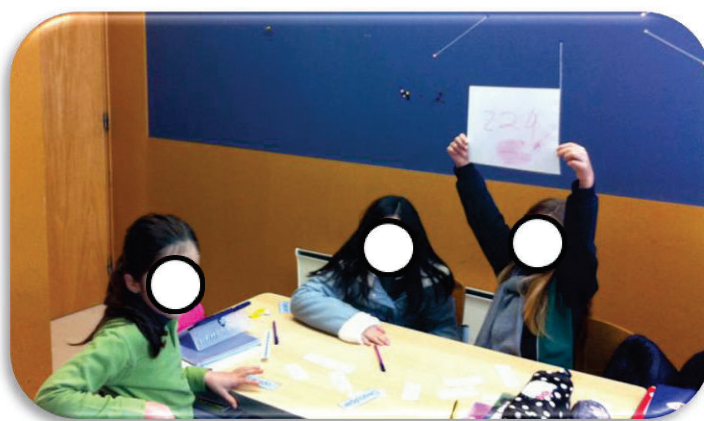
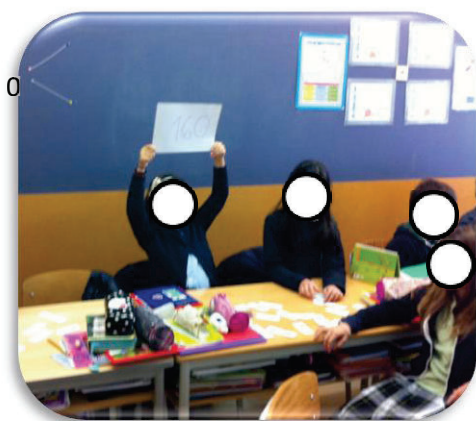
Anexo XXXII – Registo fotográfico da atividade de Língua Portuguesa do dia 14 de Novembro



Anexo XXXIII – Planificação da aula de Matemática do dia 11 de Dezembro

Dia	Área Curricular	Metas de Aprendizagem
Segunda-Feira	<p>Matemática</p> <p>A aula de matemática incidirá, também, na revisão dos conteúdos abordados desde o início do ano. Para esse efeito, a estagiária apresentará uma atividade intitulada de “Trabalhar a mente”. Apresentar-se-á um PowerPoint com diversas questões relativas ao algoritmo da adição, multiplicação e subtração, tabuadas do 6,7,8 e 9, tabelas, gráficos circulares e de barras e, ainda, pictogramas. Esta atividade consistirá, primeiramente, na divisão da turma em 6 grupos, 5 de quatro elementos e 1 grupo de 5 elementos e na entrega de uma folha em branco, plastificada, e de um marcador preto. A estagiária fará uma pergunta a cada grupo, respondida por um porta-voz que irá alternando a cada questão. O grupo deve discutir qual será a resposta correta e escreve-la na folha plastificada. Será estipulado um determinado tempo para cada questão e o primeiro grupo a levantar a folha com a resposta terá a oportunidade de ser o primeiro a responder, e, desta forma, poderá obter um ponto. Para a contagem dos pontos, a estagiária terá consigo uma folha onde colocará as pontuações de cada grupo. À medida que as questões vão avançando, cada grupo terá uma folha de papel e poderá apagar o resultado da pergunta anterior e registar o da pergunta atual. Cada pergunta acertada, é um ponto para a respetiva equipa. No entanto, como todos os grupos terão oportunidade de responder, na sua vez, poderão, também, ganhar pontos, mesmo não sendo o primeiro grupo a levar a folha com a resposta. Para a avaliação desta atividade, a estagiária terá uma grelha de avaliação com indicadores que lhe permitirão avaliar as aprendizagens efetuadas pelos alunos no que diz respeito a estes conteúdos.</p>	<p>MATEMÁTICA</p> <p>Números e Operações (e Álgebra) NO3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Adição e Subtração</u> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar e subtrair números naturais - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 1.000.000, utilizando o algoritmo da adição. -Subtrair dois números naturais até 1.000.000, utilizando o algoritmo da subtração. <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Multiplicação</u> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicar números naturais. - Resolver problemas. - Saber de memória a tabuada do 6,7,8 e 9 - Multiplicar quaisquer dois números cujo produto seja inferior a um milhão, utilizando o algoritmo da multiplicação. <p>Organização e tratamento de dados OTD3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Representação e tratamento de dados</u> <ul style="list-style-type: none"> -Representar conjuntos de dados -Tratar conjuntos de dados -Identificar o «máximo» e o «mínimo» de um conjunto de dados numéricos respetivamente como a categoria de maior e menor valor numérico <p>Resolver problemas</p>

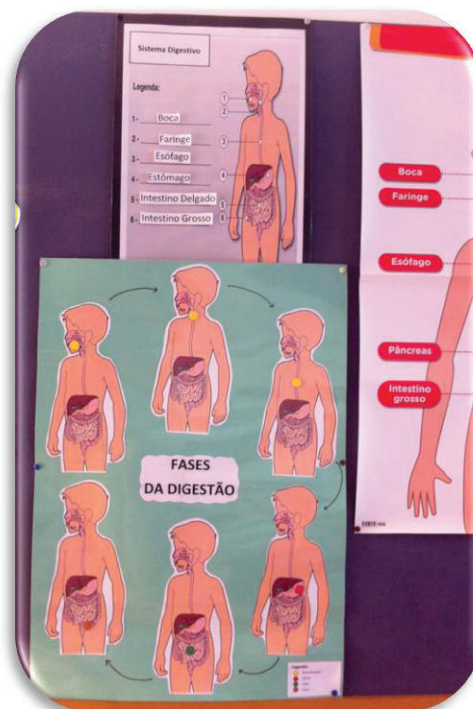
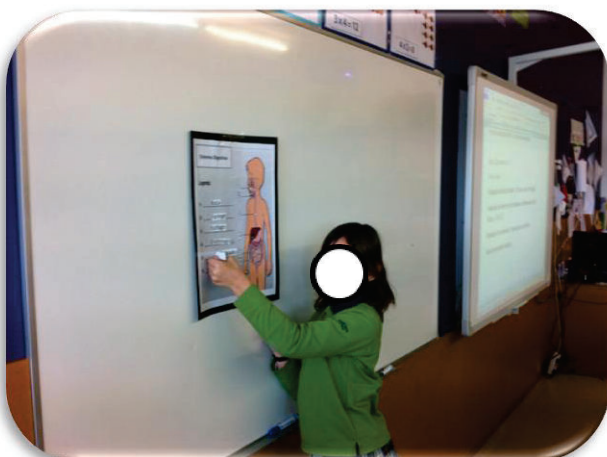
Anexo XXXIV – Registo fotográfico da atividade de Matemática do dia 11 de Dezembro



Anexo XXXV – Planificação da aula de Estudo do meio do dia 29 de Outubro

Dia	Área Curricular	Metas de Aprendizagem
Segunda-Feira	<p>Estudo do Meio</p> <p>A aula de estudo do meio terá como suporte o manual da mesma área curricular, e iniciar-se-á com uma explicação cuidada sobre o tema do sistema digestivo, onde a estagiária abordará a importância da digestão, como é constituído o sistema digestivo e as fases da digestão. Esta explicação não será só acompanhada pelo livro, mas, também, pela escola virtual. Será apresentado, aquando da explicação das fases da digestão, um boneco em 3 dimensões, que demonstrará o trajeto do bolo alimentar. De seguida, serão entregues pequenos papéis com a informação relativa aos conteúdos abordados. Posteriormente, os alunos terão de colar, nos respetivos cadernos diários, a informação presente nos papéis que lhes forem dados. Desta forma, os alunos poderão recorrer à informação presente nos cadernos diários, sempre que necessitarem, esclarecendo eventuais dúvidas. Em seguida, realizar-se-á uma atividade que consiste na apresentação de dois cartazes (o primeiro referente à constituição do sistema digestivo e o segundo referente às fases da digestão), No primeiro, os alunos terão de completar com os respetivos nomes dos órgãos e, no segundo, deverão colocar uma imagem que será representativa do bolo alimentar na posição correta, tendo em conta as fases da digestão. Esta atividade realizar-se-á em 5 grupos, e, cada grupo, no seu devido tempo, responderá a uma pergunta colocada pela estagiária, e esta será discutida com todos. Após a chegada a uma conclusão, um aluno de cada grupo, na sua vez, colocará, no cartaz, a resposta, no sítio correto.</p>	<p>ESTUDO DO MEIO</p> <p>À descoberta de si mesmo</p> <p>- Descrever os sistemas vitais do corpo humano, explicando as funções que cada um deles desempenha no organismo.</p>

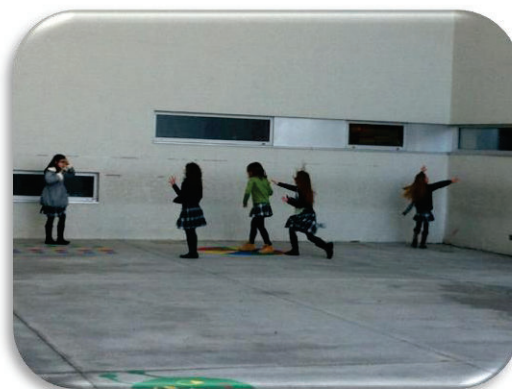
Anexo XXXVI – Registo fotográfico da atividade de Estudo do Meio do dia 29 de Outubro



Anexo XXXVII – Registo fotográfico das crianças na Área da Expressão Plástica



Anexo XXXVIII – Registo fotográfico dos alunos no último dia de aulas



Anexo XXXIX – Ficha de trabalho de Língua Portuguesa

FICHA DE TRABALHO – Português

3º Ano – Sinais de Pontuação

Nome: _____	Data: ___/___/___
-------------	-------------------

1 - Completa os espaços vazios.

Sinais de Pontuação		Descrição
		Indica uma pausa longa e o fim de uma frase.
!		Exprime espanto, emoção, admiração, tristeza, medo...
,	Vírgula	
		Indicam o inicio de uma fala.
	Ponto de Interrogação	
...		
		Marca o fim de uma ideia, mas não termina a frase. Utiliza-se, também, para separar palavras numa enumeração.
-	Travessão	

2- Coloca os sinais de pontuação nas frases do texto

Quem és tu

Disse a cabra

Eu sou o coelhinho branco

E eu sou a cabra Cabrês que te

Fui à horta buscar uma couve

salta em cima e te faz em três

Vou fazer um caldinho

3- Completa as frases.

Acabo uma frase. Sou _____

Faço uma breve pausa. Sou _____

Marco uma pausa maior do que a vírgula. Sou _____

4- Escreve uma frase em que utilizes:

a) Dois pontos

b) Um ponto de Interrogação

c) Reticências

5- Escreve, na segunda coluna da tabela, os sinais de pontuação das respetivas frases.

5.1 - Completa a terceira coluna utilizando os termos que se seguem.

Informar

Dar uma ordem

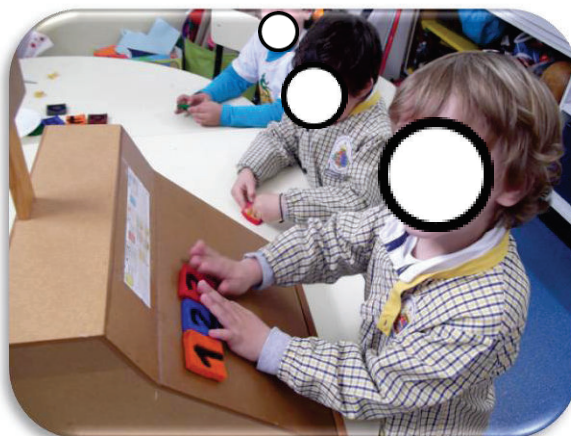
Perguntar

Expressar admiração

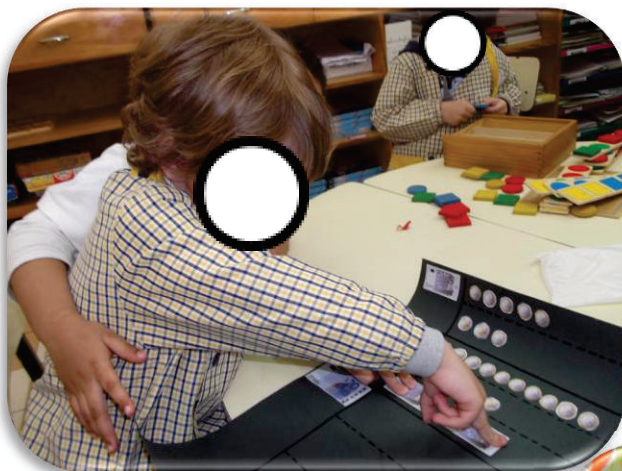
Frases	Sinal de pontuação	Intenção comunicativa da frase
O Rui é bonito.		
De que cor é aquele livro?		
Que horror!		
Faz os trabalho de casa Rita.		

Bom trabalho! 😊

Anexo XL – Registo fotográfico da construção da máquina registadora



Anexo XLI – Registo fotográfico das moedas e das notas



FICHA DE TRABALHO – Matemática

3º Ano – Estratégias de cálculo da divisão

Nome: _____

Data: ___/___/___

1- Considerando que a divisão é a operação inversa da multiplicação, preenche os espaços.

$15 : \underline{\quad} = 3$

$35 : \underline{\quad} = 5$

$81 : \underline{\quad} = 9$

$20 : \underline{\quad} = 5$

$42 : \underline{\quad} = 7$

$54 : \underline{\quad} = 6$

$64 : \underline{\quad} = 8$

$56 : \underline{\quad} = 8$

$36 : \underline{\quad} = 6$

2- Preenche os espaços.

$6 : 2 = \underline{\quad}$

$\underline{\quad} : 2 = 200$

$\underline{\quad} : 2 = 5\,000$

$10 : 2 = \underline{\quad}$

$600 : 2 = \underline{\quad}$

$\underline{\quad} : 2 = 10\,000$

$\underline{\quad} : 2 = 4$

$800 : 2 = \underline{\quad}$

$100\,000 : 2 = \underline{\quad}$

3 – Efetua as operações recorrendo à 3ª estratégia e completa.

$3\,000 : 10 = \underline{\quad}$

$352\,000 : 1\,000 = \underline{\quad}$

$30 : 10 = \underline{\quad}$

$500 : 100 = \underline{\quad}$

$77\,800 : 10 = \underline{\quad}$

$104\,000 : 100 = \underline{\quad}$

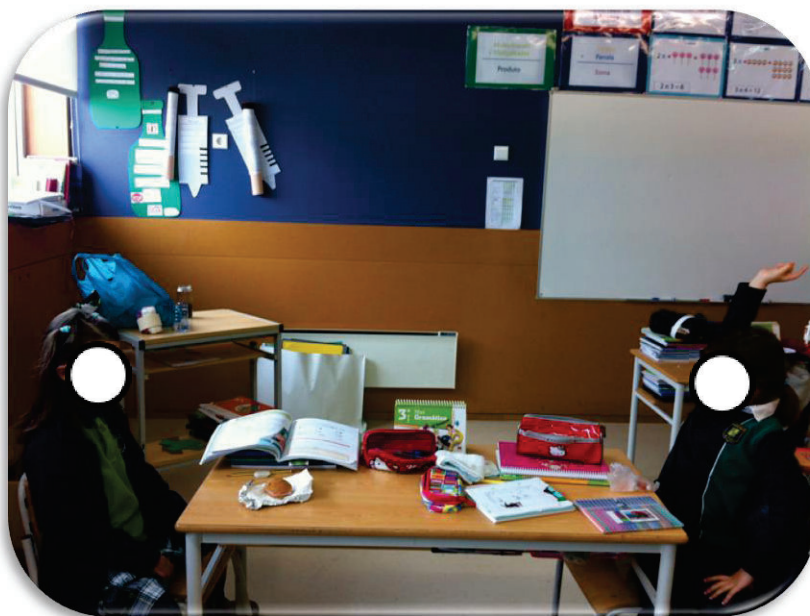
$140 : 10 = \underline{\quad}$

$56\,600 : 100 = \underline{\quad}$

$7\,070 : 10 = \underline{\quad}$

Bom trabalho! 😊

Anexo XLIII – Registo fotográfico da atividade “Duelo Matemático”



Anexo XLIV – Registo fotográfico das brincadeiras das crianças na mercearia



Anexo XLV – Reflexão nº 6 – Envolvimento parental

Reflexão nº6

05-06-2012

Envolvimento parental

A relação entre a Escola-Família é fundamental para que haja um bom desenvolvimento da criança. É fundamental existir uma coerência entre estes dois contextos. Torna-se muito confuso para a criança se existir determinadas regras em casa e na escola outras. Segundo as Orientações Curriculares do Pré-Escolar, “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança.”

No decorrer do meu estágio, tentei sempre envolver os pais e encarregados de educação no processo de aprendizagem dos seus educandos. Assim, realizei um folheto informativo com todos os pontos que considerei mais importantes acerca do nosso projeto com o objetivo de dar a conhecer a todos os familiares o que as crianças estavam a realizar na sala. No folheto, pedia também a colaboração e a participação dos encarregados de educação no nosso projeto.

Foi muito bom para mim, enquanto estagiária, ver que a grande parte dos familiares das crianças se interessam pelo trabalho dos seus educandos, pois participaram de forma muito constante, ajudando nas pesquisas, levando produtos para colocar na mercearia, as caixas de sapatos para a sua construção, entre tantas outras coisas.

Colaborei, também em todas as atividades onde os familiares estavam envolvidos. Particpei no dia do pai e no dia da mãe, ajudando naquilo que era necessário. No entanto acho que deveria ter apostado mais neste ponto, porque o considero importantíssimo para um bom desenvolvimento da criança. Terei, com certeza, mais cuidado neste ponto, futuramente.

Anexo XLVII – Exemplo de um questionário para a avaliação das crianças depois das atividades

Avaliação das atividades

Estagiária: Gostaram da atividade?

Estagiária: Ainda se lembram de como se chamava?

Estagiária: De que é que é que falava esta atividade?

Estagiária: O que gostaram mais?

Estagiária: O que gostaram menos?

Estagiária: O que aprenderam com esta atividade?

Anexo XLVIII – Grelha de avaliação de trabalhos autónomos dos alunos

“Trabalho autónomo dos alunos relativo aos conteúdos abordados ”

Nome das crianças	Material	Atividades	Internet	Não Participaram
A. C.				
A. T.				
B. C.				
B. M.				
B.				
C.				
C.				
D.				
G.				
H.				
M.				
M.				
M.				
M.				
M.				
M.				
N.				

Anexo XLIX – Reflexão nº 1 – Expectativas em relação à prática pedagógica em Educação Pré-Escolar

Reflexão nº1

18-02-2012

No Início desta semana, depois de uma orientação tutorial com a Dr.^a Alice Santos, acerca daquilo que iríamos realizar durante todo este semestre nas instituições, eu, juntamente com as minhas colegas, fomos apresentar-nos a direção da escola. Tivemos direito a uma visita guiada, onde conhecemos as instalações, o pessoal docente do pré-escolar e, claro, a educadora, a auxiliar e as crianças da sala onde iríamos estagiar. Foi um contacto muito breve, apenas nos cumprimentamos, mas fiquei contente e, de certa forma, um pouco aliviada, pois tanto a educadora como as próprias crianças pareceram-me bastante simpáticas.

Inicialmente, sentia-me bastante nervosa e ansiosa, pois não sabia bem o que iria encontrar: que tipo de crianças eram, se a educadora era simpática, se a instituição era agradável, como era o ambiente entre o próprio pessoal docente, entre tantas outras coisas. Na verdade, não me sentia minimamente preparada para enfrentar tal situação.

Quando, na terça-feira, cheguei a sala, apresentei-me as crianças com algum nervosismo, mas rapidamente me puseram completamente a vontade. Abraçaram-me, deram-me beijinhos e carinho como se já me conhecessem há muito tempo. A educadora pôs-me a par de tudo: do projeto que estavam a desenvolver, das atividades que estava a planear, assim como das crianças com que iria ter mais e menos dificuldade em lidar.

Deste modo, acabei também por fazer algumas perguntas através de conversas informais com a educadora e mesmo com a auxiliar de educação, tentando, assim, obter dados relevantes para que a minha integração naquela sala fosse mais fácil.

Observei que, tal como imaginava, o grupo era constituído por bastantes crianças, e que por esse mesmo motivo iria ter mais dificuldade em realizar algumas atividades e em manter a ordem. Neste momento, depois de uma semana de convivência com aquelas crianças, considero que tenho condições para conseguir, com sucesso, transmitir-lhes tudo aquilo que desejar.

Por fim, considero que todos os sentimentos de medo, nervosismo e ansiedade começam a ser ultrapassados. Sinto-me extremamente motivada e empenhada em fazer um ótimo trabalho com estas crianças. Assim, considero que estou apta a desempenhar a tarefa a que me propus, bem como a superar com sucesso esta unidade curricular de iniciação à prática profissional, que, certamente, irá ser determinante para o meu desempenho enquanto educadora no futuro.

Anexo XLX – Reflexão nº 1 – Expectativas em relação à prática pedagógica em Educação Pré-Escolar

Tipo de Documento:	Reflexão	N.º	1
Nome do Documento:	Espectativas criadas após as primeiras observações		
Data de Realização:	29/09/2012		

A Unidade Curricular de Estágio II em Educação Básica – 1º Ciclo iniciou-se com duas sessões, onde os responsáveis pela mesma apresentaram, aos alunos, os objetivos e as informações necessárias para que estes desenvolvessem uma boa prática profissional, nesta última etapa de formação. Apesar de me sentir muito motivada para começar, surgiam-me muitos pensamentos e dúvidas quanto ao que iria encontrar.

Quando, na segunda-feira, cheguei à sala, apresentei-me aos alunos, juntamente com o meu par pedagógico, sentindo algum nervosismo. No entanto, com o decorrer da conversa, esse sentimento foi ultrapassado, uma vez que os alunos nos deixaram completamente à vontade. O professor cooperante deixou que nos apresentássemos, que todos os alunos nos colocassem questões e, posteriormente, que se apresentassem também. Na minha opinião, tivemos, desde logo, empatia, rindo e brincando com algumas coisas que estavam a ser ditas. O professor cooperante transmitiu-nos, de forma sucinta, algumas informações do funcionamento da sala e da turma, da relação que ele tinha com os alunos e da relação entre eles. Deste modo, acabei, também, por fazer algumas perguntas através de conversas informais com o professor e com os próprios alunos, tentando, assim, obter dados relevantes para que a minha integração e interação naquela sala fosse mais fácil.

Durante todo o tempo que presenciei o comportamento dos 24 alunos do 3º ano e a postura do professor cooperante perante as mais diversas situações, considero estar apta a desempenhar, positivamente, o papel de professora-estagiária daquela turma. Irei, certamente, sentir algumas dificuldades e ser forçada a ultrapassar inúmeros obstáculos, mas creio que com o auxílio do professor cooperante, do Supervisor da ESEPF, da comunidade educativa e da própria turma, conseguirei desenvolver um bom trabalho. Para tal, procurarei usar todas as ferramentas e conteúdos que me foram lecionados ao longo da licenciatura e do mestrado, a fim de preparar corretamente as aulas, assumir uma boa postura pedagógica e contribuir favoravelmente para a formação dos alunos.

Por fim, considero que todos os sentimentos de medo, nervosismo e ansiedade começam a ser ultrapassados. Sinto-me extremamente motivada e empenhada em fazer um ótimo trabalho com estes alunos. Assim, considero que estou apta a desempenhar a tarefa a que me propus, bem como a superar, com sucesso, esta unidade curricular de Estágio II em Educação Básica – 1º Ciclo, que, certamente, será determinante para o meu desempenho enquanto professora num futuro próximo.

Anexo XLXI – Avaliação da semana de 9 a 12 de Abril

Avaliação da Semana de 9 a 12 de Abril

Esta semana conseguimos terminar a parede da nossa mercearia. As crianças mostraram interesse na atividade dando ideias para a construção da mesma. Contudo, inicialmente, tinha planejado fazer esta atividade com 4 elementos, só que com o decorrer da atividade apercebi-me que talvez fossem crianças a mais, porque não conseguia dar atenção a todas e por isso algumas das crianças estavam a brincar. Posto isto, decidi mudar de estratégia optando por trabalhar apenas com dois elementos de cada vez. Assim, consegui, efetivamente, dar voz e atenção as crianças.

Outra das atividades que estava planejada era a continuação da construção e pintura dos alimentos, mas as crianças preferiram fazer as prateleiras para a mercearia. Assim, as crianças começaram a construção das prateleiras com caixas de sapatos. Esta atividade foi feita com apenas 2 elementos de cada vez. Correu bastante bem também, as crianças estavam atentas, interessadas e empenhadas.

Apesar de não estar planejado, realizei a leitura de uma história trazida por uma das crianças da sala sobre a importância do leite para a nossa alimentação. Esta atividade foi feita em grande grupo e, inicialmente, as crianças estavam muito atentas e interessadas. Contudo, no decorrer da mesma, as crianças começaram a dispersar um pouco. A meu ver a história era longa demais; no entanto, acho que foi uma atividade que correu bastante bem. As crianças faziam imensas questões e queriam sempre saber mais sobre o que estava a ser contado.

No que diz respeito à atividade da prenda da mãe, já foram iniciados os primeiros porta jóias com a educadora e com a auxiliar. Esta atividade também está a ser feita com apenas dois elementos de cada vez.