



Centro de Competência de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação

**Relatório de Estágio sobre a intervenção pedagógica realizada nas Escolas Básicas
do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada e da Nazaré**

Relatório apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Mestre Maria da Conceição Figueira de Sousa

Andreia Helena Nóbrega Andrade

Funchal

2013

Agradecimentos

A realização do presente relatório só foi possível graças ao contributo de várias pessoas, que com as suas palavras de incentivo, e com a sua ajuda, de uma forma direta ou indireta, permitiram a concretização do mesmo. Desta forma, expresso, aqui, os meus agradecimentos pelo apoio prestado.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, a Mestre Conceição de Sousa pela disponibilidade, pelos saberes transmitidos e pela preocupação demonstrada.

Ao Doutor Fernando Correia, orientador científico da prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelas indicações e pela promoção de uma atitude reflexiva face a esta valência.

Às crianças envolvidas em ambos os contextos de estágio, pelo acolhimento e pelo contributo para a minha formação pessoal e profissional.

À diretora da Escola EB1/ PE da Achada, Vanda Perestrelo, pela visão de uma escola aberta à educação para os valores, à arte e terapia, e pelo apoio prestado no decurso da intervenção educativa.

À educadora Zélia Gomes pela supervisão, conhecimentos e conselhos disponibilizados.

Ao diretor, Carlos Fernandes, e professores da Escola EB1/PE da Nazaré pelo auxílio nas atividades desenvolvidas.

Ao professor, João Silva, pela partilha de saberes e recursos.

Às minhas colegas e amigas de curso, pela partilha de experiências, pela compreensão e apoio prestados.

Aos meus pais, pelo carinho e pelas oportunidades proporcionadas em prol do meu futuro.

À minha irmã, pela ajuda e compreensão, e ao meu irmão, pelo incentivo.

II RELATÓRIO DE ESTÁGIO

E por último, ao meu namorado, Bruno Pereira, pelo auxílio e paciência prestados ao longo deste processo.

Resumo

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizou-se o presente relatório de estágio, de modo crítico e reflexivo, com base nos conhecimentos científicos adquiridos ao longo da formação e nas experiências ocasionadas em contexto de estágio.

No decurso da ação educativa privilegiou-se uma pedagogia centrada na criança, onde esta possui um papel ativo na construção do seu conhecimento. Importa referir, que as estratégias adotadas surgiram tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, identificados a partir da observação participante, e conseqüente reflexão sobre as inferências obtidas. Neste sentido, dá-se enfoque ao papel da Investigação-Ação neste processo, permitindo assim, o reajustamento e aperfeiçoamento das práticas educativas. Nesta linha, o papel da estagiária passou por criar condições que atendessem às particularidades de cada criança, favorecendo a criação de um ambiente estimulante e significativo, onde participam todos os agentes educativos em prol do desenvolvimento integral dos educandos. A participação das famílias e restante comunidade educativa, nos projetos desenvolvidos, contribuiu para o estreitar de relações, indispensáveis para uma dinâmica e gestão melhorada do processo educativo.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; estágio pedagógico; reflexão; aprendizagem; investigação-ação.

Abstract

As part of Masters in Pre-school and Primary School Education this internship report was critically and reflectively carried out based on the scientific knowledge acquired during the training and the experiences gained throughout the internship.

During the educational activity we focused on child-centered pedagogy where they have an active role in building their knowledge. It should be noted that the strategies adopted emerged from their interests and needs identified based on the participant's observation and consequent reflection on inferences obtained. Therefore, there is a focus on the role of Research-Action, in this process that allows the realignment and improvement of educational practices.

In this context, the role of the intern was to create conditions that met the particularities of each child, encouraging the creation of a meaningful and stimulating environment where all educational agents participate in favor of the integral education development of the students. The involvement of the families and the remainder educational community in the developed projects contributed to the strengthening of relationships, essential for a dynamic and improved management of the educational process.

Keywords: Preschool Education; Primary School, teaching practice, reflection, learning, Research-Action.

Lista de Siglas

Sigla	Significado
AEpl	Assalariados Executantes Pluriactivos
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
APA	Apoio Pedagógico Acrescido
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CCP	Classificação Portuguesa de Profissões
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
CTT	Correios Telégrafos e Telefones
DL	Decreto-Lei
DPS	Desenvolvimento Pessoal e Social
DRE	Direção Regional da Educação
EE	Empregados Executantes
EDL	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais
EPE	Educação Pré-Escolar
ETI	Escola a Tempo Inteiro
I-A	Investigação-Ação
INE	Instituto Nacional de Estatística
ISPF	Indicador Socioprofissional Familiar
ISPI	Indicador Socioprofissional Individual
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC	Ministério da Educação e Ciência
MEM	Movimento da Escola Moderna

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OCP	Organização Curricular e Programas
OI	Operários Industriais
PCE	Projeto Curricular de Escola
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PCT	Projeto Curricular de Turma
PEE	Projeto Educativo de Escola
PTE	Profissionais Técnicos e de Enquadramento
QNQ	Quadro Nacional de Qualificações
RI	Regulamento Interno
SAC	Sistema de Acompanhamento de Crianças
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
Tlpl	Trabalhadores Independentes Pluriactivos

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
Lista de Siglas	VII
Índice.....	IX
Índice de Figuras.....	XIII
Índice de Gráficos	XV
Índice de Quadros	XVII
Índice de Tabelas	XIX
Conteúdo do CD-ROM	XXI
Introdução	1
Parte I. Enquadramento Teórico	5
Formação Inicial de Profissionais da Educação com Dupla Certificação.....	5
Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	8
O Sentido da Reflexão Assente na Construção Identitária do Docente	12
A Continuidade Educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	14
Parte II. Pressupostos Metodológicos Inerentes à Praxis Educativa.....	17
Sustentação Metodológica: A Investigação-Ação.....	17
Instrumentos de análise e recolha de dados da ação educativa.	19

X RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Observação participante.	20
Notas de campo.	21
Análise documental.	22
Intencionalidade do processo educativo.	23
Observação.	23
Planificação.	24
Ação.	25
Avaliação.	25
Momento preliminar da investigação-ação: formulação de questões iniciais.	28
Fundamentação das Opções Metodológicas	29
Aprendizagem cooperativa.	31
Diferenciação pedagógica.	32
<i>High/Scope</i>	33
Abordagem experiencial.	35
Movimento da escola moderna.	36
Parte III. O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar	39
Contextualização do Ambiente Educativo	39
O meio envolvente.	40
Enquadramento geográfico e histórico: freguesia de São Roque.	40
Principais infraestruturas e serviços.	42
A instituição educativa.	43
Espaços físicos.	43
Recursos humanos.	44
O projeto educativo de escola.	45
Caracterização da sala.	46
Organização do ambiente físico.	46
Caracterização do grupo de crianças.	50

Condição social.	53
Organização do tempo: rotina.	56
Intervenção Educativa	57
Atividades livres.	57
Atividades orientadas.	59
Os meios de comunicação.	59
A alimentação saudável.	65
O outono.	72
Avaliação.	77
Avaliação global do grupo.	77
Avaliação global da criança.	80
Intervenção com a comunidade educativa.	82
Ação de sensibilização: “A família e a escola de mão dadas”.	82
Saída para a Quinta de São Roque.	83
Colaboração da família em atividades decorrentes na ação educativa.	84
Reflexão Final	84
Parte IV. O Estágio Pedagógico em Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico .89	
Contextualização do Ambiente Educativo	89
O meio envolvente.	91
Enquadramento geográfico e histórico: freguesia de São Martinho.	91
Principais infraestruturas e serviços.	92
A instituição educativa.	93
Espaços físicos.	93
Recursos humanos.	94
O projeto educativo de escola.	95
Caracterização da sala.	96
Organização do ambiente físico.	96

XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Caracterização da turma.	98
Condição social.	100
Horário escolar.	102
Intervenção Educativa	103
Atividades orientadas.	103
Desenvolvimento de conteúdos programáticos de Português.	104
Exploração oral e escrita de frases e textos.	105
Momento de ler, contar e mostrar.....	113
Desenvolvimento de conteúdos programáticos de Matemática.	114
Introdução de conceitos matemáticos.....	115
Revisão de conceitos matemáticos.	118
Desenvolvimento de conteúdos programáticos de Estudo do Meio.....	120
Segurança do seu corpo: prevenção rodoviária.	121
O passado mais longínquo da criança: consulta de mapas.	123
Avaliação global da turma.....	126
Intervenção com a comunidade educativa.....	128
Colaboração nas atividades natalícias.	128
Reunião do conselho escolar.	131
Reflexão Final	132
Considerações Finais	135
Referências.....	139

Índice de Figuras

Figura 1. Espiral de ciclos da Investigação-Ação.....	19
Figura 2. Planta da Sala Arco Íris	48
Figuras 3 e 4. Atividade de apresentação	60
Figuras 5 e 6. Registo dos programas televisivos mais vistos pelas crianças.....	61
Figuras 7 e 8. Construção do telefone.....	63
Figuras 9 e 10. Cartas relativas ao intercâmbio com a Pré-C.....	64
Figuras 11 e 12. Jogos ocasionados no decurso do desenvolvimento do tema “Os Meios de Comunicação”	65
Figura 13. Dramatização com fantoches de uma história alusiva à alimentação saudável	67
Figuras 14 e 15. Cartazes ilustrativos de uma alimentação saudável e de uma alimentação não saudável.....	69
Figura 16. Resultado da construção partilhada da roda dos alimentos.....	70
Figuras 17 e 18. Registo ilustrativo de uma alimentação saudável	71
Figuras 19 e 20. Confeção de uma salada de frutas.....	73
Figuras 21 e 22. Degustação da salada de frutas	74
Figuras 23 e 24. Registo ilustrativo dos alimentos utilizados na salada de frutas.....	75
Figuras 25 e 26. Jogo “Apura os teus Sentidos”.....	76
Figuras 27, 28 e 29. Livro de Receitas do Outono	76
Figura 30. Planta da sala de aula da turma do 2.º C.....	97
Figuras 31 e 32. Momento de pré-leitura.....	107
Figuras 33 e 34. Exploração dos diferentes sons da letra <i>x</i>	108
Figura 35. Exploração da estrutura de uma carta.....	109
Figuras 36 e 37. Construção coletiva de uma carta para o Pai Natal.....	110
Figuras 38 e 39. Ida aos CTT.....	111
Figuras 40 e 41. Melhoramento de texto	112
Figura 42 e 43. Momento de Ler, Contar e Mostrar	113
Figuras 44, 45 e 46. Exploração do material multibásico.....	116
Figuras 47 e 48. Recurso ao ábaco	117
Figuras 49 e 50. Exploração do geoplano.....	120
Figuras 51e 52. Simulacro de uma deslocação noturna.....	123

XIV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Figuras 53 e 54. Exploração da aplicação <i>Google Earth</i>	124
Figuras 55 e 56. Consulta de mapas	125
Figuras 57, 58 e 59. Realização de uma árvore de Natal com recurso a materiais de desperdício	129
Figuras 60 e 61. Construção de objetos para serem vendidos no Bazar de Natal (turma do 2.º C)	130
Figuras 62, 63. Bazar de Natal e exposição de presépios	131

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Género das crianças (EPE)	51
Gráfico 2. Idades das crianças (EPE).....	51
Gráfico 3. Número de irmãos das crianças (EPE)	52
Gráfico 4. Área de residência das crianças (EPE)	53
Gráfico 5. Níveis de bem-estar emocional evidenciados pelas crianças no decorrer do estágio	78
Gráfico 6. Níveis de implicação evidenciados pelas crianças no decorrer do estágio	79
Gráfico 7. Género dos alunos (1.º CEB)	98
Gráfico 8. Idade dos alunos (1.º CEB).....	99
Gráfico 9. Número de irmãos dos alunos (1.º CEB)	99
Gráfico 10. Área de residência dos alunos (1.º CEB).....	100

Índice de Quadros

Quadro 1. Questões surgidas no âmbito da I-A referente ao contexto de estágio pedagógico	29
Quadro 2. Inferências resultantes da observação em contexto de EPE, no respeitante ao modelo pedagógico High/Scope	34
Quadro 3. Principais infraestruturas existentes na freguesia de São Roque (PEE, 2009)	42
Quadro 4. Espaços físicos da EB1/PE da Achada (PEE, 2009)	44
Quadro 5. Rotina educativa da Sala Arco Íris	57
Quadro 6. Horário das AEC (EPE).....	57
Quadro 7. Opiniões e sugestões das crianças sobre o conceito de comunicação	62
Quadro 8. Opiniões e sugestões das crianças sobre a alimentação saudável	68
Quadro 9. Opiniões e sugestões das crianças sobre a salada de frutas	74
Quadro 10. Níveis correspondentes ao indicador das atitudes, com base na ficha 1i do SAC.....	81
Quadro 11. Nível correspondente ao indicador do comportamento no grupo, com base na ficha 1i do SAC.....	81
Quadro 12. Níveis correspondentes ao indicador dos domínios essenciais, com base na ficha 1i do SAC.....	81
Quadro 13. Principais infraestruturas e serviços existentes na freguesia de São Martinho (1.º CEB).....	92
Quadro 14. Espaços físicos da EB1/PE da Nazaré.....	94
Quadro 15. Horário escolar da turma do 2.º C	103
Quadro 16. Objetivos gerais da área curricular disciplinar de Português	105
Quadro 17. Opiniões e sugestões dos alunos sobre o texto, <i>O Reino da Bicharada</i> – momento de pré-leitura.....	107
Quadro 18. Opiniões e sugestões dos alunos sobre os diferentes tipos de carta que existem.....	109
Quadro 19. Opiniões e sugestões dos alunos sobre a estrutura da carta.....	110
Quadro 20. Objetivos gerais da área curricular disciplinar de Matemática.....	114
Quadro 21. Opiniões e sugestões dos alunos sobre o conceito de poliedro e não poliedro	117
Quadro 22. Opiniões e sugestões dos alunos sobre os quadriláteros.....	119

XVIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Quadro 23. Objetivos gerais da área curricular disciplinar de Estudo do Meio	121
Quadro 24. Opiniões e sugestões dos alunos sobre os cuidados a ter nas deslocações noturnas.....	122
Quadro 25. Opiniões e sugestões dos alunos sobre o significado de <i>ilha</i>	124

Índice de Tabelas

Tabela 1. Habilitações académicas dos pais das crianças (EPE)	54
Tabela 2. Condição dos pais das crianças perante o trabalho (EPE)	54
Tabela 3. ISPF das crianças (EPE).....	55
Tabela 4. Habilitações académicas dos pais dos alunos (1.º CEB).....	101
Tabela 5. Condição dos pais dos alunos perante o trabalho (1.º CEB).....	101
Tabela 6. ISPF dos alunos (1.º CEB)	102

Conteúdo do CD-ROM

Pasta – Documento Geral

Relatório de Estágio (versão eletrónica)

Pasta – Apêndices¹

Apêndice A. Primeira planificação semanal (EPE)

Apêndice B. Segunda planificação semanal (EPE)

Apêndice C. Terceira planificação semanal (EPE)

Apêndice D. Quarta planificação semanal (EPE)

Apêndice E. Quinta planificação semanal (EPE)

Apêndice F. Primeira planificação diária (1.º CEB)

Apêndice G. Segunda planificação diária (1.º CEB)

Apêndice H. Terceira planificação diária (1.º CEB)

Apêndice I. Quarta planificação diária (1.º CEB)

Apêndice J. Quinta planificação diária (1.º CEB)

Apêndice K. Sexta planificação diária (1.º CEB)

Apêndice L. Sétima planificação diária (1.º CEB)

Apêndice M. Oitava planificação diária (1.º CEB)

Apêndice N. Imagens ilustrativas da sala de EPE

Apêndice O. Grelha de avaliação diagnóstica geral do grupo (ficha 1g do SAC)

Apêndice P. Grelha de avaliação final geral do grupo (ficha 1g do SAC)

¹ Apêndices U – A1: Planificações realizadas em conjunto com a colega estagiária, imbuídas na sua intervenção prática na vertente de estágio em 1.º CEB.

XXII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Apêndice Q. Ficha de avaliação individual da criança (ficha 1i do SAC)

Apêndice R. Cartaz de divulgação da ação de sensibilização (EPE)

Apêndice S. Imagens ilustrativas da sala de aula de 1.º CEB

Apêndice T. Cartaz de divulgação do Bazar de Natal

Apêndice U. Primeira planificação diária (1.º CEB) – Atividades orientadas pela colega de estágio

Apêndice V. Segunda planificação diária (1.º CEB) – Atividades orientadas pela colega de estágio

Apêndice W. Terceira planificação diária (1.º CEB) – Atividades orientadas pela colega de estágio

Apêndice X. Quarta planificação diária (1.º CEB) – Atividades orientadas pela colega de estágio

Apêndice Y. Quinta planificação diária (1.º CEB) – Atividades orientadas pela colega de estágio

Apêndice Z. Sexta planificação diária (1.º CEB) – Atividades orientadas pela colega de estágio

Apêndice A1. Sétima planificação diária (1.º CEB) – Atividades orientadas pela colega de estágio

Introdução

O presente relatório, com vista à obtenção do grau de Mestre, visa evidenciar as competências desenvolvidas no decurso da formação, em consonância com a prática supervisionada, que pressupõe 100 horas de trabalho, em duas valências educativas: a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Segundo Silva (2003) “a formação só tem sentido encarada numa perspectiva crítico-reflexiva, criativa e livre” (p. 111). Assim sendo, as evidências aferidas no decorrer do estágio pedagógico, são tratadas ao longo do relatório de uma forma detalhada e reflexiva, com base nos pressupostos científicos e pedagógicos inerentes a uma *praxis*² educativa de qualidade. Importa referir que, a prática *in loco* esteve assente numa pedagogia participativa³, onde a aprendizagem da criança era desencadeada pela ação. Desta forma, valorizou-se a construção ativa do conhecimento, articulada com os princípios teóricos subjacentes às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*⁴ (OCEPE) e à *Organização Curricular e Programas*⁵ (OCP) do 1.º CEB, e com os objetivos estabelecidos no regulamento de estágio. Nesta linha, pretendeu-se envolver na ação pedagógica os diversos agentes educativos, na medida em que estes contribuíram, participada e cooperativamente, para o desenrolar do processo.

“É preciso que se ressignifique o sentido da prática, articulando-o com o da pesquisa” (Cunha, 2003, p. 78). Deste modo, estruturou-se o apresentado relatório em

² O termo *praxis* “exprime a unidade dialética do pensar e do ser, sendo ao mesmo tempo saber e prática, conhecimento e ação” (Infopédia, 2013, para. 2).

³ A pedagogia de participação centra-se “nos atores que co constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 98). Verifica-se um “envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 100).

⁴ Segundo as OCEPE, “estas Orientações Curriculares serão “pontos de apoio” para a prática pedagógica dos educadores, são espelho da sua “coerência profissional”, permitindo uma “maior afirmação social da educação pré-escolar”” (ME, 1997, p. 7)

⁵ A OCP trata-se de um documento disponibilizado pelo MEC, com o objetivo de orientar os professores do 1.º CEB.

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

quatro partes fundamentais: o enquadramento teórico⁶, os pressupostos metodológicos inerentes à *praxis* educativa, o estágio pedagógico em contexto de EPE, e o estágio pedagógico em contexto de 1.º CEB.

A Parte I, respeitante ao enquadramento teórico, efetuou-se com base numa primeira pesquisa e leitura de reconhecimento de obras e artigos, que permitiram uma identificação focada e seletiva dos aspetos teóricos a serem desenvolvidos no presente relatório, em conformidade com os princípios adotados na intervenção educativa. Seguidamente, procurou-se encontrar elementos relevantes para este sustento teórico, recorrendo a uma leitura exploratória e interpretativa dos conceitos (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010)⁷. Assim sendo, aprofundou-se o conhecimento científico, iniciando-se com um enquadramento da importância do papel da formação inicial de docentes com dupla certificação. Em seguida, realiza-se uma breve análise do perfil de desempenho do educador de infância e do professor do 1.º CEB, que antecede uma abordagem à prática reflexiva, como base para a construção identitária do docente. Por último, dada a transversalidade da EPE e do 1.º CEB, dá-se enfoque à continuidade educativa relativa a ambos os contextos educativos.

Na segunda parte do relatório, revela-se o percurso metodológico, assente numa metodologia ativa, a Investigação-Ação (I-A), que permite desenvolver uma postura reflexiva e consequente reestruturação das práticas de ensino. Desta forma, salienta-se o processo de intencionalidade educativa, que subentende as fases de observação, planificação, ação e avaliação, essenciais para a promoção de uma aprendizagem significativa das crianças, com base nos seus interesses e necessidades. São também realçadas, as opções metodológicas referentes a ambos os contextos de estágio. Estas

⁶ Importa referir, que não existe um equilíbrio, em relação ao número de páginas, entre o enquadramento teórico e a parte prática, uma vez que esta última apresenta referências teóricas.

⁷ Ressalta-se que, para a fundamentação da componente metodológica e componente prática, os mencionados passos, foram igualmente tidos em conta.

prendem-se sobretudo com, e tal como já referido anteriormente, a pedagogia participativa, que abarca modelos pedagógicos, como o High/Scope, a Abordagem Experiencial e o Movimento da Escola Moderna (MEM), e o recurso a uma aprendizagem cooperativa e à diferenciação pedagógica.

Em relação à Parte III e à Parte IV, seguiram-se as mesmas linhas orientadoras no que concerne à sua estrutura. Segundo as OCEPE, “o meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação (...), a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem grande influência, embora indirecta na educação das crianças” (ME, 1997, p. 33). Assim sendo, apresenta-se primeiramente, uma sucinta caracterização do contexto educativo em EPE e 1.º CEB. A par desta, é efetuada uma breve abordagem descritiva, reflexiva e avaliativa de algumas temáticas exploradas no decorrer da intervenção pedagógica. A metodologia adotada, a I-A, sugere uma abordagem reflexiva face à realidade ocasionada. Importa assim referir que, no final de cada parte, contempla-se uma reflexão final, onde constam as respostas para as questões formuladas no âmbito da I-A, e as dificuldades e potencialidades verificadas em ambos os contextos. Uma vez que a I-A, “involves the interaction between the intuition of the researcher and the evidence in the texto” (Renouf, 1997, citado por Cardoso et al., 2010, p. 55), este ponto reflete o pensamento gerado em situação de estágio, articulado com fundamentos teóricos.

Finaliza-se o relatório, apresentando as considerações finais, alusivas a ambos os contextos de estágio, efetuando assim uma breve menção crítica e um balanço geral de todo o percurso inerente a esta fase da formação.

Salienta-se que, de acordo com o regulamento específico de 2.º Ciclo em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira, a formatação do relatório perfilha as normas gerais ratificadas pela *American*

4 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Psychological Association (APA, 2010). Todavia, salvaguarda-se algumas exceções, designadamente no respeitante às notas de rodapé. De modo a facilitar a leitura e compreensão das ideias enunciadas, ao invés das regras supra referidas, as notas de rodapé foram colocadas nas aludidas páginas. O presente relatório encontra-se ainda redigido segundo o novo acordo ortográfico.

Parte I. Enquadramento Teórico

Nesta parte, os pontos evidenciados permitem o enquadramento de alguns princípios adjacentes ao estágio pedagógico em ambos os contextos de intervenção, EPE e Ensino do 1.º CEB. Assim sendo, começa-se por destacar o papel da formação inicial de profissionais da educação com dupla certificação⁸ na prática pedagógica, na medida em que esta contribui com sustentos teóricos capazes de assegurar uma intervenção de qualidade. Em seguida, é efetuada uma abordagem teórica em relação ao perfil específico do educador de infância e do professor do 1.º CEB, onde são revelados parâmetros fundamentais para o decurso da intervenção educativa. A reflexão sendo um fator chave para a construção da identidade docente também é enfatizada, a par da importância da continuidade educativa em ambos os contextos descritos.

Formação Inicial de Profissionais da Educação com Dupla Certificação

De acordo com Jacinto (2003), as reformas educativas visam assegurar um aperfeiçoamento na qualidade do ensino. Desta forma, torna-se relevante repensar na formação de professores, uma vez que esta assume um papel fundamental na “atribuição de qualificações profissionais, integradoras do domínio científico, cultural e pedagógico” (Jacinto, 2003, p. 26).

Ao longo dos tempos, a formação inicial de profissionais da educação tem sofrido alterações a nível histórico e social. Nesta linha, Sacristán (2008) defende que “os professores possuem, como colectivo social, um certo status, que varia segundo as sociedades e os contextos” (p. 66). Assim sendo, e face às exigências inerentes à profissão, a União Europeia, desde as décadas de 70 e 80 do século XX, tem modificado a formação inicial de docentes, estipulando a sua integração no ensino superior

⁸ A dupla certificação foi a expressão utilizada para designar a habilitação conjunta para a EPE e para o ensino do 1.º CEB.

6 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

(Formosinho, 2009). A formação de docentes ao ser inserida neste contexto de ensino a nível superior, perspectiva uma “formação teórica e afastada das preocupações das práticas do terreno” (Formosinho, 2009, p. 73). Neste sentido, Portugal, no início da década de 80 do supra referido século, encerra as escolas de magistério primário⁹, criando Escolas Superiores de Educação, onde se encontram inseridos os cursos de formação de educadores de infância e de professores do 1.º CEB (Nóvoa, 2008; Formosinho, 2009). De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), de 1986, é determinado assim, que a formação de educadores de infância e de professores do 1.º CEB, “é de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base” (artigo 30º). Com esta entrada no ensino superior, é dada a possibilidade aos formandos de tornarem-se “profissionais mais fundamentados, reflexivos, críticos e capazes de conceber uma formação adequada aos diferentes contextos (Formosinho, 2009). Todavia, segundo o mesmo autor, apesar das vantagens advindas desta mudança em torno da elevação do estatuto social da profissão, verifica-se uma “acentuação da componente intelectual do desempenho, em detrimento das relacionais e morais” (Formosinho, 2009, p. 74). Desta forma, é dificultada a implementação de uma pedagogia baseada na autonomia e cooperação.

Tendo em conta o supramencionado, salienta-se ainda a introdução das práticas pedagógicas na formação inicial de profissionais da educação. A prática pedagógica trata-se de uma “componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente” (Formosinho, 2009, p. 98).

⁹ O magistério primário foi o primeiro curso que deu a possibilidade, ao professor do ensino primário, de adquirir habilitações profissionais. Contudo, com a revolução de 25 de abril de 1974, este “vai conhecer um período de renovação pedagógica (...), com profunda e radical transformação do plano de estudos bem como um aumento do número de anos do curso” (Ferreira, 2009, p. 84). Segundo o mesmo autor, as escolas de magistério primário foram encerradas no ano de 1977, com a instituição das Escolas Superiores de Educação.

Segundo Peças (1998), estas “devem constituir o eixo central da formação, o ponto de partida e o referente da identidade profissional em início de construção” (p. 15).

Atualmente, emerge o conceito de docente generalista, evidenciado no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Este “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” (DL n.º 43/2007, p. 1320). A instituição de formação inicial passa, assim, a assegurar, simultaneamente, a formação académica e a formação profissional dos formandos numa perspetiva integrada. A possibilidade de dupla certificação permite ao professor/educador “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” (DL n.º 43/2007, p. 1320). Segundo o referido DL, a habilitação profissional dos docentes mantém o mesmo nível de qualificação, baseado na alteração da LBSE, em 1997. Com a instauração do Processo de Bolonha¹⁰, e a consequente reestruturação dos ciclos de estudos do ensino superior, o nível de qualificação da classe docente passou a ter como requisito mínimo, o mestrado. Este requisito veio substituir o anterior que era a licenciatura (pré-Bolonha). Com a elevação do nível de exigência, visou-se “reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional” (DL n.º 43/2007, p. 1320).

“O novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática do ensino na investigação e da iniciação à prática profissional” (DL n.º 43/2007, p. 1321). Deste modo, a área de iniciação à prática profissional, semelhante ao conceito de prática

¹⁰ “O chamado Processo de Bolonha iniciou-se informalmente em Maio 1998, com a declaração de Sorbonne, e arrancou oficialmente com a Declaração de Bolonha em Junho de 1999, a qual define um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, até ao final da presente década, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado” (MEC, 2013, O Processo de Bolonha, para. 1).

8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

pedagógica, passa a ser parte integrante da formação inicial de docentes. É assim dada a oportunidade de estabelecer-se uma aprendizagem radicada na “mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade” (DL n.º 43/2007, p. 1321).

No entanto, em jeito de síntese, importa referir que deve existir uma forte ligação entre a formação inicial e a formação contínua, na medida em que a primeira, “não poderá ser concebida como um produto acabado, mas antes como fase inicial de um processo de construção” (Mesquita-Pires, 2007, p. 86). Na mesma linha, Nóvoa (1995) defende que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 25).

Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Formosinho e Machado (2009) afirmam que “a complexidade da docência e a necessidade de adequar a formação inicial de educadores e professores à “escola” actual está na base da aprovação de um perfil geral de competência para a docência” (p. 161). Nesta linha de pensamento, através do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, foi instituído o *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. A par deste, foi promulgado o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, que visa a aprovação dos perfis de desempenho específicos dos educadores de infância e professores do 1.º CEB.

Ao longo do primeiro DL mencionado, são enunciados referenciais comuns a ambos os profissionais, abrangendo quatro dimensões: a dimensão profissional, social e

ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e ainda a dimensão de desenvolvimento profissional e ao longo da vida. Segundo Formosinho e Machado (2009), a *dimensão profissional, social e ética* destaca o conhecimento específico da profissão e a partilha de saberes profissionais através da reflexão, a escola como meio de trabalho profissional, onde o desenvolvimento dos alunos deve ser assegurado de uma forma integrada, as diferenças sociais como uma vantagem educacional e a manifestação da capacidade relacional e comunicacional do professor, assumindo assim uma dimensão cívica e formativa em relação às suas funções. No que concerne à *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, tendo em conta o nível de ensino, são realçados os saberes específicos e transversais da sua especialidade, as metodologias adotadas, bem como a organização das aprendizagens, o recurso a diversas linguagens e suportes como meios de aprendizagem, a envolvência dos alunos na gestão do currículo e na elaboração de regras de convivência democrática, a diferenciação pedagógica e a regulação e promoção da qualidade, servindo-se da avaliação. Em relação à *dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade*, é dada ênfase à cidadania democrática, aos diferentes graus de participação e cooperação da comunidade educativa e a cooperação com outras instituições. A última dimensão, *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, realça o papel da formação como elemento integrante da prática profissional, que inclui o processo reflexivo imbuído nas práticas e aspetos éticos e deontológicos da profissão, a investigação sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos, a fomentação do trabalho de equipa, e a partilha de saberes e experiências.

Em conformidade com o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, no que diz respeito ao perfil específico do educador de infância, encontram-se expressos no mesmo, os aspetos que o educador deve seguir em prol de uma intervenção educativa de qualidade. A sua

10 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

intervenção deve ser assegurada com base na planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, de modo a atender a uma aprendizagem significativa do grupo.

Assim sendo, devem ser adotadas estratégias, sustentadas nos interesses e necessidades das crianças, que impliquem o recurso a materiais de natureza diversificada e estimulante, de modo a facilitar o desenvolvimento do grupo. Salienta-se ainda que a rotina diária deve ser flexível, promovendo às crianças a apreensão de referências temporais. Cabe também ao educador, criar e manter as condições de segurança, fomentando um clima de bem-estar entre o grupo (Bertram & Pascal, 2009; Portugal & Laevers, 2010; DL n.º 241/2001).

No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância deve privilegiar os referidos momentos de forma a aperfeiçoar a sua prática *in loco*. Este deve atender ao desenvolvimento individual das crianças, observando e avaliando frequentemente os seus comportamentos, de modo a promover também atividades de cooperação e integração social (Bertram & Pascal, 2009; ME, 1997; DL n.º 241/2001). A relação do educador com a ação educativa deve assim pressupor o apoio e promoção do desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança, envolvendo as famílias e a restante comunidade no mesmo.

Importa referir, que o educador de infância não deve descurar os princípios inerentes ao currículo¹¹. É necessário um sustento teórico capaz de dar resposta a uma prática educativa fundamentada, integrada e articulada com as diferentes áreas de conteúdo estabelecidas pelas OCEPE (ME, 1997). Neste sentido, o educador deve constituir um ambiente de estimulação comunicativa, adequado a todas as crianças, de forma a dar a oportunidade às mesmas de interagirem entre si e com os adultos. Esta abordagem também vai contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral, o

¹¹ Para Roldão (2000), citada por Serra (2004), o currículo está em constante alteração face ao tempo e ao espaço, sendo assim sensível a aspetos sociais. Este pressupõe, desta forma, a consideração de aprendizagens indispensáveis ao contexto de uma dada época.

favorecimento do aparecimento de atitudes emergentes de leitura e escrita, a interligação das áreas das expressões, e a exploração de uma diversidade de materiais, com vista a uma promoção da aquisição de referências temporais e espaciais (ME, 1997; DL n.º 241/2001).

No mesmo DL, e tal como já referido, encontra-se explícito o perfil geral dos professores do ensino básico e secundário. Conquanto, importa salientar as especificidades do perfil de desempenho do professor do 1.º CEB. Segundo o DL n.º 241/2001, o professor do 1.º CEB deve desenvolver o currículo de uma forma integrada e inclusiva, “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”.

O perfil do docente pretende que este estabeleça uma cooperação com outros professores, no âmbito da construção e avaliação do projeto curricular de escola (PCE) e na elaboração do projeto curricular de turma (PCT). O docente deve desenvolver a sua prática tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos e os pressupostos consagrados pelo currículo. Deste modo, torna-se fundamental o recurso a estratégias e métodos de trabalho, “ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação” (DL n.º 241/2001).

Na mesma linha, cabe ao professor, fomentar nos alunos o interesse e o respeito pela diversidade cultural, promover a participação ativa na elaboração e prática de regras de convivência, proporcionando assim um clima de bem-estar afetivo, predisposto a novas aprendizagens (DL n.º 241/2001).

De acordo com Alarcão (2010), é da responsabilidade do educador de infância e do professor do 1.º CEB, “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais” das crianças (p.

12 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

32). Assim sendo, faz parte da sua profissão a avaliação e reflexão constantes sobre a *praxis* educativa, de forma a adequar a sua ação em virtude das particularidades das crianças. Nesta linha, Alarcão (2010) defende ainda, que a reflexão deve ser sistemática, devendo pressupor que o educador/professor mantenha uma certa distância, de modo a aferir conscientemente as opções adotadas e consequentes transformações.

Em síntese, é possível verificar-se, que ambos os perfis de desempenho destacam o papel de uma aprendizagem significativa, sustentada nos interesses e necessidades das crianças, e em parceria com a comunidade educativa, que inclui as famílias e agentes educativos da instituição. Segundo Estanqueiro (2010), o professor deve atender às diferentes características dos alunos, “diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens” (p. 12). É assim, de igual modo enfatizada, a importância da avaliação e reflexão, de forma a adequar a prática educativa.

O Sentido da Reflexão Assente na Construção Identitária do Docente

“A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 1995, p. 16). A reflexão pode assim potenciar a transformação da postura identitária do docente, no sentido, em que o leva a repensar na sua forma de atuação em contexto educativo. Alarcão (2010) defende este pensamento, confirmando “a ideia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática” (p. 48).

Segundo Alarcão (1996), o conceito de professor reflexivo surgiu nos Estados Unidos, “como reacção à concepção tecnocrática de professor” (p. 176). O docente era assim visto como “um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado,

impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional” (Nóvoa, 1992, citado por Alarcão, 1996, p. 176).

O referido conceito “baseia-se na consciência da capacidade do pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2010, p. 44). De acordo com Paulo Freire (1991, citado por Alarcão, 1996), este processo de consciencialização é tido como a base do questionamento, confrontada com a praxis educativa, e a análise dos pressupostos que lhes são relativos, indispensáveis para a sua transformação. Para que tal ocorra, são necessários contextos que ajudem a prática reflexiva, sustentados numa atitude persistente (Alarcão, 2010, p. 49). “É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas” (Alarcão, 2010, p. 49).

A prática reflexiva, na perspectiva de Dewey, é “uma forma especializada de pensar” (Alarcão, 1996, p. 175). Tendo em conta as teorias de Donald Schön, mencionadas por Alarcão (2010), a reflexão “para ser eficaz, precisa de ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes” (p. 50). Nesta linha, a mesma autora, realça a adoção de uma metodologia baseada na ação, pois esta apresenta características que vão ao encontro do objetivo anteriormente descrito (Alarcão, 2010, p. 50). A reflexão neste âmbito, implica um distanciamento do docente da realidade da ação, contribuindo assim para uma análise retrospectiva e conseqüente adequação da praxis.

Morgado (2004) defende, ainda, que a cooperação e interação entre docentes no respeitante a dificuldades e sucessos encontradas, desencadeadas com base numa postura reflexiva, constituem um profissional mais consistente. Desta forma, cabe ao educador/professor, criar momentos de reflexão, indispensáveis para a sua construção

14 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

identitária e consequente atuação no contexto educativo, com vista a uma abordagem de qualidade.

A Continuidade Educativa entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

“A continuidade educativa exige que se encontrem mecanismos de articulação, entre as duas realidades, para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis” (Serra, 2004, p. 17). Assim sendo, a EPE é o princípio da Educação Básica, pelo que é essencial, por parte do 1.º CEB, a articulação de aprendizagens com a mesma. A referida articulação exige aos docentes de ambas as valências, uma postura crítica e refletida, de forma a construir uma ligação entre estas.

De acordo com Vasconcelos (2007), a transição da criança, do contexto de EPE, para o contexto de 1.º CEB, deve ser bem-sucedida, de maneira a não colocar transtornos a nível de bem-estar social e emocional, a nível do desempenho cognitivo e autoconfiança da mesma. Formosinho (1997) afirma que “quase tudo aproxima a educação básica primária e a educação pré-escolar” (p. 25). Nesta linha de pensamento, as OCEPE, afirmam que é imprescindível “o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º Ciclo” (ME, 1997, p. 91). Estes fatores promovem, à criança, uma atitude positiva em prol de uma transição para a escolaridade obrigatória facilitada. Importa que os professores do 1.º CEB, assentem “os seus ensinamentos, nas capacidades e competências que as crianças já adquiriram no Pré-Escolar” (Nabuco, 1992, p. 82).

Nabuco (1992) salienta a ideia em estudo, referindo que “o processo educativo é um processo que exige continuidade. Daí a necessidade dos professores prestarem especial atenção aos momentos de transição entre níveis de ensino” (p. 81). Na perspetiva de Serra (2004), é fundamental a reflexão sobre as diferenças existentes entre estes dois ambientes educativos. Apesar destes apresentarem uma organização, objetivos e

metodologias de trabalho diferentes, ambos têm como principal objetivo o desenvolvimento harmonioso da criança.

Segundo Serra (2004), as OCEPE “trouxeram uma maior aproximação ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, orientando os educadores na procura de mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos” (p. 69). No mesmo sentido, a formação inicial de educadores/professores ao pressupor uma habilitação conjunta para as duas vertentes, também contribuiu para esta aproximação, tal como é possível constatar-se no DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. “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” (DL n.º 43/2007, p. 1320). Para Serra (2004), “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (p. 78).

Parte II. Pressupostos Metodológicos Inerentes à Praxis Educativa

O docente não deve basear-se integralmente em crenças e teorias de forma isolada. Deve assim optar por considerar uma *praxis* de índole participativa, em que seja dada a possibilidade de confrontar a prática educativa com os pressupostos teóricos. Nesta linha, o caráter reflexivo, aliado a uma postura investigativa, permite a adequação de estratégias em prol do desenvolvimento harmonioso das crianças e consequente construção da identidade pessoal e profissional. Tendo em conta os objetivos e questões desencadeadas com base na metodologia, Investigação-Ação (I-A), optou-se por utilizar alguns modelos pedagógicos assentes numa perspetiva construtivista. Desta forma, assumiu-se um paradigma capaz de levar à compreensão e melhoria da prática pedagógica, e que seguidamente se encontra explanado.

Sustentação Metodológica: A Investigação-Ação

Na sua profissão, os educadores devem seguir uma postura investigativa de acordo com “o seu próprio ensino”, isto é, devem deter “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Stenhouse, 1975, citado por Alarcão, 2001, p. 156). Neste sentido, e tendo em conta o contexto educativo, optou-se por recorrer a uma metodologia de pesquisa ativa, a I-A, pois o “investigador não é um mero observador, mas um apoiante dos sujeitos implicados na acção” (Guerra, 2007, p. 54).

Com esta metodologia de natureza qualitativa, o principal objetivo prende-se com o aperfeiçoamento da *praxis* educativa, uma vez que a I-A assume um papel orientador. Nesta linha, e baseada nos pressupostos supra referidos, a I-A visa desenvolver uma melhoria do ensino e o ambiente de aprendizagem ocasionado na sala de aula (Arends, 1995). Desta forma, salienta-se ainda que a sua escolha surge de modo a promover alterações no seio do ambiente educativo, através de uma intervenção refletida.

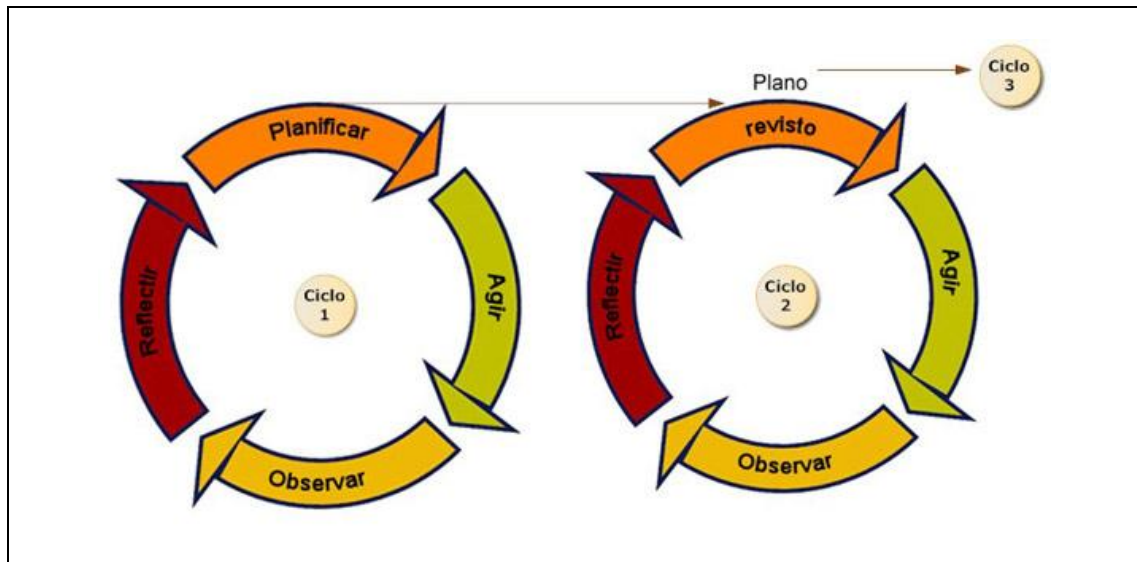
18 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O paradigma em questão permite desencadear profissionais mais reflexivos e intervenientes no contexto em que se insere, possibilitando assim uma adequação das suas práticas educativas. Através deste método, o investigador, após uma observação da realidade em que se encontra incluído, atua, tendo por base a planificação e reflexão. *A posteriori*, adapta a sua ação em consonância com a problemática em questão, a fim de obter resultados positivos no desenvolvimento das crianças.

Segundo Cortesão e Stoer (1997) o processo de I-A pode pressupor a produção de dois tipos de conhecimento científico por parte do professor, “um que se baseia no professor como investigador (o professor como etnógrafo); o outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador)” (Cortesão & Stoer, 1997, p. 9). Os mesmos autores defendem ainda, que a produção dos dois tipos de conhecimentos anteriormente referidos é dependente de um “interface de educação intercultural”, onde é possível a gestão da diversidade por parte do professor.

Elliott (1993, citado por Coutinho et al. 2009) caracteriza a I-A como sendo uma análise de uma situação social, que pretende melhorar a qualidade de ação. Coutinho et al. (2009) acrescenta ainda que a I-A pode descrever-se “como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p. 360). Esta espiral de ciclos envolve a planificação, a ação, a observação e a reflexão, tal como é possível constatar-se na figura seguinte (figura 1):

Figura 1. Espiral de ciclos da Investigação-Ação



Este conjunto de etapas constitui um ciclo, que se vai renovando, originando novas espirais de experiências de ação reflexiva (Coutinho et al., 2009).

Nesta abordagem, verifica-se uma grande proximidade entre o investigador e as crianças participantes no estudo. Tal como corroboram Bogdan e Biklen (1994), a relação de proximidade existente entre o investigador e o objeto de estudo pode ser uma vantagem. Tal facto acontece, no sentido em que facilita a comunicação e a consequente recolha de dados.

Desta forma, evidencia-se o papel da recolha de dados no processo de investigação, visto disponibilizar um leque de informações passíveis de ser sujeitos a uma análise conducente à aquisição de resultados relativos ao estudo.

Instrumentos de análise e recolha de dados da ação educativa.

A recolha de dados é um dos principais momentos de todo o processo investigativo no campo da educação, pois é através desta que o professor/investigador vai observar os efeitos da sua ação. Como tal, para uma investigação realizada seguindo a metodologia de I-A, é necessário proceder-se à recolha de evidências utilizando técnicas e instrumentos adequados à sua essência (Coutinho et al., 2009). Bogdan e Biklen (1994)

20 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

confirmam tal facto, considerando a I-A, como um meio privilegiado de “recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292). Através do processo de recolha de dados, é possível adquirir-se informações de múltiplas fontes, o que permite validá-las após a sua triangulação.

Em seguimento das ideias referidas anteriormente, procedeu-se a uma seleção de instrumentos com vista a obter-se as informações essenciais para o entendimento dos contextos de estágio e a sua consequente intervenção. Assim sendo, optou-se por recorrer à observação participante, às notas de campo e à análise documental. Os instrumentos utilizados são o sustento das várias etapas da ação educativa, como a observação, o planeamento, a prática pedagógica e a avaliação. Desta forma, salienta-se o seu papel na reflexão e avaliação de todo o contexto e prática educativa.

Realça-se ainda que, em conformidade com estes instrumentos, foi estabelecido um conjunto de mecanismos de atuação, indispensáveis para a compreensão de todo o contexto envolvente.

Observação participante.

A observação participante ao atender ao contacto direto com o contexto em estudo permite ao investigador uma recolha de dados, que dificilmente seria possível com outro instrumento investigativo (Fortin, Grenier & Nadeau, 1999). Parafraseando Sousa (2009), este tipo de observação “consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p. 113). Ao equacionar-se a escolha deste instrumento, é dada a possibilidade de identificação do sentido da situação social, que pressupõe a envolvimento total do investigador na situação em estudo (Fortin, et al., 1999).

Assim sendo, recorreu-se à observação participante, como forma de obter informações inerentes à dinâmica dos grupos inseridos em contexto de estágio, de forma a adequar a ação educativa. No decorrer do estágio pedagógico, em ambas as valências, o recurso a esta ferramenta permitiu uma visão mais profícua deste contexto, servindo assim de apoio para a fase de planeamento, bem como para a identificação dos interesses e necessidades das crianças. Tal facto é confirmado por Parente (2002) quando afirma que “só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças” (p. 168).

Dados os pressupostos acima referidos, para uma análise mais sistemática e rigorosa, procedeu-se à criação de notas de campo, resultantes dos apontamentos dos dados recolhidos através da observação, à utilização de artefactos¹², e ainda à análise documental. Algumas destas inferências podem ser encontradas ao longo deste relatório.

Notas de campo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “o relato daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” de dados (p. 150). Trata-se assim de uma técnica de recolha de dados, de escrita corrente, passível de ser utilizada no processo de I-A. Caracteriza-se ainda por ser flexível e aberta ao imprevisto.

Os dados recolhidos permitiram assim, “documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento e fornecerem importantes contributos para melhorar compreender o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento” (Parente, 2002, p. 180). Estes registos ajudaram a

¹² Segundo Graue e Walsh (2003), “os artefactos podem ser mais do que bocados de papel, como por exemplo os trabalhos das crianças” (p. 152). Esta recolha também teve por base o registo fotográfico dos momentos de aprendizagem ocasionados em contexto de estágio pedagógico.

22 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

compreender os progressos e dificuldades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, bem como adequar a prática educativa em contexto de estágio.

Análise documental.

Paralelamente às outras técnicas e instrumentos de recolha de dados, com o intuito de entender o modo de funcionamento das instituições procedeu-se a uma análise documental. Trata-se assim de uma técnica que “visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (Albarello, 1997, p. 30).

Tendo em conta o supracitado, optou-se por analisar alguns documentos institucionais (o Projeto Educativo de Escola (PEE), o PCE, o Regulamento Interno (RI) e no caso do 1.º CEB, o PCT) as fichas individuais das crianças inerentes ao contexto de estágio pedagógico, e ainda documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência (MEC).

A análise dos documentos institucionais permitiu aferir-se de que modo se rege o estabelecimento escolar, dando assim a conhecer, os seus princípios orientadores e a sua orgânica. Já os documentos que servem de apoio à sala permitiram, em traços gerais, o entendimento do modo de funcionamento da ação educativa respeitada pelo professor cooperante, bem como, o conhecimento dos dados específicos dos alunos. O conhecimento destas informações dá, portanto, a possibilidade de adequar-se a intencionalidade educativa, em conformidade com os pressupostos relativos aos mesmos. Importa salientar, que não foi possível a consulta destes documentos (PEE e Projeto Curricular de Grupo (PCG)) em contexto de EPE, pois estes encontravam-se em fase de construção. Por conseguinte, a base da intencionalidade educativa neste contexto sustentou-se nas informações disponibilizadas pela diretora da instituição e pela educadora cooperante.

No que concerne aos documentos do MEC, designadamente, as OCEPE e a OCP, estes também permitiram uma análise do contexto em estudo, pois apresentam linhas orientadoras conducentes a uma intervenção educativa de qualidade.

Intencionalidade do processo educativo.

De acordo com as OCEPE, “a intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças (ME, 1997, p.14).

Deste modo, e tendo em conta uma abordagem baseada na metodologia I-A, mais precisamente a espiral de ciclos, estes pressupostos foram adotados ao longo do percurso de ação educativa decorrentes do estágio pedagógico em ambas as valências, sendo assim parte integrante deste relatório.

Observação.

Tal como supramencionado no item *Instrumentos de análise e recolha de dados da ação educativa*, em ambos os contextos educativos, EPE e 1.º CEB, a observação foi uma prática frequente e fundamental no decorrer da intervenção pedagógica.

Neste sentido, e numa fase inicial, foi possível

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

A observação dos referidos contextos educativos pressupôs o registo diário e posterior análise dos momentos experienciados pelas crianças em situação de aprendizagem. Deste modo, foi possível desenvolver estratégias adequadas à intervenção, bem como aferir os progressos das crianças.

24 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Nesta linha de pensamento, pode constatar-se que “a observação constitui, desta forma, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p. 25).

Planificação.

A planificação é um dos sustentos da prática educativa, pois proporciona “um ambiente estimulante de desenvolvimento e promove aprendizagens significativas e diversificadas que contribuem para uma maior igualdade de oportunidades” (ME, 1997, p. 26).

O ato de planear pressupõe a reflexão sobre a intencionalidade educativa e a forma de a adequar ao grupo por parte do educador. Deste modo, as planificações em contexto de estágio foram realizadas semanal e diariamente. Estas detinham uma estrutura flexível e diferenciada, dando a possibilidade de atender aos interesses e necessidades dos grupos em estudo.

Em contexto de estágio pedagógico, as planificações¹³ (apêndices A-M) apresentadas englobaram as áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE (1997), as áreas curriculares (OCP, 2004), as competências, as atividades e estratégias a serem desenvolvidas, os recursos materiais e ainda os métodos de avaliação. Estes roteiros de planificação abrangeram também um campo de contextualização da ação educativa e um campo de avaliação das competências. No primeiro campo mencionado, constou as situações que desencadearam a intencionalidade educativa, e no campo da avaliação, registou-se se as competências em questão foram alcançadas ou não. Desta forma, procedeu-se a um percurso de ação/reflexão, que permitiu colmatar algumas das situações diagnosticadas na fase de observação.

¹³ Em contexto de estágio pedagógico na vertente de 1.º CEB, as planificações foram realizadas conjuntamente com a colega de estágio. Neste sentido, foram remetidas para apêndice do conteúdo exclusivo do CD-ROM, uma vez que as atividades ali mencionadas não foram alvo de descrição/reflexão ao longo do presente relatório.

Aquando do planeamento da ação educativa, privilegiou-se o envolvimento de toda a comunidade educativa. Pretende-se assim, a integração dos profissionais, das crianças e dos pais no desenvolvimento do processo educativo (ME, 1997).

Neste sentido, optou-se por transmitir às crianças uma aprendizagem integrada, abarcando e articulando todas as áreas e dando oportunidade à criança de construir o seu próprio saber.

Ação.

No campo da educação, agir pressupõe colocar em prática as intenções educativas, adaptadas ao conhecimento das crianças. Nesta fase, o educador/professor deve ter em consideração todo o processo acima descrito, a observação e a planificação.

Ao longo do contexto de estágio, optou-se por recorrer a estratégias diversificadas e motivadoras, contribuindo assim para o desenvolvimento autónomo das crianças.

No decorrer da intervenção educativa procurou assumir-se uma atitude reflexiva sobre o impacto das experiências propostas no desenvolvimento das crianças. Mais uma vez, salienta-se o papel da reflexão, pois permite a adaptação e reajustamento da ação educativa.

Avaliação.

“A avaliação das aprendizagens e desenvolvimento de cada criança, sendo uma das tarefas mais difíceis, é seguramente uma das mais importantes, no processo educativo.” (Portugal, s/d, para. 4). Esta pressupõe um processo de reflexão constante, possibilitando ao educador uma orientação fundamental para a melhoria da qualidade da *praxis* educativa. Desta forma, e conforme enuncia o MEC (MEC, 2013, Avaliação, para. 1) o referido procedimento é considerado como “um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades”.

26 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Nesta linha de pensamento, de modo a permitir a consecução das aprendizagens pretendidas através de um acompanhamento regulador em contexto de EPE, o educador deve assumir uma dimensão nitidamente formativa (Roldão, 2003; MEC, 2013). Segundo o MEC (2013), o desenvolvimento deste processo deve ser contínuo e interpretativo. A criança é encarada assim como o elemento central da sua aprendizagem, o que implica a sua tomada de consciência em relação aos seus progressos e dificuldades. As OCEPE definem ainda que:

avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é o suporte de planeamento (ME, 1997, p. 27).

A avaliação no 1.º CEB, segundo a OCP (ME, 2004), deve assentar numa consciencialização por parte do professor e do aluno de modo a possibilitar o progresso dos percursos escolares. No âmbito desta partilha, deve ser feita ainda uma abordagem das competências a ser desenvolvidas, das potencialidades e das motivações expressas nas diversas áreas que o currículo contempla. Sendo esta etapa um processo complexo e subjetivo, o DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, estabelece três modelos de avaliação – diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica permite ao professor apurar em que nível se encontra o aluno face às competências que lhe vão ser propostas. Tendo em conta o artigo 13.º do decreto supra referido, esta deve ser articulada com “estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.” Em relação à avaliação formativa, esta corresponde à posição em que o aluno se encontra ao

longo do ano letivo, ou seja, é de natureza contínua e sistemática. Para a sua concretização, é necessário que o docente recorra a diferentes instrumentos de recolha de informação. Estes instrumentos devem ser baseados nas aprendizagens e nos contextos em que ocorrem, sendo “a regulação do ensino e da aprendizagem” uma das principais funções. Por sua vez, a avaliação sumativa pressupõe um balanço final, acontecendo em determinados momentos do ano letivo, mais precisamente, no final de cada período. É através da avaliação formativa que é possível recolher dados que são a base para a sua sustentação (DL n.º 6/2001; Ribeiro, 1999).

Tendo em conta os pressupostos supramencionados, cabe ao educador/professor utilizar técnicas e instrumentos de avaliação diversificados, ajustados às atividades desenvolvidas e que permitam a reflexão da sua prática. Desta forma, este terá a possibilidade de adaptar a sua prática, criando estratégias conducentes ao sucesso do aluno, bem como executar uma apreciação do desempenho dos mesmos.

Neste sentido, no estágio pedagógico em contexto de EPE, foi realizada uma avaliação global do grupo de crianças e de uma criança em particular. Para tal, optou-se por recorrer às fichas do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010) ao registo dos dados obtidos através da observação participante. Estes dados tiveram por base as competências adquiridas inerentes às áreas de conteúdo enunciadas nas OCEPE. A escolha destes critérios surgiu, uma vez que se tratam de instrumentos que possibilitam uma “maneira mais económica e conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20), e ao atender a uma abordagem experiencial. Esta abordagem torna-se indispensável, pois facilita a observação das dimensões de bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças.

28 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

No contexto de 1.º CEB, a avaliação incide nas áreas curriculares disciplinares (Português, Matemática e Estudo do Meio). Esta avaliação de natureza diagnóstica e formativa sucedeu-se durante os momentos de aprendizagem, tendo por base a observação direta, os registos e as fichas de trabalho decorrentes da intervenção educativa, uma vez que o período de estágio pedagógico era escasso. A sua escolha facultou “a deteção de dificuldades e das suas causas, assim como a criação de medidas educativas que possibilitem a recuperação dos alunos respeitando os ritmos de aprendizagem de cada um” (Lemos, 1994, p. 27).

Momento preliminar da investigação-ação: formulação de questões iniciais.

Para efetuar-se um projeto de I-A é necessário recorrer-se a um conjunto de procedimentos indispensáveis para a sua concretização. Desta forma, torna-se fundamental encontrar o ponto de partida para a consecução do mesmo. Segundo Máximo-Esteves (2008), esta abordagem aberta e flexível, é desencadeada através da formulação de questões relativas ao contexto em estudo. Parafraseando o mesmo autor, “a formulação adequada de questões de investigação deixa antever não só o conteúdo que se vai investigar, mas também o “estilo” de investigação em causa” (Máximo-Esteves, 2008, p. 80). Assim sendo, e tendo em conta o contexto educativo, procedeu-se a uma formulação de questões fundamentais para a compreensão e aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem (quadro 1). Importa salientar, que numa fase posterior, estas serão alvo de reflexão, com base nos registos da observação participante que são o sustento de todo um processo de adequação do ensino.

Quadro 1. Questões surgidas no âmbito da I-A referente ao contexto de estágio pedagógico

Contexto de Estágio	Questões Iniciais
Educação Pré-Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Como atender às necessidades de um grupo composto por crianças de diferentes idades? - Como despertar o pensamento crítico nas crianças em idade pré-escolar? - Como assegurar uma intervenção educativa de qualidade?
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	<ul style="list-style-type: none"> - Como lidar com situações de mau comportamento na sala de aula? - Como incluir todas as crianças numa aprendizagem significativa, promovendo assim o seu sucesso escolar? - Como pode a disposição das mesas em U, contribuir para a aprendizagem dos alunos? - Como promover a participação dos alunos nos diálogos em grande grupo?

Fundamentação das Opções Metodológicas

Neste ponto, é feita referência às principais opções metodológicas inerentes ao contexto de estágio pedagógico, em ambas as valências, EPE e 1.º CEB. Importa referir que a ação educativa decorreu com base nos pressupostos preconizados pela I-A, mais precisamente na espiral de ciclos em concordância com as etapas preconizadas pelas OCEPE no que se refere ao processo de intencionalidade educativa. Esta baseou-se ainda, nos princípios subjacentes à pedagogia de participação, o que implica um papel ativo por parte da criança na construção do seu conhecimento. Ressalta-se, que estas opções não foram obstantes às metodologias aplicadas pelos educadores cooperantes, tendo as mesmas sido respeitadas.

Desta forma, e em seguimento do que foi mencionado anteriormente, o processo de ensino-aprendizagem, associado a uma perspetiva construtivista, desenvolveu-se tendo como sustento “a estimulação da iniciativa das crianças e das suas tendências para relações interpessoais positivas num contexto de aprendizagem activa” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 13). Os mesmos autores destacam, ainda, que esta aprendizagem ativa é determinante no desenvolvimento das crianças, bem como nas suas realizações enquanto adultos. Na mesma linha de pensamento, Portugal (2008) defende a importância de uma

30 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

visão sócio construtivista, encarando a construção ativa da criança, com base na sua interação com o ambiente. Reforça assim, o papel das outras pessoas e da cultura no desenvolvimento global da criança. Assim sendo, em ambas as vertentes, destaca-se, a envolvimento da comunidade educativa no processo educativo, privilegiando-se a participação dos pais e outros parceiros educativos neste contexto de aprendizagem.

A ação educativa decorrida em contexto de EPE seguiu também as linhas orientadoras da instituição, as características do grupo, e os seus interesses, capacidades e necessidades. Tendo em conta a linha de ação educativa adotada pela educadora cooperante, que não se cinge a uma metodologia de trabalho única e específica, foi privilegiada a pedagogia de participação sustentada por vários modelos pedagógicos da EPE, designadamente, o High/Scope e a Abordagem Experiencial.

Em relação à intervenção educativa respeitante ao 1.º CEB, também foi seguida a metodologia adotada pelo professor cooperante que, tal como foi possível observar-se, seguia uma postura eclética. Esta atitude permitia a consolidação da aprendizagem através da manipulação de materiais, não descurando uma perspetiva interdisciplinar. Conforme enunciado pelo professor cooperante no PCT, devem ser valorizadas as atitudes e valores dos alunos com vista à formação de cidadãos responsáveis perante a sociedade. Neste contexto, foram ainda tidos em conta alguns aspetos relativos ao modelo pedagógico, Movimento da Escola Moderna (MEM), uma vez que estes pressupõem o desenvolvimento do conhecimento de uma forma autónoma por parte do aluno, e o professor é visto como orientador no processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito da ação educativa, foram ainda adotados mecanismos de trabalho imbuídos numa prática educativa de qualidade, que são comuns em ambas as valências. Desta forma, neste item, serão especificados os detalhes inerentes aos procedimentos metodológicos implícitos no decurso da intencionalidade educativa.

Aprendizagem cooperativa.

De acordo com Leitão (2006), “urge, encurtar as distâncias, as discrepâncias e contradições entre as práticas e políticas organizacionais de cariz individualista e competitivo” (p. 8). Desta forma, Bessa e Fontaine (2002) completam o pensamento, afirmando que a aprendizagem cooperativa tem assumido um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, como estratégia alternativa.

Segundo Lopes e Silva (2009) “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (p. 4). Trata-se de uma metodologia que sustenta as pedagogias ativas, em que as crianças adotam uma postura participativa e colaborativa face à aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2011). Arends (1995) corrobora, defendendo a perspectiva de Dewey, quando refere que a aprendizagem cooperativa, através da formação de grupos diversificados, instiga um ambiente democrático, graças à interação social ocasionada, o que permite um alargar da capacidade de resolução de problemas.

“A aprendizagem desperta um conjunto de processos internos que operam apenas quando os alunos estão em interação com os colegas” (Fontes & Freixo, 2004, p. 15). Na linha de Vygotsky, esta visão deve ser encarada como facilitadora da aprendizagem dos outros, deixando de ser individualista, e passando a ser social (Fontes & Freixo, 2004). Constata-se assim, que a teoria do pensador mencionado anteriormente, contribuiu para a implementação de uma metodologia inovadora, que atualmente serve de referência para a aplicação de uma aprendizagem cooperativa (Fontes & Freixo, 2004).

Os pressupostos supramencionados, também servem como referência para os normativos inerentes a cada valência do contexto educativo em questão. As OCEPE, defendem que a aprendizagem cooperativa, dá à criança a possibilidade de desenvolver-se atendendo ao trabalho com os pares (ME, 1997). Do mesmo modo, a OCP, define este

32 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

mecanismo de ação como sendo de caráter socializador. No sentido que estabelece trocas culturais e partilha de informações, desencadeadas em atividades que envolvam a interajuda, promovendo assim, o desenvolvimento da autonomia e solidariedade dos alunos (ME, 2004).

Tendo em conta os princípios subjacentes a esta estratégia, ao longo da prática pedagógica em ambos os contextos, de EPE e 1.º CEB, foram criadas atividades sustentadas na aprendizagem cooperativa. Esta metodologia foi aplicada de uma forma contínua, enaltecendo o papel da mesma junto das crianças.

Diferenciação pedagógica.

Segundo Santos (2008), “até aos anos 50 do século XX, a diferenciação pedagógica enquanto intencionalidade pedagógica não constituía uma preocupação dos sistemas educativos” (p. 52). A diferenciação pedagógica “consistia em “dar mais do mesmo” aos alunos que ainda não tinham atingido os objectivos, enquanto os outros realizavam tarefas de enriquecimento” (Santos, 2008, p. 52).

Na atualidade, o processo de ensino-aprendizagem deixou de ser entendido numa perspetiva linear, passando a ser visto como um método complexo que visa atender às necessidades das crianças, com base nas suas diferenças (Santos, 2008). Nesta linha, as instituições, na figura do educador, procuram “o desenvolvimento de competências e capacidades que fomentem uma verdadeira inclusão social de todos os seus alunos e o seu amadurecimento como cidadãos livres e conscientes do papel social que têm a desempenhar” (Coelho, 2010, p. 61). Estes princípios exigem assim, uma mudança da prática educativa. A ação educativa deve ser assim assente numa perspetiva diferenciada, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Tomlinson (2008) corrobora, afirmando que devem ser adotados “ritmos de ensino flexíveis, abordagens e

meios de expressão de aprendizagem que correspondam às diferentes necessidades dos alunos” (p. 10).

O ensino baseado numa pedagogia diferenciada “proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar informação ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções, de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p. 13). Niza (2004) também define este termo, realçando a sua ligação com a aprendizagem cooperativa e com a formação de grupos heterogéneos nos momentos de trabalho.

Desta forma, e tendo em conta os pressupostos mencionados anteriormente, no âmbito da ação educativa tentou-se evitar um ensino individualizado, onde as crianças são vistas como um todo. A diferenciação pedagógica passou por atender aos interesses e necessidades individuais de cada criança, apostando em estratégias diversificadas e adaptadas às suas capacidades.

High/Scope.

No âmbito do contexto pedagógico referente à EPE, e tal como pode verificar-se no quadro seguinte (quadro 2), foi possível constatar-se que o ambiente educativo possuía traços inerentes ao modelo pedagógico High/Scope. Assim sendo, optou-se por adotar alguns dos princípios inerentes a este modelo na prática educativa.

Quadro 2. Inferências resultantes da observação em contexto de EPE, no respeitante ao modelo pedagógico High/Scope

High/Scope	Inferências
Ambiente Físico	Os materiais são variados e encontram-se organizados e guardados de uma forma visível e acessível às crianças. Tal como enfatiza o modelo High/Scope, o espaço da sala está dividido por áreas de interesse. As crianças têm assim, a oportunidade de explorar o ambiente livremente, sendo assim integradas num contexto de aprendizagem ativa.
Rotina Diária	A Sala Arco Íris apresenta uma rotina diária flexível e que vai ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.
Clima de Interações: Interação Adulto-Criança	Neste contexto educativo, é notório o apoio por parte da educadora durante as conversas em grande e pequeno grupo. Esta tece comentários e observações, em que o seu principal papel é “basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento actual da criança e, assim, provoquem conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 73). Este envolvimento resulta também da ligação da mesma com os outros agentes educativos, nomeadamente os pais.

O modelo High/Scope assume-se como sendo uma pedagogia centrada na criança, em que esta interage com o meio envolvente, seguindo uma perspetiva cognitivista baseada nos estádios desenvolvimentais preconizados por Piaget (Hohmann & Weikart, 2007).

Este privilegia quatro princípios básicos de aprendizagem, a organização do ambiente físico, a rotina diária, a interação adulto-criança, e ainda a interação adulto-adulto (Oliveira-Formosinho, 1998). Desta forma, devem ser desencadeadas estratégias em prol do desenvolvimento das crianças com base nos pressupostos referidos anteriormente. Neste sentido, e de maneira a proporcionar à criança aprendizagens ativas, deve dar-se a oportunidade à mesma, de manipular e explorar o espaço. Salienta-se assim, que a “aprendizagem pela acção é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano e de que a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em

contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 19).

Segundo Hohmann e Weikart (2007), as crianças desenvolvem uma aprendizagem significativa num ambiente educativo organizado e estimulante. Neste ambiente, é dada a oportunidade à criança de fazer as suas escolhas, e agir de forma livre e espontânea.

Nesta linha, tal como supramencionado, tornou-se evidente, alguns aspetos deste modelo em contexto de estágio pedagógico em EPE. Estes estão estreitamente relacionados com a organização do espaço, da rotina e dos materiais. Foi também visível, em alguns casos, a participação ativa das crianças na construção do seu conhecimento.

Abordagem experiencial.

No decurso da intencionalidade educativa em contexto de EPE, uma vez que foi atendido à experiência interna das crianças, com base nos indicadores de bem-estar emocional e implicação, protagonizou-se uma atitude experiencial. Nesta abordagem, o educador dá enfoque às suas experiências, e às vivências das crianças, pretendendo assim, satisfazer as necessidades e interesses do grupo (Portugal & Laevers, 2004, p. 14).

Nesta linha, salienta-se que,

a abordagem experiencial, promovendo os níveis de implicação e de bem-estar de cada criança, procura oferecer uma boa educação a todas as crianças, sendo, intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular. Por isso, desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais significa desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas (Portugal & Laevers, 2010, p. 17).

Ao proporcionar-se níveis elevados de bem-estar e implicação, está-se a promover o Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) das crianças. Nesta linha, é estabelecida uma ligação entre a experiência e uma das finalidades da educação: o desenvolvimento pessoal e social, que segundo as OCEPE, trata-se de uma área integradora do processo educativo.

36 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Esta área caracteriza-se pela “forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de expressão e comunicação” (ME, 1997, p. 49).

De acordo com Portugal e Laevers (2010, p. 7, esta abordagem reforça a ideia de que é, “a natureza e qualidade das interações o que distingue os programas de elevada qualidade”.

Movimento da escola moderna.

O modelo pedagógico do MEM “assenta num Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimento para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 1998, p. 139).

O MEM emergiu baseado nas teorias socio construtivistas de Vygotsky e Bruner. Esta metodologia permite um desenvolvimento de aprendizagens, sustentado numa visão centrada na criança, a par do trabalho cooperativo com os seus pares e adultos e a participação democrática (Niza, 1998).

Na intervenção educativa de 1.º CEB, em conformidade com as crenças da colega estagiária, e os princípios defendidos pelo docente cooperante, considerou-se, pertinente, adotar algumas linhas do modelo pedagógico do MEM. Verificou-se que na sala de aula, existem ainda instrumentos de pilotagem que foram adaptados do referido modelo pedagógico, como o quadro das tarefas¹⁴ afixado nas paredes.

Neste sentido, e tendo em conta o supramencionado, optou-se por inserir no processo educativo, um outro instrumento de planificação e controlo, que permitisse aos alunos uma tomada de consciência e responsabilidade face aos objetivos delineados pelo professor para o desenvolvimento da sua aprendizagem, o Plano Diário. Segundo Grave-

¹⁴ O quadro das tarefas serve para registar o nome dos alunos encarregues pelas tarefas da sala, como, distribuir o material, recolher o material, marcar as presenças, entre outras. Segundo Grave-Resendes e Soares (2002), “a gestão cooperada pressupõe que todos saibam o que é preciso fazer e que cada um se responsabilize por uma tarefa, individualmente ou a meias com um companheiro” (p. 49).

Resendes e Soares (2002), “os planos afixam-se na aula como memória daquilo que foi combinado, como roteiro de trabalho e como instrumento de balanço das actividades diárias e semanais” (p. 63).

Na mesma linha, introduziu-se o *Momento Ler, Contar e Mostrar*¹⁵, que se trata de “um tempo durante a qual as crianças apresentam trabalhos realizados por iniciativa própria” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 65). É assim “um momento de comunicação oral, de partilha de informação e de estratégias pessoais de aprendizagem, de auto e hetero-regulação de regras sociais da comunicação” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 66)

¹⁵ Uma vez que este momento desenvolve principalmente competências imbuídas na área curricular disciplinar de Português, este assunto é desenvolvido de uma forma mais profícua no *item* geral, *O Estágio Pedagógico em Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

Parte III. O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar

A parte III deste relatório corresponde ao estágio pedagógico em contexto de EPE, e com esta pretende-se apresentar alguns aspetos subjacentes ao processo de intervenção educativa ocasionado. Assim sendo, após uma breve contextualização do ambiente educativo, procede-se a uma caracterização geral do respetivo contexto físico e humano. Em seguida, realiza-se uma descrição detalhada e reflexiva da prática educativa decorrente do referido contexto, expondo o sucedido de acordo com as temáticas desenvolvidas. Tendo em conta os objetivos delineados pelo Regulamento de Estágio, consta também nesta parte, uma avaliação global do grupo e uma avaliação global de uma criança. Posteriormente, efetua-se uma abordagem às atividades desenvolvidas em prol da integração de todos os agentes educativos imbuídos no contexto de estágio. No término desta parte, é apresentada uma reflexão final, que abarca de uma forma sintética alguns dos aspetos constatados no decurso da prática educativa.

Contextualização do Ambiente Educativo

O estágio pedagógico desenvolvido em contexto de EPE, teve início no dia 24 de setembro de 2012 e terminou no dia 31 de novembro do mesmo ano. Assim sendo, e de acordo com as diretrizes do Regulamento de Estágio, a intervenção educativa pressupunha o cumprimento de 100 horas de trabalho. Em conformidade com as indicações da educadora cooperante estabeleceu-se que a prática seria efetuada quatro dias por semana, no turno da manhã, que compreende as 8 horas e 15 minutos e as 13 horas e 15 minutos. Salienta-se ainda, que o estágio foi realizado individualmente na EB1/PE da Achada. Esta instituição situa-se na freguesia de São Roque, no concelho do Funchal. No que concerne à sala onde seria colocada em prática a intencionalidade

40 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

educativa, esta apresentava uma constituição heterogénea do que diz respeito às idades (três, quatro, e cinco anos).

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

Assim sendo, e tendo em conta o supracitado, a primeira semana de estágio baseou-se na observação participante e na recolha de dados relativos ao contexto educativo. Nesta semana já foi dada a possibilidade de desenvolver duas atividades orientadas pela estagiária, o que permitiu uma aproximação ao grupo.

A intencionalidade educativa sucedeu com base na metodologia adotada pela educadora cooperante. Tal como referido anteriormente, em *fundamentação das opções metodológicas*, esta defendia uma postura eclética em termos metodológicos. Desta forma, privilegiou-se a pedagogia de participação. Esta teve como sustento alguns modelos pedagógicos, como o High/Scope e a Abordagem Experiencial. Ressalta-se também, a implicação de toda a comunidade educativa no processo de aprendizagem das crianças. Nesta linha, foram desenvolvidas atividades, algumas em parceria com a colega do mesmo núcleo de estágio, e que visava a integração dos mesmos neste processo.

A ação educativa, decorreu assim com base nos pressupostos acima referidos, adotando uma postura reflexiva que permite responder às questões enunciadas no momento preliminar da I-A.

O meio envolvente.

Enquadramento geográfico e histórico: freguesia de São Roque.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada está localizada na freguesia de São Roque, no concelho do Funchal. A freguesia de São Roque situa-se a

trezentos e cinquenta metros de altitude e tem uma área de 7,52 km². De acordo com os dados preliminares dos censos 2011 do Instituto Nacional de Estatística (INE), a referida freguesia tem 9412 habitantes, divididos por 3146 famílias. São Roque faz fronteira com as freguesias de Santo António, São Pedro, Imaculado Coração de Maria e Monte, sendo estas últimas delimitadas pela Ribeira de Santa Luzia (Figura 1). A freguesia de São Roque abrange os sítios da Achada, Muro da Coelha, Conceição, Fundoa, Igreja Velha, Calhau, Igreja Nova, Alegria, Bugiaria, Lombo Segundo, Lombo de São João e Santana (Câmara Municipal do Funchal, 2012).

A área que atualmente pertence à freguesia de São Roque foi parte integrante da antiga freguesia da Sé e posteriormente, da de São Pedro, vindo a ser desagregada pelo alvará do cardeal infante D. Henrique, datado de 3 de março de 1579. Nesta linha, o cardeal atribuiu ao prelado do Funchal o poder de instituir uma nova freguesia. Sendo assim, a nova freguesia foi formada na antiga capela de São Roque, edificada pelos residentes no início do século XVI. O nome desta freguesia provém da invocação a São Roque, que era um dos oragos do Funchal que protegia os habitantes contra a peste. Esta capela foi substituída por uma nova igreja construída em 1704, conhecida ainda hoje como “Igreja Velha”. No entanto, a “Igreja Velha” acaba por ruir em 1790, dando origem a uma nova igreja projetada pelo Engenheiro António Vila Vicêncio e que foi concluída até meados do século XIX (Câmara Municipal do Funchal, 2012). Para além da última igreja supramencionada, a freguesia possui a Capela da Alegria, situada no Lugar da Alegria, a de Nossa Senhora da Conceição, a do Rosário, a de Santana e a Igreja de São José.

Ao longo do ano são assinaladas algumas festividades como a Festa da Vera Cruz, o Arraial da freguesia de São Roque e a Festa de Nossa Senhora da Conceição (PEE, 2009).

42 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Principais infraestruturas e serviços.

A freguesia de São Roque dispõe de um rico e variado conjunto de infraestruturas e serviços indispensáveis para o seu desenvolvimento socioeconómico e cultural. Apresenta diversas instituições escolares, religiosas, serviços sociais e públicos, atividades culturais e recreativas, bem como, comércio e indústria. Possui assim um Centro Cívico, onde estão estabelecidos os serviços autárquicos (Junta de Freguesia e Casa do Povo), e outros equipamentos de saúde, de ensino, de desporto, de cultura e de lazer. As atividades sociais, culturais, recreativas e desportivas são promovidas por organismos e instituições de solidariedade social. No que diz respeito aos serviços de educação, a freguesia ostenta infantários e escolas da rede pública e privada. Em relação ao comércio, esta está bem servida, evitando assim o deslocamento dos seus residentes para outras zonas para satisfazer as suas necessidades. Desta forma, a instituição educativa está inscrita num meio que pela sua proximidade ao centro da cidade do Funchal, torna-se fácil o recurso a todas as infraestruturas públicas e de cariz social essenciais para o seu bom funcionamento.

Em seguida, no quadro 3, é feita uma breve referência aos equipamentos de que dispõe a freguesia de modo a dar resposta aos interesses e necessidades dos seus habitantes.

Quadro 3. Principais infraestruturas existentes na freguesia de São Roque (PEE, 2009)

Infraestruturas e serviços existentes em São Roque	
Saúde	Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral Centro de Saúde Farmácia Clínica
Segurança Social	Centros de Convívio Centros de Dia Lar de Idosos
Ensino Público	EB1/PE do Lombo Segundo EB1/PE da Achada EB1/PE do Galeão Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de S. Roque Centro Socioeducativo de São Roque

Desporto	Clube Desportivo de S. Roque Piscinas
Cultura e Recreio	Biblioteca e Arquivo Municipal Recreio Musical Tuna de Bandolins Azinhaga Ciclismo e Bilhar Associação Recreativa do Galeão
Lazer	Miradouros
Outros	Mercado da Penteadá Zona de comércio e restauração da Penteadá

A instituição educativa.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada é um estabelecimento educativo de natureza pública que foi inaugurado a 21 de setembro de 2009 e construído no mesmo ano. Esta instituição de ensino localiza-se na Estrada Dr. João Abel de Freitas, a cerca de 3 km do centro da cidade do Funchal. É adotada a Escola a Tempo Inteiro (ETI), sendo que o seu horário de funcionamento diário é entre as 8h15m e as 18h15m. Abarca duas das valências do Ensino Básico, a EPE e o 1.º CEB, e ainda o Ensino Recorrente.

Espaços físicos.

O referido estabelecimento de ensino é constituído por um edifício único de três pisos rodeado por pátios e zonas verdes (quadro 4). Uma vez que se trata de uma construção recente, este possui adaptações para a mobilidade de deficientes, como rampas e casas de banho apropriadas. Possui ainda um sistema de energias renováveis, nomeadamente painéis solares, contribuindo assim para a preservação ambiente. O edifício encontra-se no meio de habitações, tendo assim uma zona de circulação de automóveis própria para os encarregados de educação deixarem alunos sem que congestionem o trânsito local. No piso inferior existe um parque de estacionamento para o corpo docente e não docente.

44 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Quadro 4. Espaços físicos da EB1/PE da Achada (PEE, 2009)

Piso	Espaço
1.º Piso	Salas de atividades curriculares Sala de estudo Sala de informática Sala de apoio pedagógico acrescido Sala de música Sala de expressão plástica Biblioteca Sala dos professores Campo polidesportivo Recreio coberto Balneário Casa de banho para os alunos Casa de banho para os professores Arrecadações
Rés-do-Chão	<i>Hall</i> de entrada e receção Secretaria Gabinete da Direção do Apoio Especializado Sala de Unidade Especializada Sala dos Cristais (Pré-Escolar) Sala do Arco Íris (Pré-Escolar) Sala dos Super-Amigos (Pré-Escolar) Arrecadação de Apoio à Unidade Especializada Gabinete de Apoio à Unidade Especializada Cantina e Espaço Polivalente Casa de Banho adaptada de apoio à Unidade Especializada Casa de banho para os alunos Casa de banho para os professores Casa de banho para adultos Casa de banho das crianças do pré-escolar Área de lavatório de apoio à cantina Cozinha Área do economato Lavandaria Área de receção material com monta-cargas Área de vestiário e convívio do pessoal não docente Casa do lixo Pátio coberto Recreio com parque infantil
Piso Inferior	Arrecadações Escadas de acesso direto à escola Monta-cargas Área de estacionamento

Recursos humanos.

De acordo com os dados provenientes da diretora do estabelecimento, no presente ano letivo ingressaram na instituição 302 alunos, estando distribuídos por 3 salas de EPE

e 9 turmas de 1.º CEB. Assim sendo, 75 crianças frequentam a EPE, 191 alunos o 1.º CEB, e os restantes alunos, 36, o Ensino Recorrente.

Em relação à equipa docente esta é composta por docentes da EPE, docentes das atividades curriculares, docentes do Ensino Recorrente, docentes de enriquecimento curricular, docentes especializados, docentes de apoio e substituição e ainda docentes da bolsa da Direção Regional da Educação (DRE). Esta equipa perfaz assim, um total de 36 docentes.

O pessoal não docente conta com uma psicóloga, 7 assistentes operacionais da ação educativa, 1 técnica administrativa, 2 técnicas superiores e 3 técnicos especializados.

A escola é apoiada também pela Liga de Pais que é constituída por representantes dos Encarregados de Educação dos alunos, nomeados anualmente.

Os órgãos da escola e estruturas pedagógicas contam com uma diretora, uma subdiretora e o conselho escolar.

O projeto educativo de escola.

O PEE é “o documento vértice e ponto de referência orientador de toda a atividade escolar, concretizado sempre num plano anual de atividades escolares” (Albalat, 1989, citado por Costa, 1994, p.24). Nesta linha de pensamento, é importante salientar que é ele que define a construção identitária da escola, sendo um ponto de referência na gestão e organização da mesma.

Na referida instituição o PEE¹⁶ encontra-se em construção, uma vez que o anterior foi preterido pelos novos elementos que compõem a direção da escola. “O PEE é um procedimento articulado de reflexão de toda a comunidade educativa que impede a improvisação, a rotina, o individualismo, a inércia, a ingenuidade e o peso excessivo da

¹⁶ Visto que o PEE, para os anos letivos 2012/2016, se encontra em construção, a recolha de dados, no que concerne à caracterização da escola, teve em conta o PEE anterior, uma vez que este não apresenta alterações em relação aos assuntos pesquisados.

sorte. Dessa reflexão sistematizada e partilhada a comunidade torna-se mais forte face às armadilhas da sociedade, do progresso e do poder” (Guerra, 2002, p. 99). Assim, para que o PEE resulte numa referência orientadora da ação educativa, é necessário um trabalho coletivo. Desta forma, o mesmo encontra-se na fase da realização de inquéritos aos pais e restante comunidade educativa. Este deverá ser portanto um instrumento que responde não só às necessidades dos alunos, mas também a todos os envolvidos no processo educativo.

Segundo as informações concedidas pela diretora da instituição, o PEE terá como título “S.E.R. (Sentir, Envolver e Realizar)”. Este terá a duração de quatro anos letivos, compreendidos entre 2012 e 2017 e visa constituir uma escola aberta à educação para os valores, à arte e à terapia. O Projeto Crianças Felizes¹⁷ será a base para o desenvolvimento da inteligência emocional das crianças. Deste modo, para satisfazer a missão pretendida e dar consecução aos valores consignados, a escola deverá desenvolver a sua ação, baseando-se nos princípios inerentes à educação transpessoal e formação harmoniosa dos alunos. Será privilegiado não só o desenvolvimento físico, mas também, o desenvolvimento emocional, social, a consciencialização ecológica, o conhecimento cósmico e a educação transpessoal. Para o desenvolvimento destes princípios, serão realizadas sessões de meditação, *yoga*, *reiki*, entre outras atividades imprescindíveis para o sucesso desta temática.

Caracterização da sala.

Organização do ambiente físico.

As crianças têm necessidade de espaços amplos, seguros e adequados, tendo em vista um melhor desenvolvimento das suas capacidades e aprendizagens, corroborando a

¹⁷ “O Projecto Crianças Felizes tem como objectivo guiar as crianças até esse portal de paz interior através de três propostas: a Meditação, a Educação Emocional e a Educação em Valores” (Projecto Crianças Felizes, 2013, Sobre, para. 3).

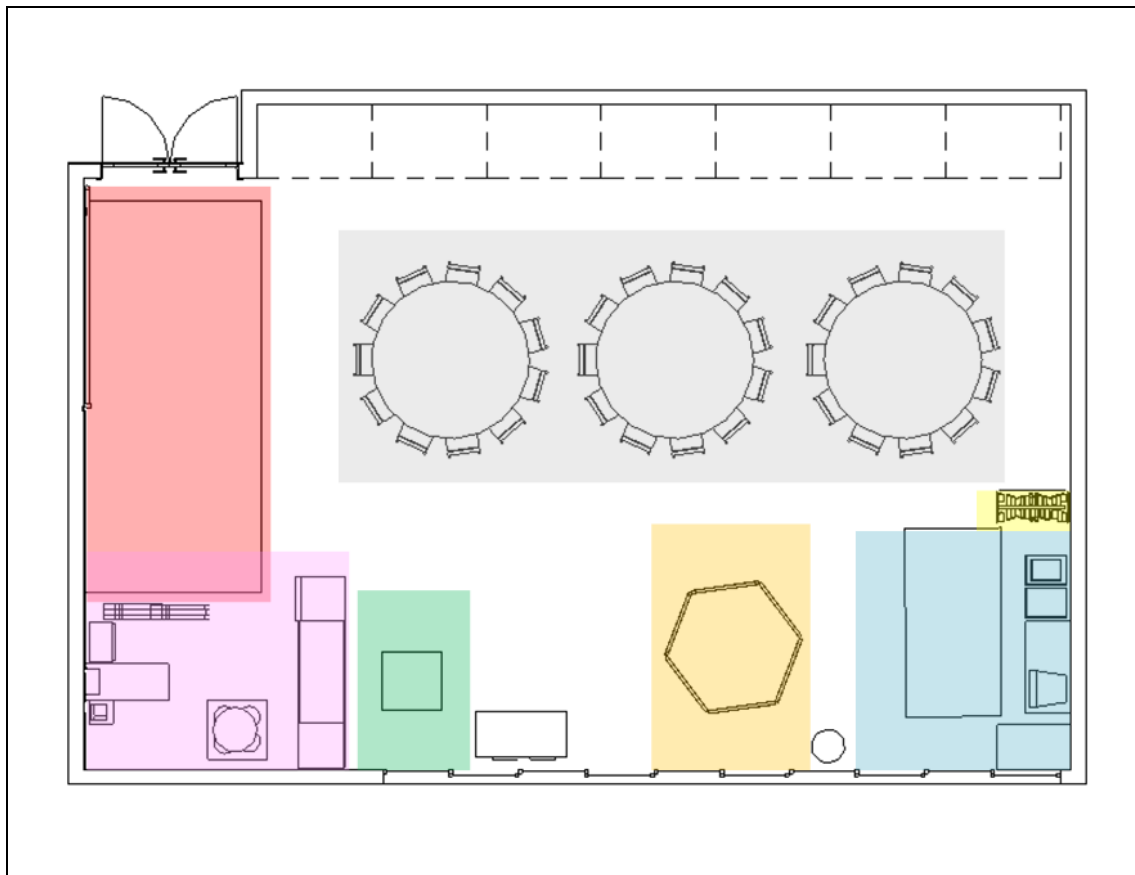
ideia de Zabalza (1992) que o espaço deve seguir o pré-requisito de uma sala bem configurada, que faça com que as crianças se sintam bem.

A Sala Arco Íris apresenta uma dimensão razoável, tendo em conta o número de crianças que acolhe (26 crianças). Trata-se de uma sala arejada e iluminada, uma vez que dispõe de janelas de grande amplitude (apêndice N).

O espaço encontra-se organizado em áreas diferenciadas de atividade. Estas permitem à criança uma aprendizagem plural, ou seja, possibilita a construção e vivência da realidade através das experiências que as diferentes áreas lhes proporcionam (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

Como podemos observar na figura 2, a Sala Arco Íris encontra-se dividida em sete áreas – a *área do tapete* (vermelho), a *área da casinha* (rosa), a *área das expressões* (cinzento), a *área da garagem* (verde), a *área dos fantoches* (laranja), a *área dos jogos* (azul) e a *área da biblioteca* (amarelo).

Figura 2. Planta da Sala Arco Íris



A *área do tapete* desempenha um papel fundamental na organização do ambiente educativo. É neste espaço que surgem as conversas em grande grupo, sendo assim um local de partilha de saberes e de tomada de decisões. O tapete é também utilizado para se realizarem jogos de construção e encaixe.

A *área da casinha* privilegia o jogo simbólico. Esta permite a interação com os pares e estímulo da comunicação espontânea. É composta por um quarto de dormir, uma cozinha e outros materiais que representam objetos e situações do quotidiano.

A *área das expressões* permite não só desenvolver a imaginação e a criatividade, mas também conhecer diferentes técnicas e materiais de expressão plástica. Através do desenho, pintura, recorte e outras técnicas desta índole, a criança tem a possibilidade de desenvolver a destreza manual e estimular o sentido estético. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) salienta ainda que “a documentação dos processos expressivos é uma

fonte muito relevante para compreender a aprendizagem integrada das linguagens” (p. 23). Destaca-se assim, o papel do desenvolvimento da linguagem plástica, da linguagem social, e da linguagem oral.

A área da garagem está provida com carros de diferentes tamanhos e cores, e ainda diversas ferramentas. Neste espaço a criança tem a oportunidade de enriquecer a capacidade de representação, bem como desenvolver a sua motricidade global.

A área dos fantoches é constituída por uma estrutura destinada à representação. Dispõe de variados fantoches que conduzem a criança ao seu imaginário. Permite assim, a exploração de diferentes formas de comunicação e desenvolvimento da criatividade.

A área dos jogos apresenta um conjunto diverso de jogos de construção. Muitos destes jogos permitem à criança estabelecer relações de raciocínio lógico, tais como a correspondência entre o número e a quantidade de objetos e a identificação das cores.

A área da biblioteca possui uma estante composta por vários livros. O manuseamento e exploração dos livros torna-se fulcral, uma vez que facilita o despontar da linguagem oral e escrita.

A sala dispõe ainda de instrumentos de gestão do quotidiano, como um quadro de presenças, de aniversários e do tempo. Estes representam acima de tudo, “uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 26).

Apresenta também diversos placares que estão em constante alteração, pois servem para expor os trabalhos desenvolvidos pelas crianças.

Numa sala destinada a crianças em idade pré-escolar, é essencial que os materiais estejam ao alcance delas. Desta forma, as crianças têm a possibilidade de desenvolver uma aprendizagem ativa, recorrendo à manipulação e exploração dos materiais. Tal como

50 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

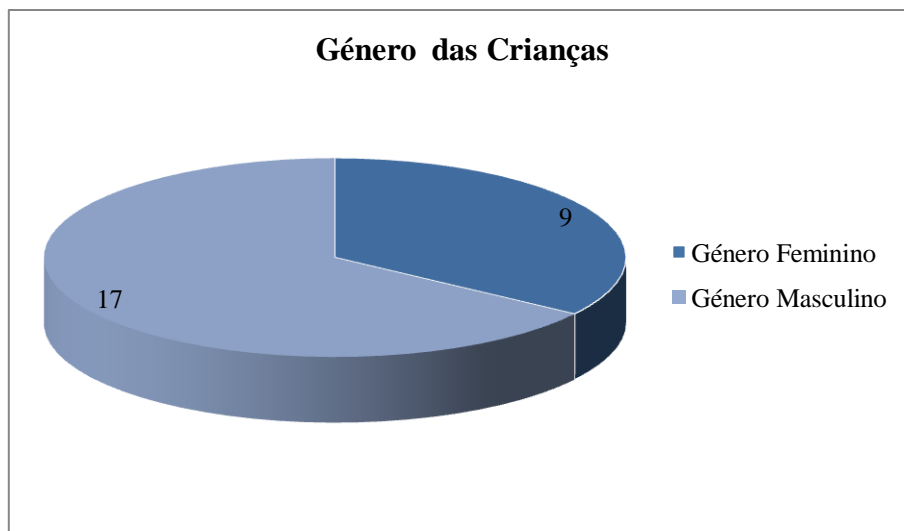
defende Hohmann e Weikart (2009), e é possível observar-se na Sala Arco Íris, todos os espaços de arrumação e áreas de interesse devem ser etiquetados, possibilitando assim às crianças a associação dos nomes aos devidos lugares. Esta tendência fomenta o sentido de responsabilidade e autonomia das crianças.

As crianças dispõem ainda de um espaço exterior. O acesso ao mesmo é possível através da sala, sendo assim possível proporcionar ao grupo uma independência face aos diferentes espaços de que a escola detém. O espaço ao ar livre contempla estruturas variadas, como baloiços e escorregas. Este espaço apela a novas experiências de índole social, pois permite a interação com outras crianças.

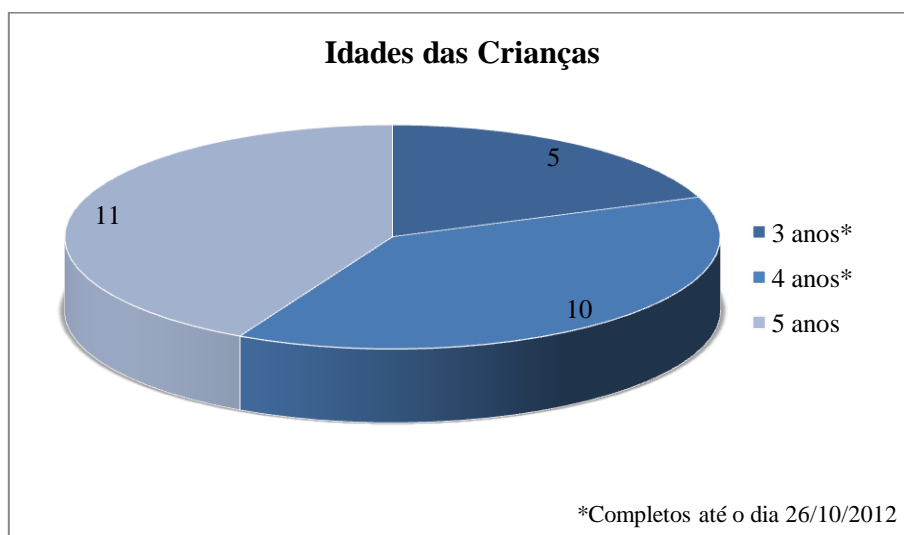
Caracterização do grupo de crianças.

A caracterização do grupo, seguidamente apresentada, resulta da triangulação dos dados obtidos no decorrer do estágio, através da observação participante, do diálogo com a equipa pedagógica e da consulta dos processos individuais das crianças. Assim sendo, e de modo a facilitar a leitura dos dados, optou-se por esquematizá-los em gráficos circulares.

A Sala Arco Íris é constituída por 26 crianças e apresenta uma constituição heterogénea quanto ao género e à composição etária. Nesta linha, 17 crianças são do género masculino e 9 crianças são do género feminino (gráfico 1).

Gráfico 1. Género das crianças (EPE)

Até o término do estágio (25/10/2012), o grupo estava distribuído por 3 faixas etárias (3, 4 e 5 anos), como é possível verificar-se no gráfico 2. Apenas 5 crianças situam-se na faixa dos 3 anos, sendo que 5 delas completam 4 anos até ao fim do ano civil de 2012. Na faixa etária dos 4 anos, encontram-se 10 crianças, salientando-se que 4 crianças completam 5 anos até ao fim do ano civil de 2012. Em relação, às restantes crianças, 11, estas têm 5 anos.

Gráfico 2. Idades das crianças (EPE)

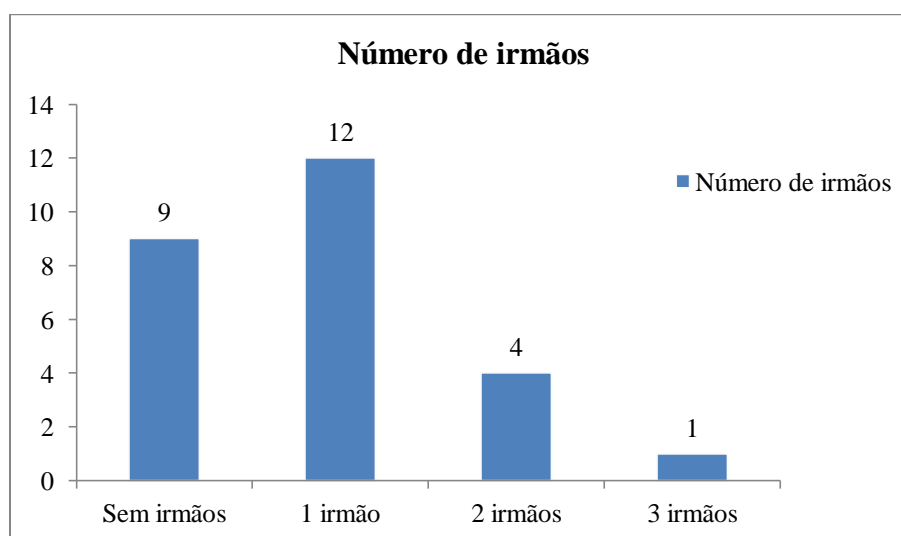
52 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

No ano letivo transato 23 crianças já frequentavam esta instituição, estando as restantes em fase de adaptação. Em relação às crianças que se encontram em fase de adaptação, duas delas são provenientes de outro estabelecimento educativo e uma encontra-se a frequentar pela primeira vez a escola.

Há um grupo de 4 crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Uma delas é acompanhada na sala por uma educadora do ensino especial duas vezes por semana no período da manhã. As restantes crianças apresentam perturbações ao nível da linguagem e da atenção. Estas são acompanhadas uma vez por semana por uma terapeuta da fala.

Em relação ao número de irmãos (gráfico 3), a maioria das crianças (12) tem um irmão. Em seguida, verifica-se que 9 delas não têm irmãos. Já cinco crianças, têm dois e três irmãos.

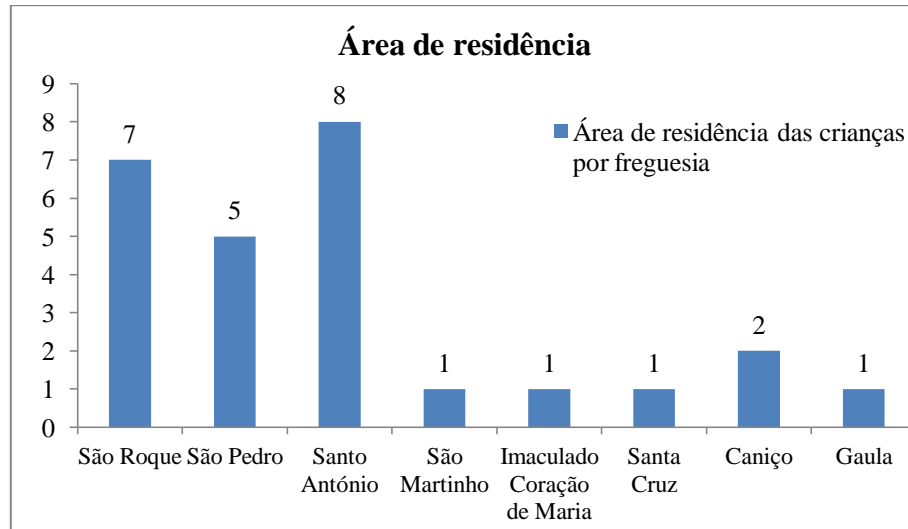
Gráfico 3. Número de irmãos das crianças (EPE)



No que concerne à área de residência, das 26 crianças, 22 residem no concelho do Funchal. Sendo que 7 residem na mesma freguesia onde se situa o estabelecimento escolar (São Roque), 5 em São Pedro, 8 em Santo António, 1 em São Martinho e 1 no

Imaculado Coração de Maria. As restantes crianças residem no concelho de Santa Cruz como podemos conferir no gráfico 4.

Gráfico 4. Área de residência das crianças (EPE)



Condição social.

“Para estudar a criança, necessitamos de estudar a família. Para ajudar a criança, necessitamos de ajudar a família” (Eyken, 1976, p. 15). Desta forma, torna-se essencial apurar a condição social das famílias, pois permite traçar o contexto em que cada criança está inserida. Através destes dados é possível o educador adequar a sua prática pedagógica tendo em conta as vivências das crianças.

Assim sendo, após o levantamento das informações necessárias nas fichas individuais das crianças, foi possível construir a tabela seguinte. Nesta tabela, (tabela 1), e tendo em conta o Quadro Nacional de Qualificações¹⁸ (QNQ) é possível verificar-se que o nível de qualificação dos pais das crianças em estudo é diversificado. Sendo que em

¹⁸ De acordo com a página oficial do Catálogo Nacional de Qualificações (2013), a criação do QNQ foi “realizada no âmbito do processo de reforma da formação profissional e da criação do Sistema Nacional de Qualificações (DL n.º 396/2007)” (Criação do QNQ, para. 1). Segundo a mesma fonte, esta baseou-se num conjunto de premissas como: “a necessidade de integrar e articular as qualificações obtidas no âmbito dos diferentes subsistemas de educação e formação (...) num quadro único” e “garantir a articulação com o Quadro Europeu das Qualificações”.

relação às mães das crianças, o nível de qualificação que se destaca é o nível 6 que equivale à licenciatura, perfazendo um total de 46%. É possível ainda verificar-se que sete mães possuem uma qualificação de nível correspondente ao ensino básico. No que concerne às habilitações académicas dos pais, constata-se que a sua maioria, 54%, possui habilitações equivalentes ao ensino básico.

Tabela 1. Habilitações académicas dos pais das crianças (EPE)

Habilitações académicas dos pais das crianças da Sala Arco Íris				
Qualificação/ Nível de qualificação	Total em número		Total em percentagem	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Licenciatura/ Nível 6	12	7	46%	27%
Ensino Profissional/ Nível 4	5	0	19%	0%
Ensino Secundário/ Nível 3	2	5	8%	19%
Ensino Básico – 3.º Ciclo/ Nível 2	3	7	12%	27%
Ensino Básico – 2.º Ciclo/ Nível 1	2	5	8%	19%
Ensino Básico – 1.º Ciclo/ Sem Nível ¹⁹	2	2	8%	8%

A tabela 2, mostra que, em relação à condição perante o trabalho, 81% das mães e 85% dos pais se encontram empregados. No desemprego, a mesma percentagem de mães e de pais, 15%, se encontram nesta situação. Apenas uma mãe apresenta a condição de doméstica.

Tabela 2. Condição dos pais das crianças perante o trabalho (EPE)

Condição dos pais perante o trabalho				
Condição	Total em número		Total em percentagem	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Empregado/a	21	22	81%	85%
Desempregado/a	4	4	15%	15%
Doméstico/a	1	0	4%	0%

Para efetivar o conhecimento da profissão dos pais foi efetuado a categorização do Indicador Socioprofissional das Famílias (ISPF). Como tal, recorreu-se à Classificação Portuguesa de Profissões (CPP) de 2010, do Instituto Nacional de Estatística (INE). Utilizando a matriz relativa à determinação de lugares de classe, apresentada por António

¹⁹ O 1.º Ciclo do Ensino Básico não consta no QNQ.

Firmino da Costa (1999)²⁰, foi possível obter-se o ISPF, através do cruzamento de dados relativos ao Indicador Socioprofissional Individual (ISPI) da mãe e do pai.

Neste sentido, e tendo em conta a tabela 3 referente ao ISPF das crianças, verifica-se que a categoria social *Profissionais Técnicos e de Enquadramento* (PTE) prevalece, sendo que esta é representada por 12 crianças (46%). Em seguida, ambas com 4 crianças (15%), encontra-se uma categoria considerada socialmente como intermédia, a categoria *Empregados Executantes* (EE), e uma categoria provida de recursos profissionais e escolares, *Assalariados Executantes Pluriativos* (AEpl). As categorias mais baixas representadas na tabela, designadamente *Operários Industriais* (OI) e *Trabalhadores Independentes Pluriativos* (TIpl), apresentam ambas 4% das crianças. Em relação à categoria *Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais* (EDL), considerada uma das melhores posicionadas, esta é representada apenas por uma criança (4%). É ainda importante referir que não foi possível aferir o ISPF de 12% das crianças, uma vez que os seus pais encontram-se em situação de desemprego, condição que não consta na matriz.

Tabela 3. ISPF das crianças (EPE)

Indicador	ISPF das crianças	
	Total em número	Total em percentagem
EDL	1	4%
PTE	12	46%
EE	4	15%
AEpl	4	15%
TIpl	1	4%
OI	1	4%
Desconhecido	3	12%

²⁰ Segundo Costa (1999) e Mendes (2009), a sociedade é estratificada, ou seja, é categorizada tendo em conta as características sociais. Estas categorias sociais são: Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL), Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE), Trabalhadores Independentes (TI), Trabalhadores Independentes Pluriativos (TIpl), Agricultores Independentes (AI), Agricultores Independentes Pluriativos (AIpl), Empregados Executantes (EE), Operários Industriais (OI), Assalariados Agrícolas (AA) e Assalariados Executantes Pluriativos (AEpl). Salienta-se ainda, que as primeiras categorias referidas, são consideradas como, socialmente, altas e médias.

Organização do tempo: rotina.

Para desenvolver-se uma intervenção pedagógica de qualidade, é indispensável que as crianças vivam os rituais e as repetições de uma programação diária consistente. “As referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para compreensão do tempo: passado, futuro, contexto diário, semanal, mensal, anual” (ME, 1997, p. 40). Assim sendo, estas ganham um sentido de continuidade, controlo e, começam ainda a ter noção temporal.

“A rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (Zabalza, 1992, p. 169). Desta forma, cabe ao educador fazer com que estas rotinas não sejam, nem se tornem em momentos desagradáveis para a criança, mas sim em momentos de prazer, onde o educador deve fazer prevalecer a afetividade, confiança e segurança, de modo a que a criança se aperceba da importância destas no seu desenvolvimento. O papel da família torna-se assim crucial para o sucesso dos valores imbuídos na rotina, pois esta deve ter o cuidado de não a alterar de forma brusca, podendo a criança na sua ausência ou má gestão, desenvolver comportamentos de ansiedade e inquietação, prejudiciais para o seu bom desenvolvimento.

É importante salientar ainda, que a rotina deve ser flexível, pois o desenrolar das tarefas planeadas depende do interesse, motivação e concentração do grupo. Esta deve assumir principalmente uma postura de apoio e orientação para o educador, desempenhando deste modo, um papel fulcral no desenvolvimento da criança.

Tendo por base os pressupostos supramencionados, em seguida é apresentada a rotina educativa da Sala Arco Íris (quadro 5).

Quadro 5. Rotina educativa da Sala Arco Íris

Horário	Organização do Tempo Letivo
8h 15min	Acolhimento/ Atividades livres
8h 45min	Atividades pedagógicas orientadas
9h 45min	Higiene e lanche
10h 15 min	Recreio
10h 45 min	Atividades pedagógicas orientadas
11h 45min	Higiene e almoço
12h 30min	Hora de descanso
14h 30min	Atividades pedagógicas orientadas
15h 00min	Higiene e lanche
15h 30min	Recreio
16h 30min	Atividades pedagógicas orientadas/ livres
18h 15min	Saída das crianças

Para além da rotina diária, semanalmente, o grupo dispõe de atividades de enriquecimento curricular (AEC). A existência das AEC acaba assim por ocupar grande parte da rotina, dependendo do tempo dedicado às atividades pedagógicas orientadas, como podemos verificar no quadro seguinte (quadro 6).

Quadro 6. Horário das AEC (EPE)

Dia da semana	Horário	Atividade de enriquecimento curricular (AEC)
Segunda-feira	15h 45min – 16h 45min	Inglês
Quarta-feira	11h 15min – 11h 45min	Expressão Físico-Motora
Quinta-feira	10h 30min – 11h 00min	Expressão Musical

Intervenção Educativa

Atividades livres.

Segundo o MEC (2013) a educação pré-escolar, sendo a primeira etapa da educação básica, deve ocasionar situações e estratégias que favoreçam a “formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (MEC, 2013, Enquadramento, para. 1). Desta forma, e seguindo esta linha de ideias, pretende-se que o educador proporcione a realização de atividades livres, a fim de desenvolver os aspetos supra referidos. As

58 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

situações criadas devem visar o deslocamento livre da criança pela sala, tendo em conta os seus interesses e a sua vontade de brincar.

Ao longo do estágio pedagógico foi dada a possibilidade à criança de explorar as diferentes áreas da sala. Desta forma, e tendo em conta os seus interesses, criou-se condições para que fossem desenvolvidas competências de independência, de responsabilização e autoestima.

Propiciar à criança momentos de atividade livre, vai permitir que esta interaja com os outros e com os diferentes espaços da sala de uma forma livre e autónoma. Deste modo, cabe ao educador desenvolver meios para que tal facto ocorra. A organização da sala por áreas de interesse é uma excelente forma de promover o desenvolvimento da capacidade de exploração e conhecimento do ambiente circundante de uma forma autónoma por parte da criança. Neste sentido, e segundo as OCEPE, “o conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo” (ME, 1997, p. 38).

Ao dar a possibilidade da criança poder escolher a sua área de interesse, onde pode brincar livremente, está a permitir-se também o desenvolvimento da sua responsabilidade. Tal como corroboram as OCEPE, “a possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos” (MEC, 1997, p. 38).

Em contexto de estágio, na Sala Arco Íris, e como referido anteriormente no item *Organização do Ambiente Físico*, o espaço encontra-se organizado em diferentes áreas de interesse. A exploração destas áreas acontecia frequentemente, com maior incidência no momento de acolhimento. Foi possível observar-se, que no geral, as crianças gostam de experimentar todas as áreas. No entanto, destaca-se a *área dos jogos*, procurada com grande afluência pelas crianças da sala.

Na hora do recreio, verifica-se que as crianças exploram o espaço brincando livremente. Estas brincadeiras passam por andar de baloiço, deslizar no escorrega e brincar à apanhada. Para Hohmann e Weikart (2003), “o tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais” (p. 231).

Em síntese, salienta-se assim a importância de proporcionar às crianças atividades livres, pois através destas, o educador pode observar os seus interesses e capacidades, de modo a adequar a sua intencionalidade educativa. Destaca-se também as competências que poderão ser desenvolvidas e são fundamentais para a formação integral da criança.

Atividades orientadas.

Cabe ao educador delinear um conjunto de estratégias tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Desta forma, torna-se importante realçar que toda a intencionalidade educativa decorre de uma postura reflexiva por parte do mesmo.

Neste sentido, e com base nos dados observados, foram desenvolvidas atividades orientadas em torno das seguintes dimensões: *os meios de comunicação, a alimentação saudável e o outono*. Seguidamente estas temáticas serão abordadas, sendo alvo de reflexão e avaliação.

Os meios de comunicação.

O desenvolvimento da temática, os meios de comunicação, surgiu a par do interesse demonstrado pelo grupo no momento da atividade de apresentação (figuras 3, 4). A referida atividade consistia em proceder-se a uma apresentação, à vez, por todos os elementos do grupo, dando a possibilidade da mesma ser feita numa televisão de cartão. Após esta atividade, numa conversa em grande grupo foi possível aferir-se que a televisão era um meio de comunicação com grande impacto no quotidiano das crianças. Tal facto é corroborado pelas OCEPE, afirmando que “as novas tecnologias da

60 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

informação e comunicação são formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente” (ME, 1997, p. 72).

Figuras 3 e 4. Atividade de apresentação



“A atitude crítica face aos meios audiovisuais e nomeadamente à televisão pode ser iniciada na educação pré-escolar pelo questionamento da influência televisiva nas crianças” (OCEPE, 1997, p. 72). Nesta linha de pensamento, e tendo em conta o diálogo em grande grupo e o registo da temática em questão, importa referir que alguns dos programas visionados pelas crianças são inapropriados para a sua faixa etária, pois estas não têm a capacidade de distinguir a fantasia da realidade. Muitos destes programas e anúncios televisivos, para além de mostrarem imagens negativas do quotidiano, promovem um estilo de vida associada ao consumismo de bens supérfluos. No entanto, foi possível observar-se que existe uma parte do grupo que valoriza a visualização de programas de carácter lúdico e didático, como se pode verificar nas imagens seguintes (figuras 5 e 6).

Figuras 5 e 6. Registo dos programas televisivos mais vistos pelas crianças

Segundo as OCEPE, e na linha da última atividade mencionada, “a educação pré-escolar pode facilitar a relação do audiovisual com outras formas de expressão, como o desenho e a pintura, utilizando-o como meio de informação e registo” (ME, 1997, p. 72).

Salienta-se, ainda, que o tempo despendido a ver televisão, inibe a criança de realizar outras atividades, como a interação social. Neste sentido, e após o alerta para estas consequências negativas, pretendeu-se verificar os conhecimentos prévios das crianças acerca dos meios de comunicação. Tal como sugere Ausubel (2003), para que as crianças adquiram uma aprendizagem significativa, é necessário que o educador constate quais os conhecimentos pré-existentes.

Numa das conversas geradas em grupo, foi questionado sobre as diferentes formas de comunicar. Neste momento foi possível registar-se as opiniões e ideias de algumas crianças sobre este assunto (quadro 7).

Quadro 7. Opiniões e sugestões das crianças sobre o conceito de comunicação

Opiniões e sugestões das crianças sobre a comunicação

Para falar com a minha tia vou a casa dela que é ao lado. (Matias, 4 anos)

Se quisesse falar com alguém do Brasil tinha de ir de avião. (Lara, 5 anos)

Uso o telemóvel para falar. (Afonso, 5 anos)

Carta, mas como é que é isso?! (Jaime, 5 anos)

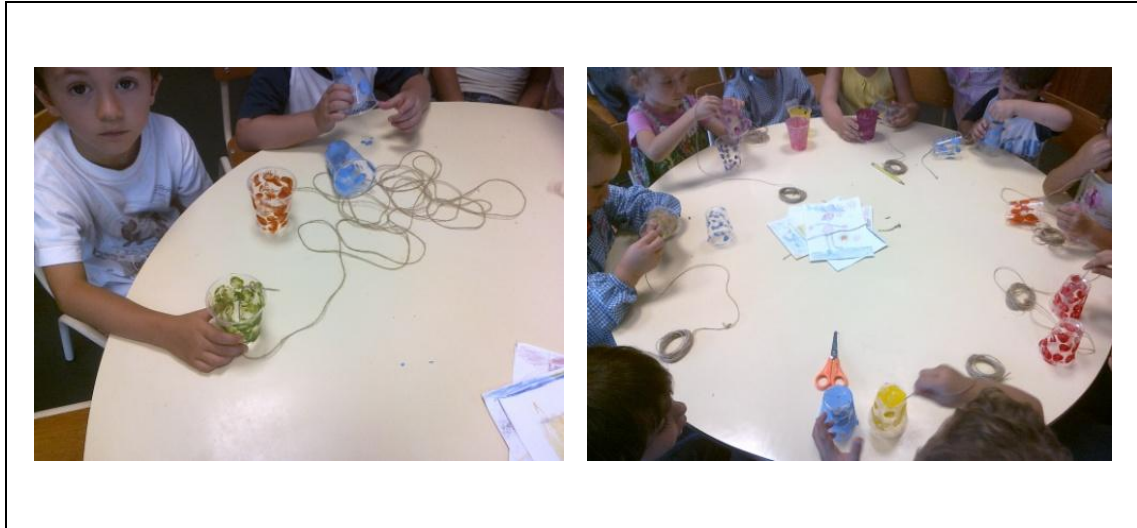
Nas lojas tem papéis para dizer as coisas. (Henrique, 5 anos)

Tendo em conta o supramencionado, verificou-se assim, que os meios mais conhecidos, para além da televisão, eram o telemóvel e o computador. Assim, foram desenvolvidas atividades de modo a proporcionar um conhecimento mais alargado sobre este tema. A temática foi assim explorada gradualmente, sendo em seguida descritas e refletidas algumas destas atividades.

No que concerne ao meio de comunicação, o telefone, foi desencadeada uma atividade que implicava a construção do mesmo. Apesar deste exercício lúdico não ir ao encontro de uma abordagem total do ensino experimental das ciências, foram efetuadas algumas etapas referentes a esta metodologia. O recurso a este tipo de experiências permite que o educador alargue o conhecimento da criança, “fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais, (...) interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas e procurar a sua solução” (ME, 1997, p. 82). Nesta perspetiva, salienta-se o diálogo ocasionado que possibilitou o levantamento de questões-problema, hipóteses e confirmação dos resultados relativos a esta construção. No decorrer desta atividade foi notória a implicação, demonstrada através do entusiasmo das crianças. Estas queriam todas ter o seu telefone, e assim foi, procedeu-se à sua execução (figuras 7 e 8). Nesta abordagem, propiciaram-se momentos de desenvolvimento de destreza óculo-manual, sendo este procedimento difícil de realizar com sucesso por alguns elementos da turma. A decoração do telefone implicou ainda algum controlo da motricidade fina. Esta competência apesar

de estar imbuída na área de Expressão Plástica relaciona-se com o domínio da Expressão Motora, pois “recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (ME, 1997, p. 61).

Figuras 7 e 8. Construção do telefone

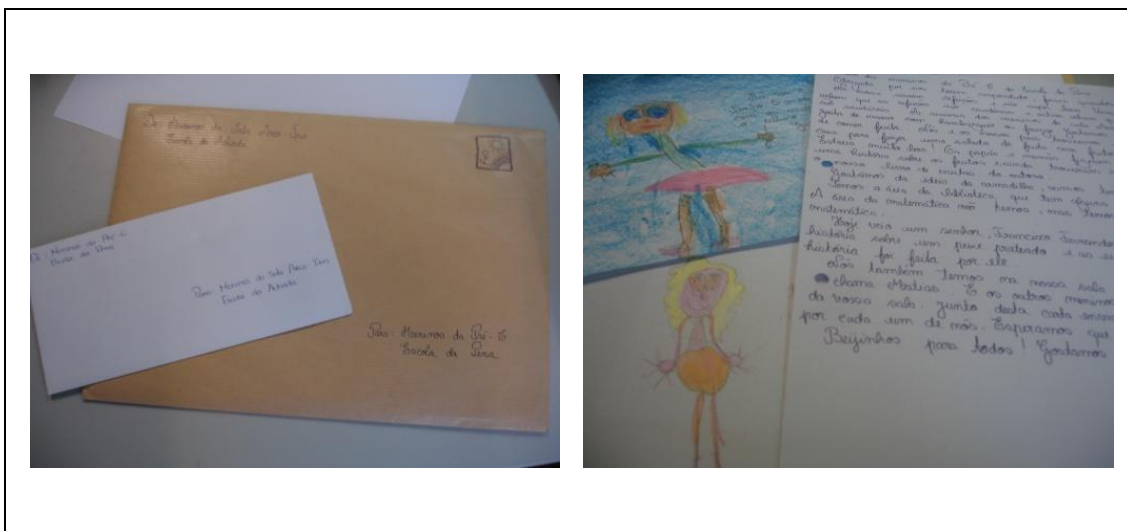


Na atualidade, e como foi possível confirmar-se durante as conversas mantidas neste período de intencionalidade educativa, verificou-se que o recurso à escrita de cartas caiu em desuso. Este hábito foi substituído pelo correio eletrónico aquando o aparecimento da internet. Com este perdeu-se um hábito de escrita mais pessoal. Assim sendo, o desenvolvimento deste assunto foi parte integrante da ação educativa. Através das atividades inseridas nesta temática, para além de aprofundar o conhecimento sobre a carta, pretendia-se promover a interação social. Esta interação desencadeou-se através de um intercâmbio com outra sala de pré-escolar de uma outra escola. Tal facto foi facilitado, uma vez que a outra sala em questão tinha como orientadora das suas atividades, outra estagiária, que concordou e colaborou desde logo com esta iniciativa. Desta forma, ao longo do estágio pedagógico em contexto de pré-escolar, foram trocadas algumas cartas entre as duas salas (figuras 9 e 10). Os momentos criados em torno das mesmas eram sempre alvo de grande satisfação por parte das crianças, que queriam

64 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

sempre saber mais sobre a outra sala. Ainda dentro deste conceito, as crianças, individualmente, criaram um postal que seria entregue na sala com quem mantinham correspondência.

Figuras 9 e 10. Cartas relativas ao intercâmbio com a Pré-C



Neste postal, as crianças tinham de desenhar o seu autorretrato e fazer uma pequena composição sobre si mesmas. Esta tarefa, uma vez que implicava o recurso à escrita, teve o apoio dos adultos. Desta forma, a atividade possibilitou a articulação entre diferentes áreas de conteúdo, privilegiando a área de Formação Pessoal e Social. “A Formação Pessoal e Social integra todas as áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo” (ME, 1997, p. 49). Assim, promoveu-se o desenvolvimento da identidade da criança, pois este também “passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um” (ME, 1997, p. 54). Para além dos pressupostos referidos anteriormente, foi dada a oportunidade, à criança, de desenvolver competências intrínsecas à área de Expressão e Comunicação, mais precisamente, ao domínio da Linguagem Oral. Foi assim criada uma situação em que a criança tinha a possibilidade de alargar o seu vocabulário, através do estímulo da comunicação oral.

Finalmente, e ainda no âmbito desta grande temática, salienta-se o recurso a jogos lúdicos para a compreensão dos conceitos relativos ao assunto (figuras 11 e 12). Realça-se a importância dos mesmos, pois tal como afirmam Pires e Pires (1992), o jogo “é o espelho da vida e o suporte da aprendizagem” (p. 384). Como defende Dias (2005), através deste, a criança é capaz de envolver-se integralmente e de uma forma espontânea na atividade, sendo também esta uma maneira eficaz para a socialização.

Figuras 11 e 12. Jogos ocasionados no decurso do desenvolvimento do tema “Os Meios de Comunicação”



Estes jogos permitiram também o desenvolvimento da motricidade global, tendo sido exploradas diferentes formas de movimento. Durante estas atividades, constatou-se que algumas crianças ainda têm alguma dificuldade em termos de equilíbrio dinâmico, revelando assim falta de coordenação motora.

A alimentação saudável.

A escola deve ser responsável pela formação de hábitos e valores, entre os quais está a promoção de uma boa alimentação. Assim sendo, a exploração do tema “Alimentação Saudável” emergiu tendo em conta a comemoração do Dia Mundial da Alimentação (16 de outubro), e a necessidade do grupo de crianças em adquirir bons hábitos alimentares.

Numa fase inicial, procurou averiguar-se os conhecimentos prévios das crianças sobre uma alimentação saudável, na medida em que estes são essenciais na construção de uma nova aprendizagem. Para que esta aprendizagem ocorra, a criança deve atingir o conhecimento, desenvolvendo as suas competências e alterando o seu comportamento. Cabe ao educador valorizar as concepções pré-existentes, de modo a desencadear as aprendizagens previstas. É importante ainda salientar que, muitas vezes, estas ideias das crianças não são espontâneas. Tal como corroboram Carrascosa (2005), Pozo e Crespo (1998), estas podem ter origens diversas, como a origem sensorial, a origem cultural e a origem escolar. Com base nos pressupostos acima referidos, e de modo a facilitar a aprendizagem dos conceitos envolvidos, foram colocadas em prática atividades diversificadas com o intuito de entender as concepções das crianças sobre uma alimentação saudável.

Nesta linha de pensamento, e por forma a despertar o interesse das crianças para o supracitado assunto, optou-se por apresentar e dramatizar, com a ajuda de fantoches, a história *O Dentinho Doente* (figura 13). Tal como defende as OCEPE, cabe ao educador estimular o progresso do jogo dramático, a fim de propiciar situações em que a comunicação e a imaginação sejam privilegiadas (ME, 1997). Assim sendo, e uma vez que o grupo gosta de ouvir histórias, esta foi a maneira encontrada para motivar as crianças. Tendo em conta este pressuposto, Balancho e Coelho (2001) enfatizam que, “através da motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (p. 17). Desta forma, conclui-se que a criança só vai aprender se a ação for do seu interesse. É importante realçar ainda, que a estrutura que serviu de cenário e base para o conto da história, foi a televisão de cartão apresentada no primeiro dia de estágio pedagógico, aquando da atividade de apresentação. Esta ideia surgiu por parte de uma das crianças, quando indagada sobre as

diferentes utilizações que o objeto poderia ter. É importante que o educador ouça as crianças, “levando a sério as suas ideias e teorias” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 112).

Figura 13. Dramatização com fantoches de uma história alusiva à alimentação saudável



Segundo Aguilar (2001), o jogo dramático dá a possibilidade à criança de desenvolver o seu conhecimento, bem como, a comunicação e a expressão da criatividade. A exploração desta estratégia imbuída no domínio da expressão dramática permitiu, desta forma, o desenvolvimento de competências a nível comunicativo, pois a dramatização com fantoches fomenta a progressão do domínio da linguagem oral. O discurso informal e a interação entre as personagens e o grupo facilitou a compreensão da história, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Através deste diálogo foi possível aferir que algumas crianças já dispõem de uma aprendizagem prévia (criada em casa) em relação a certos hábitos alimentares. Desta maneira, procedeu-se ao reforço dos comportamentos positivos e tentou corrigir-se os comportamentos menos corretos.

Após este diálogo, pretendeu-se envolver os pais nesta temática, solicitando aos mesmos, em conjunto com os seus educandos, a recolha de imagens alusivas à alimentação. Sabe-se que,

trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior intimidade e envolvimento com as crianças, conhecimento da individualidade e história da criança, por parte dos pais (Portugal, 1998, p. 127).

Nesta linha de pensamento, foram introduzidos dois cartazes ilustrativos – o *Dentinho Saudável* e o *Dentinho Não Saudável*. Com estes dois elementos e a apresentação das imagens ilustrativas de alimentos trazidos de casa, foi possível gerar um debate sobre a alimentação saudável. Em grande grupo, procedeu-se à reflexão sobre a natureza de cada alimento. Todo o grupo se mostrou empenhado, participando ativamente na conversa. É importante ouvir o que a criança tem para dizer. Ser “ouvida acerca de temas que lhes dizem respeito é um direito das crianças (não é uma concessão que lhe fazemos) e isso pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões” (Cruz, 2008, p.79). Assim sendo, durante este diálogo foi possível registar-se algumas opiniões e sugestões das crianças como pode observar-se no quadro seguinte (quadro 8).

Quadro 8. Opiniões e sugestões das crianças sobre a alimentação saudável

Opiniões e sugestões das crianças sobre a alimentação
O chocolate é saudável porque é docinho. (Sara, 4 anos)
O <i>ice tea</i> é bom por causa da marca. (Jaime, 5 anos)
Todos os sumos são bons porque têm fruta. (Matias, 4 anos)

Conclui-se que o momento de diálogo em grande grupo constitui um papel relevante na aprendizagem das crianças e do educador, uma vez que o grupo pode partilhar com os colegas e com o educador as suas ideias e opiniões acerca de um

determinado tema. Cada momento deve ser aproveitado ao máximo no sentido de explorar e desenvolver a comunicação das crianças, embora com diferentes graus de exigência, devido à existência de crianças de diferentes idades.

Logo de seguida, aproveitou-se o ensejo para sugerir às crianças que identificassem e categorizassem os alimentos saudáveis e os alimentos não saudáveis, afixando os mesmos nos cartazes referidos anteriormente (figuras 14 e 15). Esta atividade permitiu também que as crianças associassem a palavra à imagem correspondente.

Figuras 14 e 15. Cartazes ilustrativos de uma alimentação saudável e de uma alimentação não saudável



Todas estas estratégias desencadeadas em prol do conhecimento pré-existente do grupo, revelou que muitos dos maus hábitos alimentares são criados em casa. Desta forma, ao longo desta etapa, tentou-se promover a importância de uma alimentação saudável.

Na continuidade desta temática, numa fase seguinte, procedeu-se à exploração da roda dos alimentos. Esta exploração iniciou-se com o conto da história *A Senhora Roda dos Alimentos*. Mais uma vez, com esta história pretendia-se abordar os benefícios de uma alimentação saudável. No conto da história foi importante lembrar que o educador deve mostrar entusiasmo, encorajar as crianças e estimular a sua curiosidade,

70 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

promovendo o diálogo e a utilização de uma linguagem corporal estimulante (Marques, 2003). Neste sentido, Morgado (1997) corrobora, considerando que a forma como o educador comunica, organiza e gere a comunicação na sala, assume um papel nuclear na gestão eficaz da relação pedagógica. Nesta linha de ideias, através do relato desta história foi dado a conhecer às crianças que na roda dos alimentos encontramos alimentos saudáveis, e que estes devem ser incluídos na nossa alimentação de uma forma variada e equilibrada. A introdução deste assunto possibilitou ainda, o desenvolvimento de competências inerentes ao domínio da matemática. Desta forma, em grande grupo pôde discutir-se as diferenças entre o todo e a parte, bem como a formação de conjuntos.

Tendo em conta a história supramencionada, foi construída uma roda dos alimentos (figura 16).

Figura 16. Resultado da construção partilhada da roda dos alimentos



Esta construção contou com o apoio da educadora que acompanha as crianças no outro turno. Nesta linha, ressalto a importância do trabalho colaborativo entre educadores.

Desta forma, destaca-se que a colaboração entre educadores permite aos mesmos “realizarem uma aprendizagem conjunta (...) numa partilha de saberes e o ampliar do

conjunto das suas competências, fomentando o desenvolvimento profissional” (Dias, 2008, p. 235). Perante esta perspetiva, verifica-se que esta facilidade de entendimento e vontade comum em trabalhar em equipa, tornou-se evidente devido aos diálogos mantidos diariamente após o período de intervenção pedagógica.

Numa fase final, e de modo a verificar se as crianças tinham assimilado o conteúdo desenvolvido durante este período, solicitou-se a criação de uma refeição saudável (figuras 17 e 18). O desenho destes elementos permitiu à criança desenvolver a sua criatividade e imaginação, não descurando os bons hábitos alimentares. No entanto, concluiu-se que algumas crianças ainda demonstraram uma certa dificuldade em distinguir uma refeição saudável de uma refeição pouco saudável.

Figuras 17 e 18. Registo ilustrativo de uma alimentação saudável



Nas conversas realizadas em pequenos grupos, constatou-se que para a maioria das crianças, as aprendizagens desenvolvidas foram significativas, pois estas sabiam explicar o que aprenderam.

Nesta perspetiva, considera-se que as estratégias adotadas fomentaram a curiosidade da criança em saber mais sobre este assunto, que por sua vez, contribuiu para

a tomada de consciência sobre a importância dos bons hábitos alimentares ao longo da vida.

O outono.

O desenvolvimento deste assunto surgiu na intervenção educativa, uma vez que era um conteúdo que se encontrava nos planos das educadoras da sala para o mês de outubro. Assim sendo, optou-se por articular esta temática na prática pedagógica. Neste mês é comum nos estabelecimentos escolares desenvolver-se diversas atividades em torno desta estação. Desta forma, e tendo em conta os aspetos mencionados anteriormente, destaco algumas das atividades mais significativas implementadas no decorrer deste período, e que se incidiram na exploração dos frutos do Outono.

Aproveitando a temática desenvolvida numa fase anterior da intencionalidade educativa, a Alimentação Saudável, em consonância com o supracitado assunto, foi proposto a realização de um lanche saudável. Desta forma, procedeu-se à confeção de uma salada de frutas (figuras 19 e 20), que contou com a contribuição dos pais na recolha das frutas. No decorrer da realização da salada verificou-se que as crianças estavam fortemente implicadas na ação. Nesta linha, destaca-se a pedagogia de participação, em que as crianças de um modo ativo foram sensibilizadas mais uma vez para a importância de uma alimentação saudável e para o conhecimento sobre os frutos da época.

Figuras 19 e 20. Confeção de uma salada de frutas



É importante salientar, que durante a confeção da sala, foi necessário que os adultos presentes na sala descascassem os frutos, dada a faixa etária das crianças, e uma vez que é objetivo da educação pré-escolar “proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva” (ME, 1997, p. 20). Assim, com o apoio dos mesmos, as crianças, à vez, cortaram algumas peças de fruta e espremeram laranjas. A realização conjunta da salada possibilitou o trabalho colaborativo entre as crianças. Tal como defende Morgado (1999), na sociedade atual é essencial a promoção de hábitos de cooperação e entreajuda, devendo ser incutido desde a idade pré-escolar.

Com o término da atividade, as crianças mostraram-se entusiasmadas em degustar a salada (figuras 21 e 22). Deste modo, durante a prova da sala de fruta na hora do almoço, ouviram-se alguns comentários sobre a mesma (quadro 9).

Figuras 21 e 22. Degustação da salada de frutas



Quadro 9. Opiniões e sugestões das crianças sobre a salada de frutas

Opiniões e sugestões das crianças sobre a salada de frutas

Ainda há mais salada? Posso comer mais? (Jaime, 5 anos)

A salada está muito boa. (Afonso, 5 anos)

Quero mais! Está mesmo muito saborosa. (Pedro, 4 anos)

Sendo a escola um local privilegiado para a socialização, troca, partilha e interação, e uma vez que sobrou uma grande quantidade da salada de frutas, foi possível a sua divisão por outras crianças da instituição. É com pequenos gestos, como este, que a criança aprende a viver em sociedade.

Conforme os pressupostos intrínsecos ao modelo pedagógico High/Scope, numa fase posterior, e tendo por base a atividade anteriormente descrita, as crianças procederam ao registo da mesma (figuras 23 e 24). Este registo é de extrema relevância, pois “aumenta a capacidade de relembrar das crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 363). O desenho possibilita a observação de aspetos importantes da criança, como a inteligência, a motricidade, o estado psicológico e a compreensão. Desta forma, a sua interpretação deve ser baseada no acompanhamento de todas as expressões e movimentos

(Salvador, 1998; Sousa, 2003). Nesta linha, a criação destes registos visou também desenvolver a criatividade e imaginação das crianças, bem como aferir se estas tinham assimilado o conteúdo imbuído nesta atividade.

Figuras 23 e 24. Registo ilustrativo dos alimentos utilizados na salada de frutas



No seguimento desta atividade e de algumas conversas ocorridas em grande grupo, percebeu-se que alguns elementos do grupo mostravam-se hesitantes e receosos em consumir alguns frutos, devido ao seu cheiro e sabor. Segundo Hohmann e Weikart (2009), cabe ao educador propiciar às crianças situações que as façam experienciar diferentes sabores, texturas e sons. Nesta linha, desenvolveu-se uma atividade com o objetivo de colmatar esta reticência e levar às crianças o reconhecimento dos diferentes sentidos do nosso corpo. O jogo *Apura os teus sentidos* (figuras 25 e 26) consistia em vendar os olhos às crianças, de modo a verificar se estas eram capazes de identificar os alimentos característicos da época através do cheiro e do paladar. Em atividades desta índole, o educador deve fazer com que o sentido da visão não seja utilizado, em detrimento do uso dos outros sentidos (Hohmann, Banet & Weikart., 1987). Todo o grupo participou no jogo de uma forma entusiasta e interessada. Constatou-se que alguns alimentos foram facilmente identificados pelo cheiro, como a pera e a banana. Já a maçã

76 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

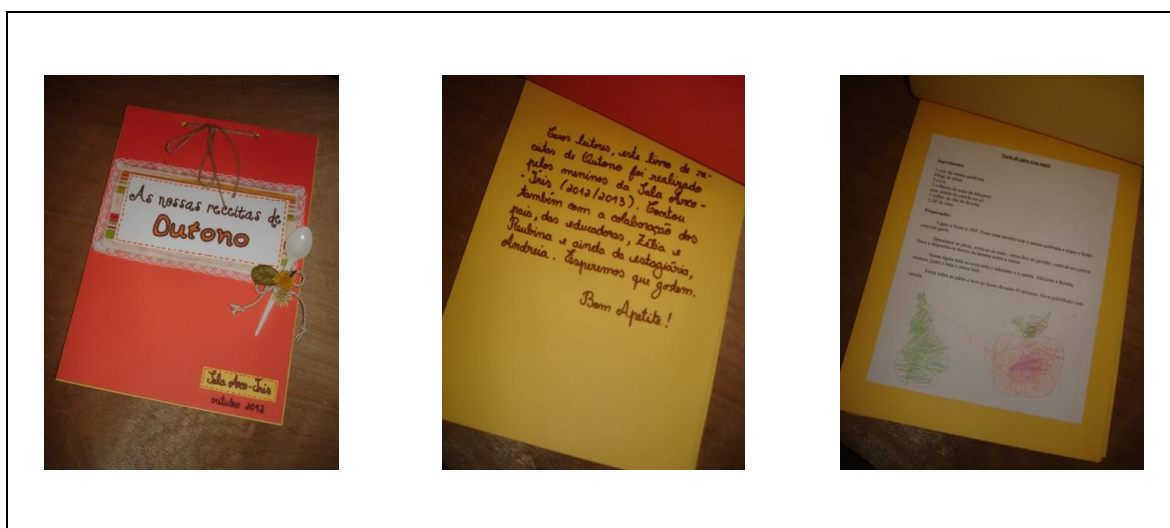
foi apenas identificada pelo seu sabor. Mesmo após a degustação e cheiro da noz por todos os elementos do grupo, esta não foi reconhecida.

Figuras 25 e 26. Jogo “Apura os teus Sentidos”



“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” (ME, 1997, p. 43). Assim sendo, e ainda no âmbito desta temática, de modo a envolver os pais na aprendizagem das crianças foi proposto a realização de um *Livro de Receitas do Outono* (figuras 27, 28 e 29). Tal como o próprio nome indica, este livro deveria conter receitas alusivas ao conteúdo desenvolvido.

Figuras 27, 28 e 29. Livro de Receitas do Outono



Nesta linha de pensamento, ressalta-se que este conjunto de atividades proporcionou às crianças aprendizagens significativas, em que estas foram agentes ativos na construção do seu conhecimento.

Avaliação.

Avaliação global do grupo.

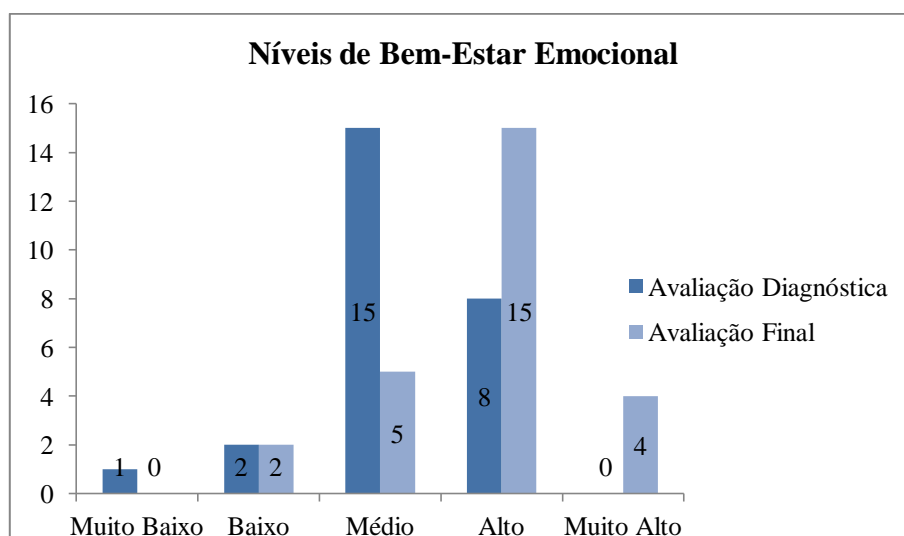
Tal como supra referido, as crianças foram avaliadas tendo em conta os registos da observação participante, baseados nas competências adquiridas intrínsecas às áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE e segundo os indicadores de implicação e bem-estar emocional fornecidos por Portugal e Laevers (2010) no manual do SAC. A escolha destes critérios visa atender ao desenvolvimento integral da criança. Nesta linha de ideias, e de modo a obter-se uma imagem completa da criança, deve proceder-se a uma combinação do seu “desenvolvimento, enquadrado nas finalidades da intervenção educativa” (Portugal & Laevers, 2010, p. 36). Assim sendo, a análise das competências sucedeu-se semanalmente após o período da prática pedagógica, estando explícitas nas planificações remetidas para anexo. Quanto às dimensões de bem-estar e emocional e implicação, foi realizada uma avaliação diagnóstica e uma avaliação final do grupo no período de estágio pedagógico. Desta forma, “os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20).

Numa fase inicial, resultante dos dados obtidos através da observação e das informações disponibilizadas pela educadora cooperante, tal como supramencionado, procedeu-se a uma avaliação diagnóstica do grupo (apêndice O) de modo a aferir os interesses e necessidades das crianças, e a identificar em que patamar se encontrava a qualidade do contexto em questão. Posteriormente realizou-se uma avaliação final (apêndice P), com vista a um aperfeiçoamento da prática educativa. Desta forma, a partir

destes indicadores de Portugal e Laevers (2010) efetuou-se a avaliação global do grupo, tendo em conta a ficha 1g. Esta ficha foi preenchida atribuindo valores de 1 a 5, em que, o nível 1 corresponde ao mais baixo e o nível 5 ao mais alto, deixando um comentário para cada criança. O espaço dedicado aos comentários individuais permite assinalar as particularidades ou dificuldades específicas de cada criança.

Para que a leitura da evolução das crianças fosse mais explícita, foi elaborado um gráfico de barras que serve para comparar a avaliação diagnóstica e a avaliação final do grupo em ambas as dimensões, bem-estar emocional e implicação.

Gráfico 5. Níveis de bem-estar emocional evidenciados pelas crianças no decorrer do estágio

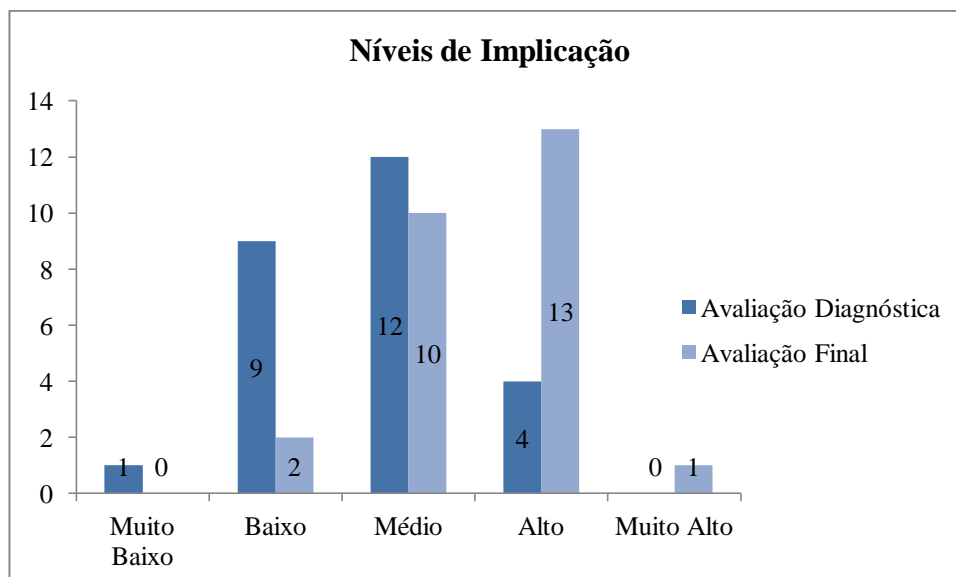


Através do gráfico supramencionado (gráfico 5), é possível aferir que houve alterações nos níveis de bem-estar emocional das crianças em estudo. Assim pode dizer-se que, 4 crianças, ascenderam para o nível muito alto de bem-estar emocional (nível 5). Estas evidenciavam alegria e simpatia, expressando autenticidade, espontaneidade, segurança e abertura a novas atividades e experiências. O nível alto sofreu um acréscimo de 15 elementos. O nível muito baixo deixa de ter elementos na avaliação final, e o nível médio decresce de 15 para 5 elementos. O nível baixo manteve-se com 2 elementos.

No que respeita à segunda dimensão (gráfico 6), a implicação, pode-se observar que, na avaliação final, os níveis mais altos (alto e muito alto) apresentam um número superior de crianças. Nesta linha, pode afirmar-se que as estas crianças revelaram, frequentemente, sinais claros de implicação. Foi possível observar que a criança que transitou para o nível muito alto manifestava momentos de intensa atividade mental e revelava concentração, energia, persistência e criatividade. Em relação ao nível alto de implicação, pode constatar-se que o número de elementos, que fez um total de 13. Estas crianças demonstravam também períodos de atividade intensa. Contudo, em certas ocasiões a atenção na atividade era mais superficial.

Nos níveis, médio, baixo e muito baixo, verifica-se um decréscimo de elementos na avaliação final, pois muitas das crianças ascenderam para os níveis mais altos de implicação. As crianças que se encontram nos níveis mais baixos, mostravam indícios de desconcentração frequente.

Gráfico 6. Níveis de implicação evidenciados pelas crianças no decorrer do estágio



Tendo em conta os dados obtidos a partir da análise dos gráficos anteriores, é importante salientar que “uma criança pode ser bem sucedida em determinadas tarefas,

80 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

que podem não significar grande implicação nem grande desenvolvimento de capacidades” (Portugal & Laevers, 2010, p. 36). Neste sentido, destaca-se o papel da avaliação do nível de domínio de competências.

Avaliação global da criança.

Tal como aludido na Parte II deste relatório, no item *avaliação*, subentende-se que o regulamento do estágio pedagógico, em contexto de EPE, sugere a elaboração da avaliação individual de uma criança. Esta avaliação emergiu tendo em conta o processo de observação, o registo dos comportamentos e trabalho da criança, as informações disponibilizadas pela educadora cooperante e a própria criança.

Para esta avaliação, recorreu-se aos indicadores propostos por Portugal e Laevers (2010), mais precisamente à tabela dirigida a uma abordagem individual da criança (ficha 1i, versão incompleta²¹) (apêndice Q). A avaliação através da ficha 1i, à semelhança do que é feito para os níveis de implicação e de bem-estar emocional, dispõe de uma escala de cinco níveis. Sendo “o nível 5 aquele que se aplica a uma criança que evidencie uma elevada competência e o nível 1 o que remete para maiores dificuldades” (Portugal & Laevers, 2010, p. 43). Desta forma, foram avaliados indicadores do desenvolvimento pessoal e social da criança, com enfoque nas dimensões, *atitudes, comportamento no grupo e aprendizagens em domínios essenciais*.

A escolha desta criança surgiu, uma vez que esta aquando a avaliação diagnóstica dos níveis de implicação e bem-estar emocional, suscitava alguma preocupação, pois encontrava-se nos níveis mais baixos em ambos os indicadores. Assim sendo, recorreu-se a um processo de ajuda mais individualizada.

Como é possível constatar-se no quadro seguinte (quadro 10), a criança encontrava-se nos níveis, dois e três, em relação ao indicador das *atitudes*. No que

²¹ A ficha 1i não foi aplicada na sua totalidade, uma vez que não foi possível trocar informações com os pais da referida criança.

concerne a esta categoria, de uma forma geral, trata-se de uma criança que evidencia pouca confiança em si própria e pouco espírito de iniciativa.

Quadro 10. Níveis correspondentes ao indicador das atitudes, com base na ficha 1i do SAC

Atitudes					
Competências	Nível				
Autoestima	1	2	3	4	5
Auto-organização/ Iniciativa	1	2	3	4	5
Curiosidade e desejo de aprender	1	2	3	4	5
Criatividade	1	2	3	4	5
Ligação ao mundo	1	2	3	4	5

Em relação à categoria referente ao *comportamento no grupo* (quadro 11), esta criança encontra-se no nível dois, sendo uma pessoa que pouco interage com o resto do grupo.

Quadro 11. Nível correspondente ao indicador do comportamento no grupo, com base na ficha 1i do SAC

Comportamento no grupo					
Competência	Nível				
Competência social	1	2	3	4	5

No âmbito dos *domínios essenciais* (quadro 12), a criança em questão encontra-se num nível satisfatório no que se refere à motricidade fina e à compreensão do mundo físico e tecnológico. Quanto às restantes dimensões, esta encontra-se situada no nível três, evidenciando timidez no campo das expressões artísticas, e revelando pouco poder a nível comunicativo.

Quadro 12. Níveis correspondentes ao indicador dos domínios essenciais, com base na ficha 1i do SAC

Domínios essenciais					
Competências	Nível				
Motricidade fina	1	2	3	4	5
Motricidade grossa	1	2	3	4	5
Expressões artísticas	1	2	3	4	5
Linguagem	1	2	3	4	5
Pensamento lógico, conceptual e matemático	1	2	3	4	5
Compreensão do mundo físico e tecnológico	1	2	3	4	5
Compreensão do mundo social	1	2	3	4	5

82 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Em síntese, é uma criança que demonstra uma grande falta de confiança e um medo de falhar, apresentando assim uma autoestima baixa. Deste modo, e tendo em conta as evidências supra referidas, durante o estágio pedagógico tentou-se que a criança fosse mais interventiva nas atividades de grande grupo. Apesar dos esforços desencadeados em prol do seu desenvolvimento, este não foi atingido com sucesso. Importa assim salientar, que nem todas as crianças são iguais, sendo deste modo necessário uma observação mais pormenorizada, a fim de criar situações e estratégias que vão ao encontro do estímulo desta criança.

Intervenção com a comunidade educativa.

No campo da educação, ressalta-se a importância das interações entre a criança e a comunidade. Esta intervenção com a comunidade, para além de contribuir para a construção da criança como ser ativo no seu próprio desenvolvimento, realça o papel das outras pessoas e da cultura (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Assim sendo, durante a intervenção pedagógica em contexto de EPE, decorreram diversas situações onde a comunidade educativa, formada pelas crianças, educadores, pais, encarregados de educação e pessoal não docente, teve um papel fulcral na aprendizagem das crianças.

Ação de sensibilização: “A família e a escola de mão dadas”.

No âmbito do estágio pedagógico e em contexto de EPE, foi realizada uma ação de sensibilização intitulada “A Escola e a Família de Mãos Dadas” (apêndice R). Esta sessão foi organizada com a parceria da colega de Mestrado, Bárbara Moreira, e teve como principal objetivo alertar os pais, encarregados de educação e educadores para o seu papel em prol do desenvolvimento harmonioso da criança. Assim sendo, a Professora Doutora Margarida Poucinho, docente da Universidade da Madeira na área de Psicologia, foi convidada para conduzir esta sessão.

Nesta linha, e apesar da fraca adesão por parte dos encarregados de educação e educadores, a Professora Doutora Margarida Poucinho, propiciou variados momentos de reflexão e comunicação entre os participantes, permitindo assim um espaço dedicado à partilha de experiências e colocação de questões. Durante esta ação foi dada ênfase à importância da relação entre pais e filhos, destacando-se assim, o papel da afetividade para o desenvolvimento das crianças. Foram de igual modo realçados, alguns comportamentos desajustados face à educação das crianças, tanto por parte dos pais como dos educadores.

Saída para a Quinta de São Roque.

Segundo as OCEPE (ME, 1997), o contexto de socialização é essencial na aprendizagem da criança. Estas experiências relacionais permitem a formação de um ser capaz de viver em sociedade. “A aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro” (ME, 1997, p. 36).

Seguindo esta linha de pensamento, e tendo em conta os princípios orientadores da instituição, foi planeada uma saída para a Quinta de São Roque. A organização deste projeto surgiu em parceria com a colega de estágio, Bárbara Moreira, e com o apoio da diretora do estabelecimento escolar. Com esta atividade pretendia-se ir ao encontro da promoção social entre as crianças da instituição respeitante à valência de EPE, não descurando os princípios por que se rege a escola, ostentados numa educação para os valores, arte e terapia. Foi assim privilegiado o desenvolvimento emocional, social e conhecimento cósmico.

No entanto, apesar das várias tentativas, devido a condições climatéricas não foi possível dar prosseguimento ao projeto.

Colaboração da família em atividades decorrentes na ação educativa.

Tal como foi possível constatar-se nos pontos relativos à prática educativa em contexto de estágio, a família teve um papel fundamental nas atividades desencadeadas em prol do desenvolvimento harmonioso das crianças.

Assim sendo, destaca-se a participação dos pais das crianças na confeção da salada de frutas e na construção do livro de receitas do Outono. Estes contribuíram com frutos e receitas, tarefas indispensáveis para a concretização das atividades propostas.

Nesta linha de pensamento, mais uma vez, realça-se o papel da família no seio da aprendizagem das crianças. Como reforçam as OCEPE, “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (ME, 1997, p. 43). Do mesmo modo, Post e Hohmann (2007), afirmam que esta ligação, entre a escola e a família, leva o seu tempo, uma vez que é necessário que os pais e educadores partilhem informações imprescindíveis para o progresso da criança. Desta forma, o educador ao tomar conhecimento destas ideias, têm a possibilidade de adequar o seu trabalho em virtude do bem-estar das crianças.

Reflexão Final

O estágio pedagógico realizado em contexto de EPE, revelou-se uma experiência gratificante e enriquecedora, pois a partir dos aspetos relativos ao mesmo, foi dada a possibilidade de conhecer os limites e potencialidades da intervenção educativa. Para tal, torna-se essencial o assumir de uma postura reflexiva e crítica, fundamental para o rever de todo o decurso da ação educativa, com vista a proceder-se a um aperfeiçoamento, adequação e transformação das estratégias adotadas.

Em seguimento do anteriormente exposto, todo este processo de análise e reflexão possibilitou uma aprendizagem efetiva que foi ao encontro das respostas às questões formuladas no decurso da prática pedagógica, imbuídas na I-A. Nesta linha, salienta-se o

papel das inferências obtidas através da observação participante, em conformidade com a aplicação de uma pedagogia ativa.

A adoção de uma pedagogia ativa possibilitou, de certa forma, atender às necessidades e interesses de um grupo composto por crianças de diferentes idades. Optou-se assim, por apostar em elementos diversificadores, e que promovam à criança a construção do seu próprio saber. No entanto, reconhece-se que esta tarefa é difícil de atingir, pois cada criança tem um ritmo e estilo de aprendizagem diferente. É importante que o educador atue consoante esta pluralidade de capacidades, devendo, assim, encontrar estratégias de adaptação, que incluam e respeitem todas as crianças. O educador pode tirar partido desta heterogeneidade de idades, inculcando uma cultura de partilha entre crianças. Conforme observado durante a intervenção educativa, as crianças mais velhas poderão servir de modelo para as mais novas, contribuindo para a aprendizagem das mesmas. De acordo com Dahlberg et al. (2003), a aprendizagem é baseada numa “atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem o conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e, igualmente importante, com outras crianças” (p. 72). Esta estratégia permite ainda, desenvolver o sentido de responsabilização das crianças com idades superiores.

No âmbito da intencionalidade educativa, “o despertar a curiosidade e o espírito crítico”, foi um dos principais objetivos propostos (ME, 1997, p. 22), pois tornou-se evidente durante o período de observação que este era pouco explorado. Assim sendo, tentou-se inculcá-lo gerando mais conversas em grande grupo, dando enfoque a várias questões do quotidiano. Desta forma, foi possível escutar as opiniões e sugestões das crianças, contribuindo assim para o desenvolvimento da comunicação oral, e consequentemente para o desenvolvimento do pensamento crítico. Apesar das dificuldades encontradas, nas primeiras semanas de estágio pedagógico, em motivar as

crianças para a participação no diálogo em grupo, em casos particulares, esta estratégia revelou-se eficaz. Nestes casos, verificou-se um aumento do espírito crítico, manifestado através do entusiasmo e da maior participação por parte das mesmas.

Segundo Katz (citada por ME, 1997), “as últimas investigações evidenciam claramente que só os programas de grande qualidade poderão dar um contributo decisivo para a qualidade de vida das crianças e para o seu futuro em geral”. Assim sendo, outra das grandes dúvidas surgidas durante a ação educativa prendeu-se com, “como assegurar uma intervenção de qualidade?” Nesta linha, e de modo a aferir-se em que ponto se encontrava a qualidade deste contexto recorreu-se à utilização das fichas do SAC. Esta avaliação diagnóstica dos níveis de bem-estar e implicação, torna-se assim fundamental para os profissionais da educação que ambicionam aperfeiçoar a qualidade do seu trabalho, com vista à promoção do desenvolvimento e aprendizagem (Portugal & Laevers, 2010). Desta forma, o nível de bem-estar demonstrado pelas crianças num determinado contexto educativo, “indicará o quanto a organização e dinâmica do contexto ajuda as crianças a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 21). Já o grau de implicação, vai representar apenas um sinal para o educador, no sentido de dar indicações “sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25).

Após esta análise inicial do contexto educativo, e de forma a verificar se as estratégias adotadas foram ao encontro de uma intervenção de qualidade, baseados nos pressupostos teóricos, realizou-se uma avaliação final, recorrendo novamente às fichas do SAC. A partir da análise destas, foi dada a possibilidade de conhecer algumas das fragilidades e potencialidades, no âmbito da qualidade do contexto ocasionado. Importa assim referir, que para assegurar-se uma intervenção educativa de qualidade é necessário

que o profissional da educação tenha em conta diferentes aspetos, como a conceptualização da criança como um ser competente, com direito à participação no contexto pedagógico, a conceptualização do educador, em que este assume uma postura reflexiva com o intuito de melhorar a sua prática, o processo de ensino-aprendizagem com base na partilha do poder entre os educadores e as crianças, o desenvolvimento de interações sensíveis, autonomizantes e estimulantes, e o envolvimento das famílias no contexto educativo (Bertram & Pascal, 2009). Ressalta-se assim, a importância destes aspetos fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade, e que estiveram patentes no decorrer da prática pedagógica.

Convém ainda salientar, que no decorrer da intervenção educativa, numa fase inicial, algumas dificuldades foram sentidas. Estas passaram principalmente pelo controlo do grupo e pela supervisão de vários grupos de trabalho em simultâneo. Todavia, estes obstáculos foram facilmente ultrapassados, graças a um conhecimento mais profundo do grupo adquirido ao longo da intervenção.

Em suma, através de uma retrospeção da prática educativa desenvolvida com as crianças em questão, resultante também da colaboração obtida com as famílias e com a restante comunidade educativa, pode afirmar-se que todo este processo, apesar da sua curta duração, mostrou-se fulcral no desenvolvimento de competências a nível pedagógico.

Parte IV. O Estágio Pedagógico em Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

De forma idêntica ao sucedido na parte III do presente trabalho, a parte IV faz alusão ao estágio pedagógico em contexto de Ensino do 1.º CEB. Assim sendo, primeiramente efetua-se uma caracterização geral do meio envolvente e instituição educativa, seguida, de uma análise pormenorizada das características da turma envolvida na intervenção pedagógica. No que concerne à intervenção educativa são abordadas, separadamente, as três áreas disciplinares curriculares. De igual modo, é realizada uma avaliação geral da turma, tendo em conta os registos da observação participante. Numa fase posterior, apresenta-se em traços gerais as atividades desenvolvidas em cooperação com a comunidade educativa. Para finalizar esta parte, e de forma a consolidar as aprendizagens decorridas deste processo, procede-se a uma nota final reflexiva.

Contextualização do Ambiente Educativo

A intervenção educativa imbuída no estágio pedagógico em contexto de 1.º CEB desencadeou-se de uma forma semelhante ao processo sucedido em contexto de EPE, iniciando-se, assim, logo após o término do mesmo.

O período de estágio compreendeu cerca de 100 horas de trabalho, decorridas entre o dia 5 de novembro de 2012, e o dia 12 de dezembro do mesmo ano. A ação educativa foi desenvolvida no turno da manhã, entre as 8 horas e 30 minutos e as 13 horas e 30 minutos, numa turma de 2.º ano de escolaridade, na EB1/PE da Nazaré, situada na freguesia de São Martinho, pertencente ao concelho do Funchal.

O estágio desenvolvido durante três dias por semana, nomeadamente, entre segunda e quarta-feira, foi cumprido tendo em conta as considerações inerentes ao Regulamento de Estágio Pedagógico. Seguindo a mesma linha, a prática educativa foi

90 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

assumida por duas estagiárias. Assim sendo, optou-se por intercalar os dias de orientação pedagógica, adotando uma postura de trabalho cooperativo. Este trabalho cooperativo pressupõe a realização e discussão conjunta de todas as planificações. Todavia, é importante salientar que neste relatório, apesar de terem sido remetidas para apêndice todas as planificações, não será feita uma abordagem das atividades orientadas pela colega de estágio.

Tal como já foi referido noutra parte do relatório, foram propiciados três dias dedicados a uma observação participante. Durante esta etapa do percurso educativo, foi possível aferir-se quais as características da turma, identificando os seus interesses e dificuldades. Foi também dada a possibilidade de perceber-se de que modo é desenvolvido a prática pedagógica pelo docente titular da sala. Este entendimento foi uma das bases para a etapa de planeamento, e que contou com a colaboração do professor cooperante. Neste sentido, importa referir, que o processo de intencionalidade educativa contou com o auxílio do docente titular da sala. Semanalmente, este disponibilizava um conjunto de conteúdos programáticos a serem abordados em cada semana, e ainda alguns recursos pedagógicos.

Com base nos pressupostos supramencionados, e como referenciado no item *fundamentação das opções metodológicas*, considerou-se que a adoção de uma metodologia ativa, possibilitaria o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. Desta forma, optou-se por recorrer as estratégias diversificadoras, e que implicassem o recurso a materiais didáticos. Pretendeu-se também, envolver a comunidade educativa neste processo, desencadeando atividades em prol do desenvolvimento harmonioso da criança. Estes projetos foram realizados em parceria com os restantes elementos do núcleo de estágio.

Em jeito de síntese, e com base nas inferências acima descritas, procedeu-se a uma intervenção educativa, sustentada num processo de natureza reflexiva, que pretende dar resposta às questões formuladas tendo em conta o método de I-A. Desta forma, no seguimento desta contextualização, é realizada uma caracterização do ambiente educativo.

O meio envolvente.

Enquadramento geográfico e histórico: freguesia de São Martinho.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré está situada na freguesia de São Martinho, pertencente ao concelho do Funchal. A referida freguesia encontra-se a 240 m de altitude e dispõe de uma área de 8,06 km². Segundo os dados preliminares dos censos 2011 do INE, a freguesia de São Martinho acolhe 26464 habitantes, distribuídos por 10067 famílias. São Martinho faz fronteira com outras freguesias do concelho do Funchal, nomeadamente, Santo António e São Pedro. A oeste faz ainda fronteira com a freguesia de Câmara de Lobos que é parte integrante do concelho denominado com o mesmo nome. A dita freguesia, segundo Vieira (2005) é composta pelos sítios da Ajuda, Areeiro, Igreja, Nazaré, Pico de São Martinho, Piornais, Quebradas, Virtudes, Amparo, Casa Branca, Lombada, Pico do Funcho, Pilar, Poço Barral, Vargem e Vitória.

Segundo a fonte supracitada, a área que atualmente pertence a São Martinho fazia parte da constituição da antiga freguesia da Sé. Sendo assim, a freguesia de São Martinho teve origem a 3 de março de 1579 por alvará régio, após a fragmentação da freguesia da Sé. A designação da freguesia de São Martinho deve-se a uma fazenda e a uma pequena capela, com o mesmo nome, que existia na área em questão. É na capela de São Martinho que se estabelece a sede da paróquia.

No que concerne ao seu orago, São Martinho, este é padroeiro dos vinhateiros. Desta forma, atualmente, é costume da freguesia a prova do vinho novo (Vieira, 2005).

Principais infraestruturas e serviços.

A freguesia de São Martinho apresenta um conjunto de infraestruturas e serviços essenciais para o seu progresso socioeconómico e cultural. Sendo assim, tendo em conta Vieira (2005) e as informações disponibilizadas pela página da internet da junta de freguesia de São Martinho, a nível socioeconómico é uma freguesia que dispõe de uma área intensa de exploração agrícola, principalmente constituída pela cultura da banana. Ao longo dos anos, a cultura da banana veio substituir a plantação de cana-de-açúcar.

A freguesia supramencionada acolhe várias instituições escolares, religiosas, serviços sociais e públicos, atividades culturais, bem como, comércio e indústria. Esta está assim localizada num meio onde os bens essenciais podem ser acedidos facilmente. No quadro 13 são apresentados alguns exemplos de infraestruturas e serviços de que a freguesia dispõe.

Quadro 13. Principais infraestruturas e serviços existentes na freguesia de São Martinho (1.º CEB)

Infraestruturas e serviços existentes em São Martinho	
Cultura	Casa do Povo de S. Martinho Biblioteca Gulbenkian
Desporto	Estádio dos Barreiros Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré Associações Desportivas e Recreativas Clube Desportivo “O Barreirense” Grupo Desportivo “Alma Lusa” Centro de Ténis da Madeira Centro de Atletismo da Madeira Clube Naval do Funchal Clube Amigos do Basquete
Educação	Creches e Jardim-de-Infância: O Carrossel O Girassol Primaveras Jardim-escola João de Deus O Canto dos Reguilas Escolas do Ensino Básico e Secundário com e sem unidades de Educação Pré-Escolar: Escola 1.º CEB/PE – Nazaré Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
Serviços	Regimento de Guarnição nº 3 Campo de Futebol dos Barreiros Farmácia da Nazaré Correios Telégrafos e Telefones (CTT) Centro de saúde da Nazaré Bancos (Banif e Caixa Geral de Depósitos)

A instituição educativa.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré é uma instituição educativa pública construída no ano de 1985. Aquando a data da sua construção, esta tinha como objetivo albergar e substituir a antiga escola do 1.º Ciclo da Nazaré (edifício onde na atualidade funciona o anexo da Azinhaga). Este estabelecimento escolar situa-se numa localidade formada essencialmente pelo Bairro Social da Nazaré, mais precisamente na Avenida do Colégio Militar, freguesia de São Martinho. Desde o ano letivo de 1997/1998 que a escola passou a funcionar como ETI, sendo que o seu horário de funcionamento diário é entre as 8h30minutos e as 18h30minutos. Trata-se de uma instituição que abarca duas das valências do Ensino Básico, a EPE e o 1.º CEB.

Espaços físicos.

De acordo com o PEE (2011), a instituição educativa referida é composta por um edifício principal, constituído por duas²² salas de EPE e quinze turmas do 1.º Ciclo. É ainda composta pelo edifício anexo – Azinhaga, onde se encontram outras salas de EPE. O edifício principal é rodeado por jardins, possui um campo polidesportivo, um pátio semiaberto e um parque infantil. Quanto ao anexo – Azinhaga, este detém um parque infantil, um pátio, e também é circundado por algumas áreas verdes.

Em relação aos espaços interiores do estabelecimento escolar, este possui uma vasta zona dedicada ao apoio educativo das crianças, tal pode verificar-se no quadro seguinte (quadro 14).

²² Atualmente, tal como foi possível constatar-se no período de intervenção educativa, a referida instituição, no edifício principal, apenas acolhe uma sala de EPE.

Quadro 14. Espaços físicos da EB1/PE da Nazaré

Edifício	Espaço
Principal	Gabinete da Direção Secretaria Sala de professores Salas de aula de 1.º Ciclo (atividades curriculares) Salas de Educação Pré-Escolar Sala TIC Sala de Inglês Sala de Expressão Musical e Dramática Sala de Expressão Plástica Salas de Estudo Sala de Apoio Pedagógico (Ensino Especial) Sala de Isolamento/ Clubes Biblioteca Sala de Apoio à Biblioteca Reprografia Refeitório Economato Cozinha equipada Arrecadações pequenas Vestiário de pessoal não docente Bar Salão Polivalente Sanitários dos alunos do 1.º Ciclo Sanitários das crianças da Educação Pré-Escolar Sanitários do Pessoal Docente Sanitários do Pessoal Não Docente
Anexo - Azinhaga	Salas de atividades Pré-Escolar Sala multifuncional Átrio de entrada (funciona como refeitório) Sanitários dos alunos Sanitários dos educadores e pessoal auxiliar Gabinete do pessoal docente Copa

Recursos humanos.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, no ano letivo em questão, apresenta “uma média de 480 alunos, dos quais 120 estão distribuídos por cinco salas de pré-escolar e os restantes pelas 15 turmas do 1.º Ciclo, sendo 4 do 1.º ano, 3 de 2.º ano, 4 de 3.º ano e 4 de 4.º ano” (PCE, 2011, p. 6). A maioria dos alunos que frequenta este estabelecimento reside na freguesia de São Martinho. É de salientar ainda, que existem alunos provenientes de outros países, como a África do Sul, Hungria, Venezuela, Ucrânia e Rússia. Acolhe também, alunos de etnia cigana e alunos integrados na Instituição Cecília Zina e outras casas de abrigo. Um número elevado de alunos face às

dificuldades de aprendizagem identificadas, beneficia de Apoio Pedagógico Acrescido (APA). Por sua vez, salienta-se também um número significativo de crianças com NEE (PCE, 2011).

Ao serviço desta instituição educativa, estão cerca de 85 funcionários, distribuídos por pessoal docente, pessoal administrativo, pessoal não docente e por técnicas superiores de biblioteca. O apoio aos alunos com NEE fica a cargo de quatro docentes especializados. No que concerne aos alunos assinalados como casos problemáticos, estes são acompanhados por uma psicóloga.

O estabelecimento escolar conta também com o apoio da Liga de Pais que é constituída por representantes dos encarregados de educação dos alunos.

A administração e gestão da escola são asseguradas por um diretor, um subdiretor e pelo conselho escolar (RI, 2009).

O projeto educativo de escola.

O referido PEE, que abarca o quadriénio 2011-2015, assume-se como sendo “a linha orientadora e o fio condutor de ideais, metodologias e estratégias que podem conduzir a uma escola inclusiva” (PEE, 2011, p. 4). Este constitui-se tendo em conta uma avaliação diagnóstica, desencadeada com base nos dados levantados acerca dos problemas e realidade inerentes ao contexto educativo. Consequentemente é feita uma abordagem à avaliação do processo, que através da verificação dos objetivos e reajustamento de estratégias procurou caracterizar os contextos envolventes.

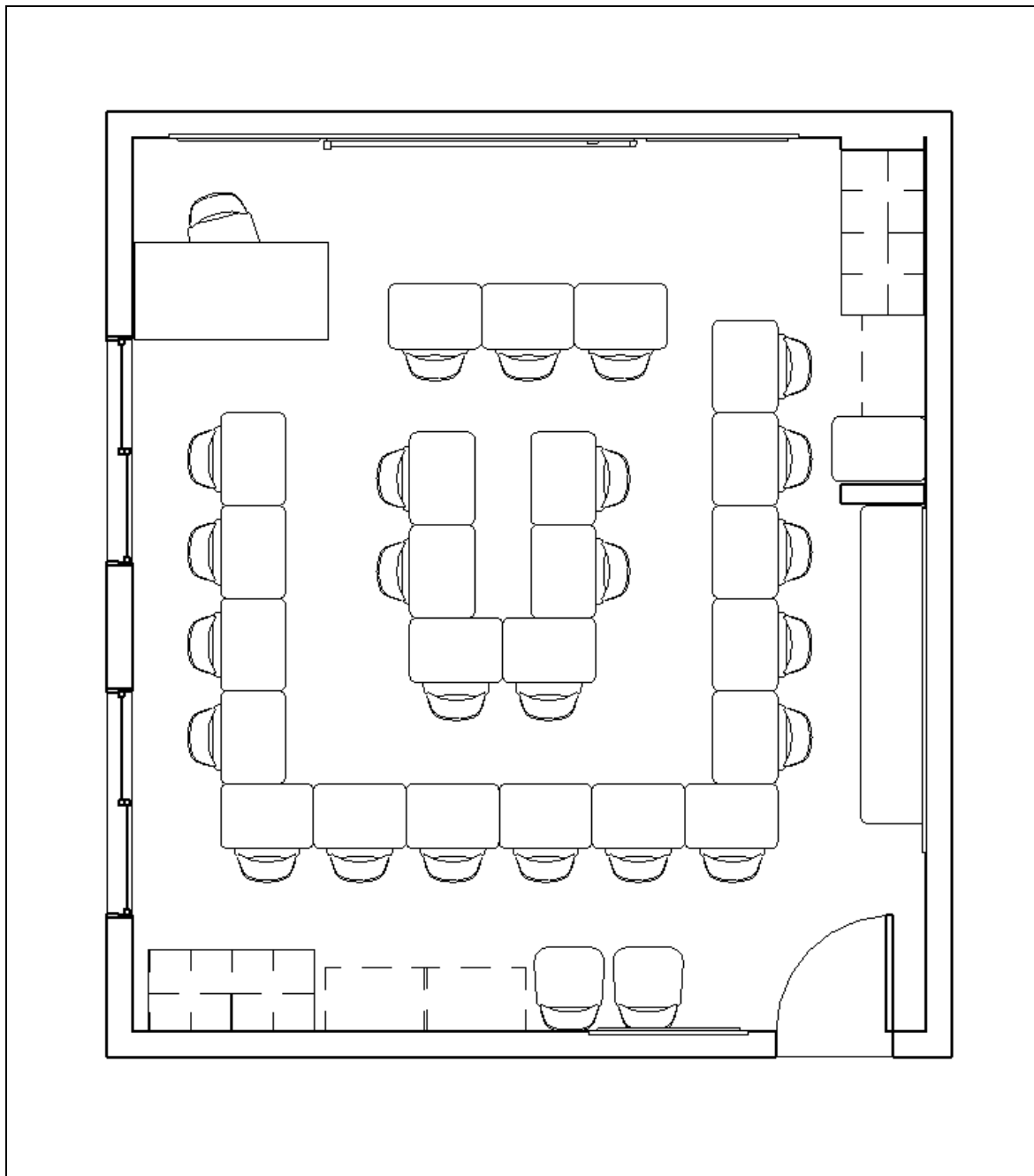
“Educar para os valores” é o tema da EB1/PE da Nazaré, e visa formar cidadãos responsáveis e participativos, promovendo de igual modo, comportamentos de entreatajuda, cooperação, solidariedade, entre a escola, a família e a comunidade. Este tema será desenvolvido em consonância com um subtema atribuído a cada ano de escolaridade. Sendo que, no 2.º ano de escolaridade o subtema intitula-se como “Descobrir os Valores”.

Com este é pretendido que sejam identificadas atitudes corretas e desenvolvidas atitudes de bom comportamento, “como consequência do respeito pelos valores” (PEE, 2011, p. 38).

Caracterização da sala.

Organização do ambiente físico.

A sala de aula do 2.º C apresenta uma dimensão razoável em relação ao número de alunos que acolhe (apêndice S). Caracteriza-se ainda, pela sua boa iluminação e arejamento, proveniente de duas janelas amplas situadas numa das laterais da sala. O espaço apesar de ser partilhado por outra turma do turno da tarde, o que condiciona a disposição dos materiais, dispõe de uma considerável área de arrumação e de vários placares que permitem a exposição de alguns trabalhos dos alunos e instrumentos de regulação da sala, como o quadro do tempo e mapa das presenças. Arends (1995) salienta que a exposição dos trabalhos dos alunos, permite criar um sistema de incentivo, indispensável para o desenvolvimento de atividades subsequentes. Importa referir que o espaço é contemplado ainda por um quadro negro, e por uma panóplia de materiais essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 30. Planta da sala de aula da turma do 2.º C

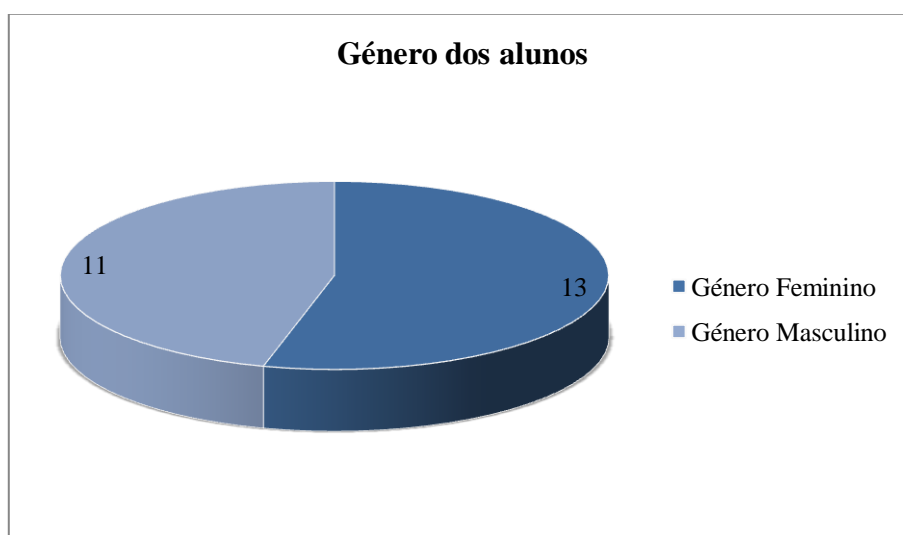
Em termos de organização da sala, a disposição das mesas dos alunos apresenta-se em U, como é possível observar-se na figura 30. Esta disposição facilita a interação entre os alunos e favorece o trabalho cooperativo, proporcionado graças à sua organização flexível (Arends, 1995).

Caracterização da turma.

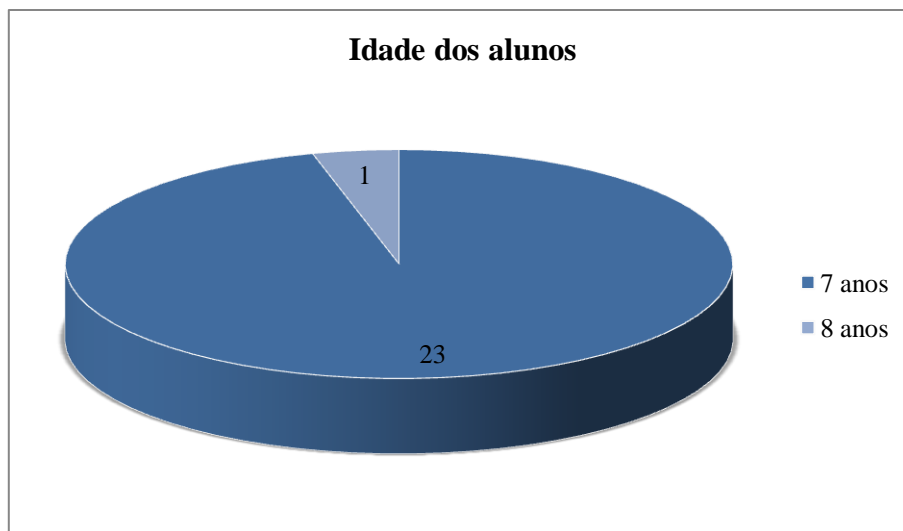
De acordo com os dados recolhidos, resultantes da observação participante, do diálogo com o professor titular da turma e da consulta do PCT, procedeu-se à análise dos mesmos.

Assim sendo, a turma do 2.º C é constituída por 24 alunos, 11 do género masculino e 13 do género feminino (gráfico 7), matriculados neste nível pela primeira vez.

Gráfico 7. Género dos alunos (1.º CEB)

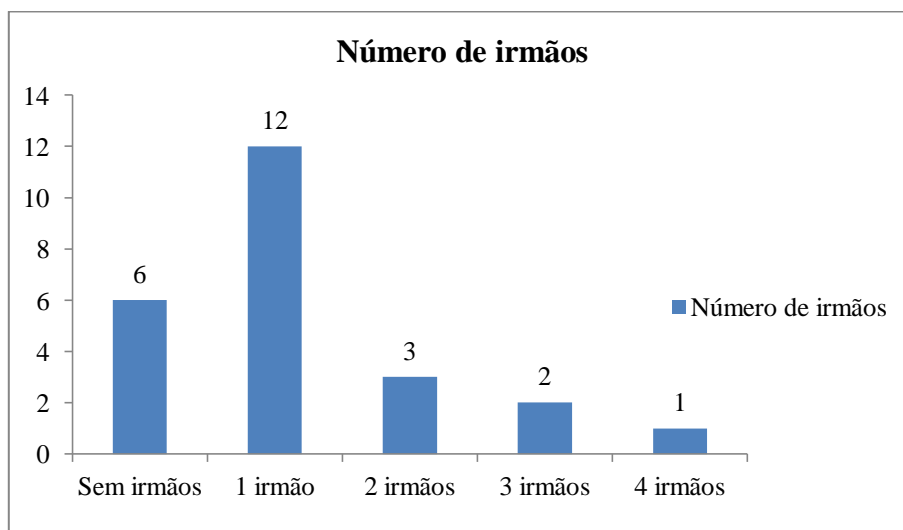


Até o fim do ano civil de 2012, a maioria dos elementos da turma completaram 8 anos (23 alunos). Desta forma, e tal como é possível verificar-se no gráfico seguinte (gráfico 8), a turma apresenta uma composição homogénea, no que diz respeito à idade.

Gráfico 8. Idade dos alunos (1.º CEB)

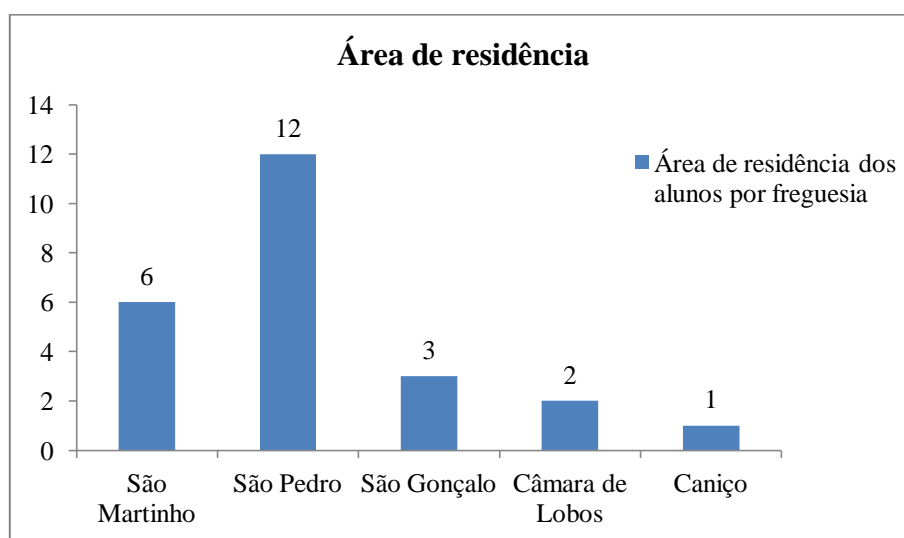
Dos 24 alunos, um é apoiado pela Educação Especial desde o Pré-Escolar, uma vez que apresentava dificuldades de aprendizagem a nível geral e de comunicação. Para além deste, existem cinco alunos na turma com APA. Segundo o professor titular, estes apresentavam um desvio acentuado na aprendizagem em relação ao grupo de pares.

Em relação ao número de irmãos (gráfico 9), metade da turma (12 alunos) tem apenas um irmão. Seis elementos da turma não têm irmãos, já outros seis elementos que possuem dois, três e quatro irmãos.

Gráfico 9. Número de irmãos dos alunos (1.º CEB)

Como pode observar-se no gráfico 10, no que concerne à área de residência dos alunos, constata-se que a sua maioria reside no concelho do Funchal. Assim sendo, 16 alunos vivem na freguesia de São Martinho, um aluno na freguesia de São Pedro e um aluno na freguesia de São Gonçalo. Verifica-se que quatro elementos da turma habitam na freguesia de Câmara de Lobos, pertencente ao concelho com o mesmo nome. Observa-se ainda, que um aluno habita na freguesia do Caniço, concelho de Santa Cruz.

Gráfico 10. Área de residência dos alunos (1.º CEB)



Condição social.

Tal como supramencionado e seguindo a linha de ideias explícitas no mesmo ponto referente à EPE, torna-se fundamental conhecer em que contextos estão inseridos os alunos. Assim sendo, tendo por base os dados provenientes das fichas individuais dos alunos disponibilizadas pelo professor cooperante, procedeu-se à sua análise.

Desta forma, em relação às habilitações académicas dos pais dos (tabela 4), é possível constatar-se que mediante o QNQ estes possuem um nível variado. Sendo que, no que concerne às mães, o nível de qualificação que predomina é o nível 1 que corresponde ao Ensino Básico (2.º Ciclo), fazendo um total de nove. Salienta-se ainda que o nível 3 e o nível 1 apresentam 6 e 3 elementos respetivamente. Por sua vez, no que se

refere aos pais dos alunos, constata-se que a sua maioria não possui qualquer nível de qualificação, visto terem frequentado o Ensino Básico (1.º Ciclo). Na posição seguinte, encontram-se oito pais (33%), com um nível de qualificação correspondente ao nível 2.

Tabela 4. Habilitações académicas dos pais dos alunos (1.º CEB)

Habilitações académicas dos pais dos alunos do 2.º C				
Qualificação/ Nível de qualificação	Total em número		Total em percentagem	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Licenciatura/ Nível 6	1	0	4%	0%
Ensino Secundário/ Nível 3	4	4	17%	17%
Ensino Básico – 3.º Ciclo/ Nível 2	6	8	25%	33%
Ensino Básico – 2.º Ciclo/ Nível 1	9	2	38%	8%
Ensino Básico – 1.º Ciclo/ Sem Nível	3	9	13%	38%
Desconhecido	1	1	4%	4%

Na tabela seguinte (tabela 5), pode verificar-se a condição dos pais perante o trabalho. Verifica-se que 58% das mães e 70% dos pais destes alunos estão empregados. Já 21% das mães e 17% dos pais estão no desemprego. Na condição de doméstica apenas se encontram elementos do sexo feminino, perfazendo 17%. Salienta-se ainda que os restantes elementos não responderam a esta questão, e um dos pais já faleceu.

Tabela 5. Condição dos pais dos alunos perante o trabalho (1.º CEB)

Condição dos pais perante o trabalho				
Condição	Total em número		Total em percentagem	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Empregado/a	14	16	58%	70%
Desempregado/a	5	4	21%	17%
Doméstico/a	4	0	17%	0%
Desconhecido	1	3	4%	13%

No que concerne ao ISPF dos alunos, segundo a matriz de determinação de lugares de classe de António Firmino da Costa (1999), é possível constatar-se que a categoria social que prevalece é EE, representada por 54% das famílias. De seguida, encontram-se as categorias AEpl e OI, com 8% cada. Em relação à categoria PTE, apenas uma família a representa (4% do total). Finalmente, pode observar-se na tabela 6, uma grande percentagem de famílias cujo ISPF é desconhecido (25% do total). Esta situação

deve-se à falta de informação de alguns elementos, às condições domésticas e à de falecimento.

Tabela 6. ISPF dos alunos (1.º CEB)

Indicador	ISPF dos alunos	
	Total em número	Total em percentagem
PTE	1	4%
EE	13	54%
AEpl	2	8%
OI	2	8%
Desconhecido	6	25%

Horário escolar.

No quadro seguinte (quadro 15) pode observar-se o horário da turma do 2.º C. É importante salientar que a distribuição das diferentes áreas curriculares (Português²³, Matemática e Estudo do Meio) é flexível, nunca descurando a carga horária definida pelo MEC. No que respeita às AEC, que contemplam as atividades de Estudo Acompanhado, de Formação Cívica e de Área de Projeto, estas desencadeiam-se em conformidade com os conteúdos imbuídos nas disciplinas supra referidas.

²³ De acordo com o Programa de Português do Ensino Básico, a utilização do termo Português é “a tendência que se verifica noutros sistemas educativos, tendência já consagrada em Portugal em programas de trabalhos oficiais” (MEC, 299, p. 3).

Quadro 15. Horário escolar da turma do 2.º C

2.º C		segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Atividades Curriculares	8h30min	Português	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio
	9h30min			Estudo do Meio		TIC
	10h30min			Lanche		
	11h00min	Estudo do Meio	Português	Matemática	Português	Português
	12h00min	Matemática				
	13h30min		Almoço			
	Atividades de Enriquecimento Curricular	14h30min	Inglês	Estudo	OTL	OTL
15h00min		Clube			TIC	Clube
16h00min		Lanche				
16h30min		Expressão Plástica	TIC	Estudo	Educação Física	Biblioteca
17h30min		Expressão Musical	Expressão Plástica		OTL	
18h30min						OTL

Intervenção Educativa

Atividades orientadas.

É da responsabilidade do professor, definir estratégias adequadas do desenvolvimento dos alunos, com base nos princípios inerentes ao currículo, e nos interesses e necessidades demonstrados pela turma. Nesta linha, e de modo a aperfeiçoar-se a forma de atuação no contexto educativo, procedeu-se a uma abordagem reflexiva.

Neste sentido, e tendo em conta os dados observados e dados disponibilizados pelo professor cooperante, foram desenvolvidas atividades orientadas no âmbito das áreas curriculares disciplinares, em prol do sucesso dos alunos.

Desenvolvimento de conteúdos programáticos de Português.

A área curricular disciplinar de Português, é reconhecida como sendo uma componente essencial na formação escolar, pois a aprendizagem desta “condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas” (ME, 2009, p. 12). Nesta área o princípio de transversalidade está expressamente explícito, na medida em que esta, encontra-se relacionada com o sucesso escolar na sua globalidade.

Tendo em conta os pressupostos enunciados no PCT, o objetivo central do ensino do Português, no 1.º CEB, passa por desenvolver a “oralidade e a aprendizagem da decifração e do uso da língua escrita para comunicar e para aprender”. Neste sentido, foram desenvolvidas estratégias de enriquecimento da linguagem oral e escrita, privilegiando-se a fomentação do hábito de leitura como forma de desenvolver a oralidade.

No âmbito da ação educativa foram desenvolvidos conteúdos programáticos com base nalguns descritores de desempenho²⁴ (quadro 16) inerentes à área disciplinar de Português, e que serão alvo de análise e reflexão no presente ponto.

²⁴ O Programa de Português do Ensino Básico é sustentado por descritores de desempenho, que visam a mobilização dos conteúdos explícitos ou não explicitados, para desempenhos específicos nas diversas competências. Segundo o Programa de Português do Ensino Básico, “o descritor de desempenho apresenta-se como um enunciado sintético, preciso e objectivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer. Cada descritor cruza conteúdos programáticos com operações de diversa natureza” (ME, 2009, p. 17).

Quadro 16. Objetivos gerais da área curricular disciplinar de Português

Área Curricular Disciplinar	Descritores de Desempenho
Língua Portuguesa	<p>Compreensão e expressão da oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se de padrões de entoação e ritmo; - Mobilizar conhecimentos prévios; - Apropriar-se de novos vocábulos; - Relatar o essencial de uma história ouvida ou de uma ocorrência; - Recontar histórias; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação; - Falar com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato; - Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com as intenções específicas.
	<p>Leitura e escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler com progressiva autonomia palavras, frases e textos; - Identificar o sentido global de textos; - Responder a questões sobre o texto; - Assinalar a mudança de parágrafo; - Escrever pequenas narrativas; - Identificar o tema central do texto; - Elaborar uma descrição; - Escrever uma curta mensagem; - Rever os textos, com o apoio do professor.
	<p>Conhecimento Explícito da Língua (CEL):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir nomes e adjetivos; - Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita; - Identificar características do texto oral e do texto escrito;

Exploração oral e escrita de frases e textos.

No decurso da ação educativa surgiram várias oportunidades com vista à abordagem da leitura e da escrita, dando de igual modo, ênfase à compreensão oral. No entanto, neste ponto, destaca-se apenas os momentos mais significativos da intervenção educativa.

“A prática da leitura deverá alargar-se a tipos de textos variados, contemplar a leitura integral de obras e ter em vista finalidades de leitura diversificadas” (Martins & Sá, s/d, p. 5). Nesta linha de pensamento, durante a intervenção educativa proporcionaram-se quatro momentos distintos em que a leitura de texto foi privilegiada. Apresentou-se assim: três textos²⁵ em prosa, *No Reino da Bicharada*, *A Carta para o Pai Natal* (ambos de Luísa Ducla Soares), e *Livro com Cheiro a Chocolate*, de Alice Vieira; um texto em poesia, *Tudo ao Contrário*, de Luísa Ducla Soares; e ainda a letra de uma canção, *Broas de Mel*.

O aperfeiçoamento da leitura é estabelecido com base na aplicação de uma multiplicidade de estratégias. Devem assim constar, no processo educativo, atividades com vista à aquisição de meios para a sua compreensão, sustentadas em diferentes tipos de abordagem. Assim sendo, importa referir, que no âmbito da ação educativa, e de modo a propiciar um entendimento significativo do texto, seguiram-se três etapas fundamentais para este processo, a fase da pré-leitura, a fase da leitura, e a fase da pós leitura. Com a primeira fase, a pré leitura, pretendeu-se motivar os alunos para o assunto do texto em questão. O professor explora assim as ideias dos alunos, antes da leitura do texto, de modo a aferir os seus conhecimentos prévios articulados com o mesmo, antecipando o seu sentido (quadro 17). No caso do texto, *O Reino da Bicharada*, procurou-se que os alunos chegassem ao sentido da mesma, através da exploração do título e da respetiva imagem ilustrativa, em suporte digital (figuras 31 e 32.).

²⁵ A maioria dos textos apresentados encontram-se imbuídos no Plano Nacional de Leitura.

Quadro 17. Opiniões e sugestões dos alunos sobre o texto, *O Reino da Bicharada* – momento de pré-leitura

Opiniões e sugestões dos alunos sobre o texto, *O Reino da Bicharada*

Fala sobre animais. (Rodrigo, 7 anos)

É um reino porque há um castelo e um rei. (Adriano, 7 anos)

Passa-se numa ilha. (Leonor, 7 anos)

Figuras 31 e 32. Momento de pré-leitura

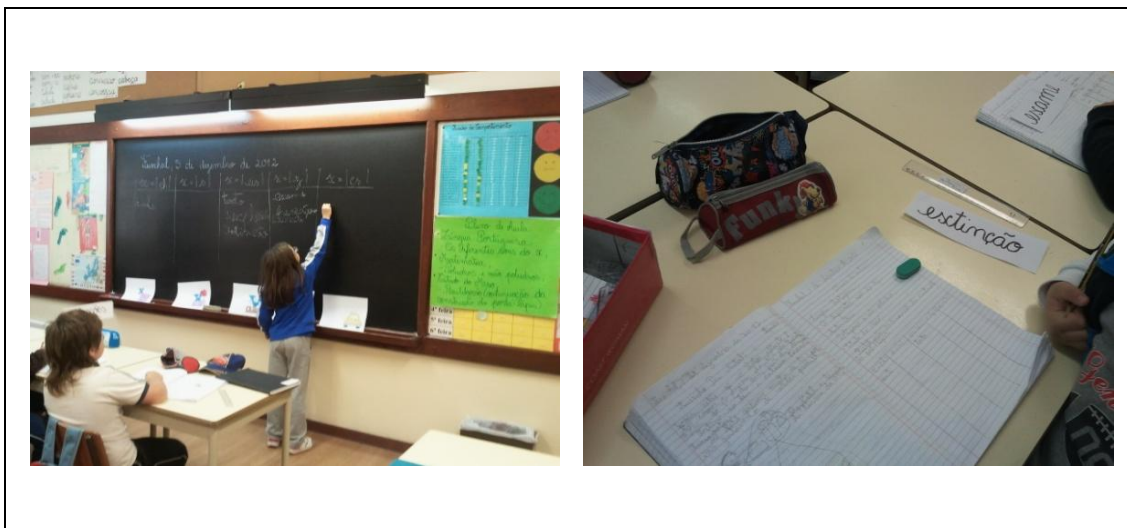


Já no momento de leitura do texto, primeiramente procedia-se a uma leitura integral em voz alta, de modo a transmitir aos alunos um conhecimento geral do mesmo. De modo a envolver os alunos no relato do texto, muitas vezes pediu-se às crianças que repetissem frases, imitassem os sons que a história refere (do vento, do leão, entre outros), e suscitava-se antecipações, “*O que é que acham que vai acontecer a seguir?*” Seguidamente, sugeria-se aos alunos a leitura em voz baixa, que antecedia um momento de leitura individual e rotativa, em voz alta. Num terceiro momento, já após a fase da leitura, ocasionou-se um diálogo para aferir a compreensão do texto. Desta forma, propôs-se o reconto da história por alguns alunos e destacou-se ainda passagens em que a sua compreensão não tenha sido assegurada, como por exemplo, questionou-se: “*Fugiu dali a sete pés!*”. Foi possível verificar através desta passagem que muitos alunos não

compreenderam o seu sentido, apenas dois alunos souberam explicar, afirmando que: “É uma expressão.” (Luísa, 7 anos), “Ele fugiu dali muito rápido.” (Diogo, 7 anos).

“Paralelamente a estas actividades, assumem particular importância o trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração, como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita” (ME, 2009, p. 22). Nesta linha de pensamento, salienta-se o recurso aos textos anteriormente referidos, para desenvolver temáticas desta índole. Os textos “*Tudo ao Contrário*” e “*No Reino da Bicharada*”, após a sua exploração ideológica, foram a forma encontrada para introduzir conteúdos imbuídos no Conhecimento Explícito da Língua (CEL), designadamente, os opostos, e os nomes coletivos. Para o desenvolvimento destes conceitos, adotou-se estratégias diversificadas para a sua compreensão. Foi ainda dado a conhecer, os diferentes sons da letra x. Este assunto desenrolou-se a partir de uma história adaptada da letra x, e que contou a participação ativa dos alunos na construção do seu conhecimento (figuras 33 e 34).

Figuras 33 e 34. Exploração dos diferentes sons da letra x



No âmbito da abordagem à escrita foi proposto a elaboração de textos recreativos, destacando-se a exploração das características da *carta*. Esta surgiu após a leitura do texto “A Carta para o Pai Natal”, quando os alunos foram indagados sobre de que se trata uma carta, e que tipos de carta conhecem (quadro 18).

Quadro 18. Opiniões e sugestões dos alunos sobre os diferentes tipos de carta que existem

Opiniões e sugestões dos alunos sobre os diferentes tipos de carta

Carta da luz e da água. (Francisca, 7 anos)

Cartas de amor. (Beatriz, 7 anos)

Cartas do tribunal. (Filipe, 7 anos)

Posteriormente, afixou-se o exemplo de uma carta no quadro (figura 35), e procedeu-se à sua análise, discutindo sobre os principais elementos constituintes do referido tipo de texto, como podemos verificar em seguida (quadro 19).

Figura 35. Exploração da estrutura de uma carta



Quadro 19. Opiniões e sugestões dos alunos sobre a estrutura da carta**Opiniões e sugestões dos alunos sobre a estrutura da carta**

É a data que quando escreveu a carta. (Rodrigo, 7 anos) (*referente à data e local da carta*)

Quer dizer que a casa dele é no Funchal. (Ana, 7 anos) (*referente à data e local da carta*)

Excelentíssima dona. (Simão, 7 anos) (*exemplos de saudação*)

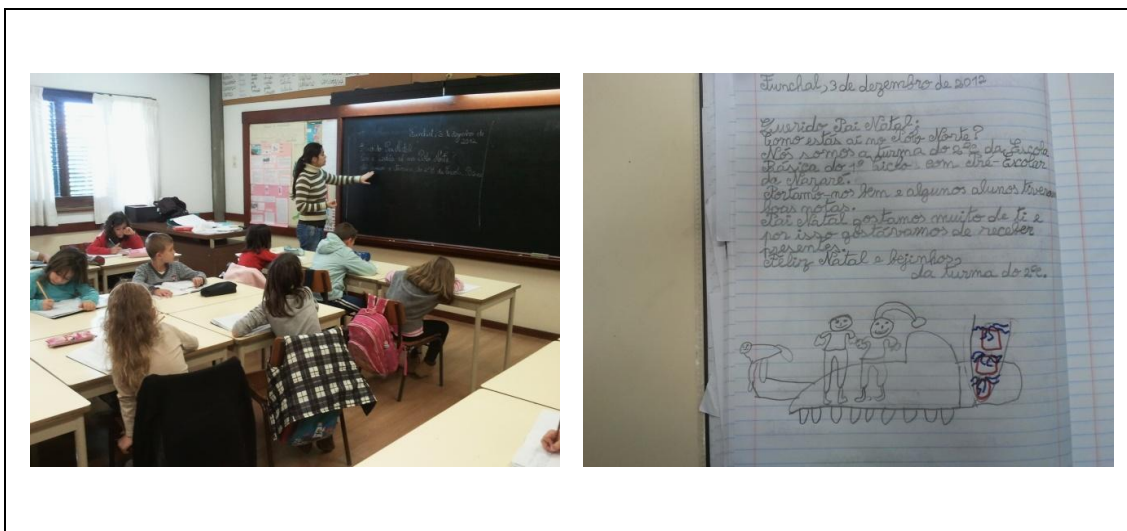
Caro senhor. (Leonor, 7 anos) (*exemplos de saudação*)

Olá Pai Natal. (Francisca, 7 anos) (*exemplos de saudação*)

Fala sobre si, sobre o que quer. (Beatriz, 7 anos) (*referente ao desenvolvimento da carta*)

“Temos de guardar só para nós.” (Pedro, 7 anos) (*referente ao facto das cartas serem pessoais*)

De forma a aplicar os conhecimentos transmitidos em torno desta atividade, realizou-se uma carta coletiva dirigida ao Pai Natal. Desta forma, foi possível observar-se se o conceito tinha sido assimilado, promovendo de igual modo o desenvolvimento do gosto pela escrita. Os alunos participaram na construção da carta de uma forma ativa, expondo as suas ideias (figuras 36 e 37).

Figuras 36 e 37. Construção coletiva de uma carta para o Pai Natal

No dia seguinte à atividade referida anteriormente, sugeriu-se a entrega da carta ao Pai Natal, colocando a carta elaborada num envelope, sem não esquecer a escrita do nome do remetente e do destinatário, características estas que tinham já sido exploradas. Assim

sendo, foi dada a oportunidade dos alunos se deslocarem ao posto dos CTT para enviar a carta ao Pai Natal (figuras 38 e 39). Importa realçar, que este momento serviu de motivação para a elaboração da carta.

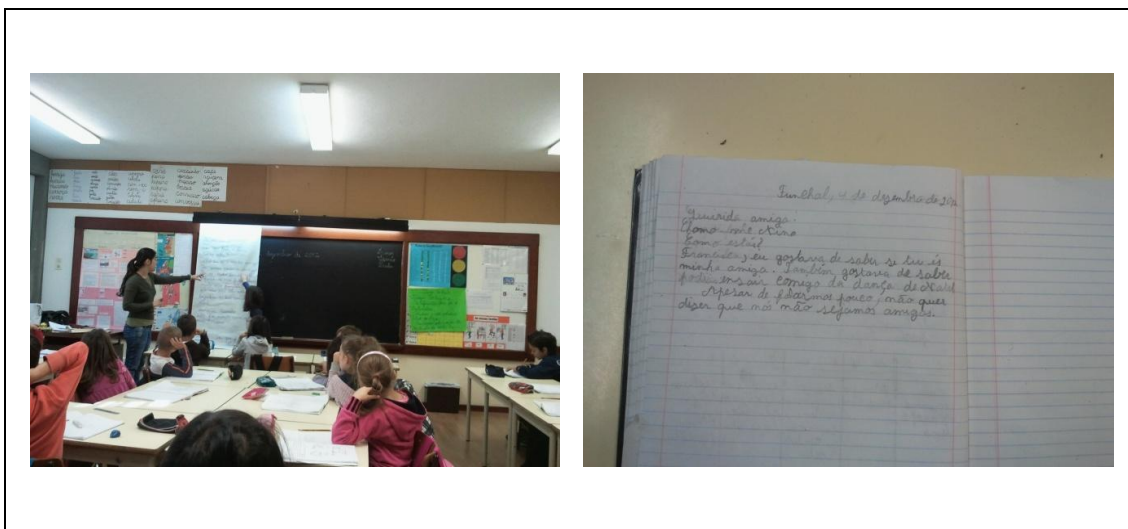
Figuras 38 e 39. Ida aos CTT



Numa outra ocasião, a turma do 2.º C teve a possibilidade de elaborar cartas individuais sobre um tema livre. Os alunos elaboraram assim o seu texto com a supervisão e apoio das estagiárias.

Uma vez que a OCP defende que é necessário “diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige”, durante a intervenção procedeu-se a atividades de melhoramento de texto (ME, 2004, p. 146). Segundo Niza (1998), o trabalho de texto (melhoramento de texto) implica que os alunos revejam e reescrevam determinados textos, de uma forma coletiva. Nesta linha, uma das atividades propostas, passou pela transcrição de uma das cartas individuais elaboradas pelos alunos para papel de cenário, a fim de proceder-se à sua correção e aperfeiçoamento (figuras 40 e 41).

Figuras 40 e 41. Melhoramento de texto



Primeiramente, o texto foi lido em voz alta pela estagiária, dando em seguida, aos alunos, a oportunidade de lerem-no com atenção. Solicitou-se que estes averiguassem se existiam erros ortográficos e se as frases estavam bem construídas. Em seguida, após a análise conjunta do texto, procedeu-se ao melhoramento do mesmo, implicando os alunos na atividade. Durante esta atividade, verificou-se que grande parte da turma apresentou soluções e críticas eficazes para a construção melhorada do texto, sendo dado enfoque às regras de ordem sintática, bem como à coerência do conteúdo. Outra das propostas inerentes a esta temática prendeu-se com o aproveitamento do momento semanal “As Novidades”. Durante o diálogo mantido em torno deste momento, transcreveu-se para o quadro uma das novidades proferidas pelos alunos, sendo desencadeado o mesmo processo anteriormente descrito.

Em síntese, salienta-se que estas atividades contribuíram assim, para o desenvolvimento de competências a nível da leitura e da escrita, como para o desenvolvimento do espírito crítico e ao trabalho cooperativo.

Momento de ler, contar e mostrar.

Parafraseando Grave-Resendes e Soares (2002), o momento de *Ler, Contar e Mostrar* é desenvolvido para que “as crianças tenham direito à palavra, se expressem livremente, sem receio de censuras, sejam ouvidas e respeitadas” (p. 66). Nesta linha de ideias, através da implementação deste momento, pretendeu-se que os alunos fossem construtores do seu conhecimento, lendo, escrevendo, refletindo e partilhando opiniões sobre o desempenho dos colegas.

Em contexto de estágio, para uma melhor organização e gestão deste momento, implementou-se uma grelha de registo semanal, onde semanalmente, dois alunos registavam a sua inscrição. Normalmente, este projeto acontecia na segunda-feira, após o registo do Plano de Aula. Assim sendo, os alunos inscritos procediam à apresentação do seu trabalho (figura 42 e 43), e após a exposição do mesmo, o aluno em questão era sujeito à avaliação dos colegas.

A participação dos alunos nestes momentos, permite aos mesmos que desenvolvam a sua capacidade de argumentação e espírito crítico, bem com o desenvolvimento da comunicação oral. Perante os comentários proferidos, o aluno sujeito a avaliação, aprende a lidar com este tipo de situações, e a desenvolver a sua autoestima.

Figura 42 e 43. Momento de Ler, Contar e Mostrar



Desenvolvimento de conteúdos programáticos de Matemática.

A OCP do 1.º CEB defende que cabe ao professor organizar e criar estratégias, de modo a que a aprendizagem seja “o reflexo do dinamismo das crianças e do desafio que a própria Matemática constitui para elas” (ME, 2004, p. 163). Só desta forma, a Matemática poderá ser atrativa para os alunos.

Segundo o PCT, o principal objetivo do ensino da Matemática prende-se com o desenvolvimento da capacidade de usar a mesma para a análise e resolução de problemas, bem como para o raciocínio e comunicação. Na mesma linha, salienta-se que os conteúdos imbuídos no Currículo Nacional, devem ser desenvolvidos numa perspetiva integrada, permitindo uma interligação entre os diferentes conceitos matemáticos.

A ação educativa decorreu assim, tendo em conta os seguintes blocos enunciados na OCP do 1.º CEB e os quais são apresentados em forma de competências essenciais no quadro seguinte (quadro 20): *Bloco 1 – Números e operações*, e *Bloco 2 – Forma e espaço (iniciação à geometria)*.

Quadro 20. Objetivos gerais da área curricular disciplinar de Matemática

Área Curricular Disciplinar	Competências Essenciais
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Efetuar contagens por ordem crescente e decrescente; - Descobrir regularidades nas contagens de 5 em 5, 10 em 10; - Ler e escrever números; - Estabelecer relações de ordem entre números e utilizar a simbologia: <, >, =; - Relacionar a dezena e a centena com a unidade; - Praticar o cálculo mental; - Procurar estratégias diferentes para efetuar um cálculo; - Explicitar, oralmente, os passos seguidos ao efetuar um cálculo; - Identificar números pares e números ímpares; - Comparar sólidos geométricos e fazer classificações simples; - Reconhecer, a partir da observação de objetos, linhas curvas e linhas retas; - Comparar figuras planas; - Fazer composições com figuras geométricas (utilizando diferentes meios e instrumentos);

Introdução de conceitos matemáticos.

A educação tem como principal objetivo “a formação de indivíduos autónomos, que “aprendem a aprender” através de processos de busca, de tentativa e erro, de descoberta, invenção e investigação, de modo a que os conhecimentos sejam mobilizados e utilizados adequadamente” (Caldeira, 2009, p. 11). Na mesma linha, e segundo o autor supracitado, a aprendizagem da Matemática, deve passar pela manipulação livre de diferentes materiais, sendo necessário dar tempo ao aluno para a sua exploração.

Em seguimento dos pressupostos referidos anteriormente, para a introdução de conceitos matemáticos recorreu-se principalmente a materiais manipulativos. Através destes o aluno pode “extrair” conceitos matemáticos, que de outra forma seria impossível compreender, dado o carácter abstrato de alguns conteúdos imbuídos nesta temática.

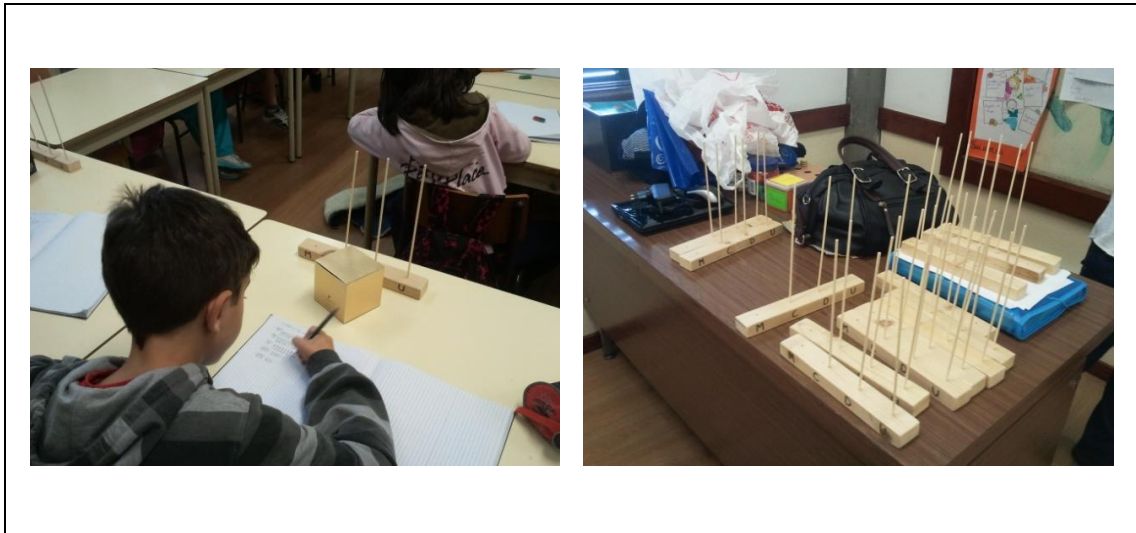
No contexto de ação educativa, e tal como supramencionado, de forma a introduzir o conceito de centena, optou-se por, primeiramente, verificar em que níveis de sequência numérica se encontram os alunos. Importa referir, que nem sempre é fácil para os alunos a compreensão da passagem da unidade para a dezena e da dezena para a centena, daí a necessidade de recorrer a materiais manipulativos que facilitem a aprendizagem destes conceitos matemáticos. Assim sendo, e ao saber-se que os números podem ser decompostos e representados de diferentes maneiras solicitou-se aos alunos a exploração livre do material multibásico. Sendo que os feijões representavam as unidades, as barras as dezenas e as placas as centenas. Numa fase posterior à exploração livre deste material foi solicitado aos alunos que representassem, com o auxílio do material multibásico, diferentes números (figuras 44, 45 e 46.). A representação dos números, seguidamente foi discutida em grande grupo.

Figuras 44, 45 e 46. Exploração do material multibásico



Devido à sua complexidade, estas noções devem ser trabalhadas e abordadas de maneiras diferentes, assim sendo, recorreu-se também ao uso do ábaco (figuras 47 e 47). Nesta linha, é dada a possibilidade ao aluno de construir o seu conhecimento, facilitando assim a perceção do significado do conceito em questão.

Figuras 47 e 48. Recurso ao ábaco



No âmbito da intencionalidade educativa foi ainda proposto a introdução de conceitos matemáticos relativos à área da geometria, nomeadamente, os poliedros e os não poliedros. Para o desenvolvimento deste assunto exploraram-se diferentes sólidos geométricos (de madeira) que a escola dispunha, depois de uma revisão dos polígonos e linhas. Durante esta atividade sugeriu-se aos alunos que manipulassem os objetos, analisando as suas características. Após o estudo das suas propriedades, semelhanças e diferenças, foi proposto à turma que agrupasse os sólidos em conformidade de acordo com as características dos poliedros e dos não poliedros (quadro 21).

Quadro 21. Opiniões e sugestões dos alunos sobre o conceito de poliedro e não poliedro

Opiniões e sugestões dos alunos sobre os poliedros e os não poliedros

Os poliedros têm quadrados. (Rodrigo, 7 anos)

Os que não são poliedros andam. (Ana, 7 anos)

Os não poliedros rolam. (Adriano, 7 anos)

Nesta linha de pensamento, nas ações educativas inerentes às temáticas supra referidas, foram valorizadas as opiniões e sugestões dos alunos, contribuindo assim aos mesmo, a construção ativa do seu saber. As aprendizagens proporcionadas, foram de

igual modo alcançadas, graças ao recurso a materiais manipulativos. Através destes, o desenvolvimento de alguns conceitos mais abstratos foi facilitado.

Revisão de conceitos matemáticos.

No decorrer da intervenção educativa, ocasionaram-se vários momentos destinados à revisão de conceitos matemáticos. Uma das estratégias adotadas para a revisão dos conteúdos, passou pela resolução de problemas.

De acordo com Caldeira (2009), a resolução de problemas “é considerada como uma tentativa, para resolver questões não estruturadas, para as quais não existe uma técnica específica, em que se pretende descobrir um caminho que leve a uma ou várias soluções, através de operações mentais” (p. 103). Desta forma, foi possível incluir nas situações problemáticas diferentes áreas e domínios da Matemática. Através destas os alunos têm a oportunidade de procurar uma solução, refletindo sobre a forma como desencadeou o resultado. Importa referir, que era sempre solicitada a participação de vários elementos da turma para explicar os diferentes raciocínios no quadro. Assim, enquanto os alunos com maior dificuldade eram apoiados, os restantes eram indagados sobre as diferentes resoluções que um terminado exercício poderia ter. Nesta linha, o professor deve facilitar este processo, promovendo atividades exploratórias, convidando os alunos a explanar as suas ideias (Caldeira, 2009).

Outra das estratégias utilizadas para a revisão de conteúdos, foi mais uma vez a utilização de materiais manipulativos, designadamente, o recurso ao geoplano. A sua utilização pressupôs uma revisão das linhas retas e dos polígonos. Primeiramente, foi solicitado aos alunos que explorassem o material de forma livre, criando figuras do seu interesse. Através desta atividade, os alunos tomaram conhecimento da utilidade dos pregos, manipulando os elásticos.

Segundo Matos e Serrazina (citados por Caldeira, 2004), “a formação dos conceitos pertence à essência da aprendizagem da Matemática e ela tem de ser fundamentalmente baseada na experiência” (p. 410). Desta forma, sendo a geometria um conceito abstrato, a aprendizagem deve ser desenvolvida a partir do concreto. Cabe ao professor fomentar ao aluno a sua participação ativa na construção do seu conhecimento. Com o recurso ao geoplano, em consonância com a exploração do meio envolvente, deve ser transmitido aos alunos o papel das relações espaciais.

Nesta linha de pensamento, e de modo a verificar as concepções pré-existentes dos alunos, foi sugerido aos mesmos o “desenho” de diferentes polígonos no geoplano. Com o intuito de chegar ao termo *quadrilátero*, solicitou-se que alguns alunos (com o “desenho” de polígonos com quatro lados) fossem à frente da sala de aula mostrar as suas construções. Após a exposição dos mesmos, foi desenhado no quadro pela estagiária, as referidas figuras, e questionado à turma sobre as principais características que tinham em comum (quadro 22).

Quadro 22. Opiniões e sugestões dos alunos sobre os quadriláteros

Opiniões e sugestões dos alunos sobre os quadriláteros
São feitos com régua. (Adriano, 7 anos)
Têm quatro lados. (Laura, 7 anos)
É uma linha fechada poligonal. (Beatriz, 7 anos)

Durante esta atividade, constatou-se que a turma estava fortemente implicada na mesma, não revelando grandes dificuldades no desenvolvimento e compreensão das tarefas propostas (figuras 49 e 49).

Figuras 49 e 50. Exploração do geoplano



Realça-se assim, a adoção de diferentes estratégias para a construção do conhecimento dos alunos. Pois, é através de atividades desafiadoras e estimulantes que a criança vai aprender a gostar de Matemática, sendo esta área difícil de assimilar dado o carácter abstrato de alguns conceitos.

Desenvolvimento de conteúdos programáticos de Estudo do Meio.

Segundo a OCP, “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (ME, 2004, p. 101). Cabe assim ao professor, criar estratégias que permitam a valorização e ampliação desses conhecimentos, de modo a que numa fase posterior, este conhecimento se torne numa aprendizagem mais complexa. O Estudo do Meio trata-se de uma área interdisciplinar e globalizadora que abrange várias áreas científicas, como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, entre outras. Este procura, assim, “contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (ME, 2004, p. 101). O ensino das Ciências promove, ainda, uma aprendizagem essencial para o desenvolvimento de uma cultura científica. Desta forma, cabe ao professor proporcionar aos seus alunos atividades de natureza diversificada,

dando a possibilidade de permitir aos mesmos, a progressão do seu nível de conhecimento.

Os conteúdos programáticos inseridos em contexto de estágio incidiram sobre a prevenção rodoviária e a consulta de mapas. Assim sendo, as atividades desenvolvidas, segundo a OCP do 1.º CEB, enquadram-se no *Bloco 1 – À descoberta de si mesmo*, mais precisamente, no ramo *a segurança do seu corpo*, e no ramo *o passado mais longínquo da criança*. Seguidamente são apresentadas as competências essenciais* imbuídas na ação educativa (quadro 23).

Quadro 23. Objetivos gerais da área curricular disciplinar de Estudo do Meio

Área Curricular Disciplinar	Competências Essenciais
Estudo do Meio	<p><i>Segurança do seu corpo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária (sinais de trânsito úteis para o dia a dia da criança, sinais de peões, pistas de bicicletas, atravessar nas passadeiras, respeitar os semáforos, entre outros); <p><i>O passado mais longínquo da criança</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Localizar, em mapas, o local de nascimento, locais onde tenha vivido, entre outros.

Segurança do seu corpo: prevenção rodoviária.

O conteúdo *prevenção rodoviária*, imbuído na temática a segurança do seu corpo, foi um dos pontos abordados no decorrer da ação educativa. Com o ensino deste conteúdo assente no programa nacional do 1.º CEB pretende-se que os alunos conheçam e apliquem normas de prevenção rodoviária no seu quotidiano.

Nesta linha, e tendo por base a abordagem efetuada pela colega de estágio sobre o mesmo assunto, foram desenvolvidas um conjunto de atividades de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos anteriormente.

De modo a verificar as aprendizagens alcançadas, foi realizada uma revisão do assunto. Assim sendo, começou-se por fazer uma breve recapitulação sobre os sinais de trânsito. Durante os diálogos mantidos em grande grupo, foi possível constatar-se que a maioria da turma reteve os conceitos inerentes à temática abordada, respondendo de forma correta às questões colocadas. A turma soube identificar assim, a informação que os sinais transmitem.

No seguimento deste conteúdo, e uma vez que este aspeto tinha sido pouco explorado, foi dado ênfase aos cuidados a ter nas deslocações noturnas. Quando indagados sobre o mesmo, aferiu-se que alguns alunos tinham a plena noção sobre os procedimentos a ter perante a situação colocada, sendo assim alvo de registo (quadro 24).

Quadro 24. Opiniões e sugestões dos alunos sobre os cuidados a ter nas deslocações noturnas

Opiniões e sugestões dos alunos sobre os cuidados a ter nas deslocações noturnas
Usar sempre uma lanterna. (Filipe, 7 anos)
Usar um colete igual ao dos bombeiros com uma luz atrás. (Luísa, 7 anos)
Usar um colete refletor. (Rodrigo, 7 anos)

Aproveitando as ideias transmitidas pelos alunos, foi realizada uma atividade a fim de observar-se o que se vê melhor durante a noite. Assim sendo, esta atividade baseou-se num simulacro de um passeio noturno (figuras 51 e 51), tentando aproximar a mesma da realidade, incluindo ainda a simulação da iluminação proveniente dos automóveis. Nesta atividade os alunos tinham de saber adaptar o comportamento e o equipamento a usar na referida situação. Com este simulacro, os alunos foram capazes de compreender que devido à pouca visibilidade existem diferentes peças de vestuário propícias a um deslocamento seguro, como as roupas claras e a utilização de um equipamento retrorrefletor.

Para terminar este assunto, foi dado aos alunos uma pequena ficha consolidativa, com o objetivo de verificar se estes, tinham mudado as suas conceções pré-existentes, e constatadas numa ficha diagnóstica realizada na semana anterior a esta ação, acerca de alguns comportamentos relativos à prevenção rodoviária. Após o seu término, foi possível observar-se que toda a turma respondeu com sucesso às questões constituídas.

Figuras 51e 52. Simulacro de uma deslocação noturna



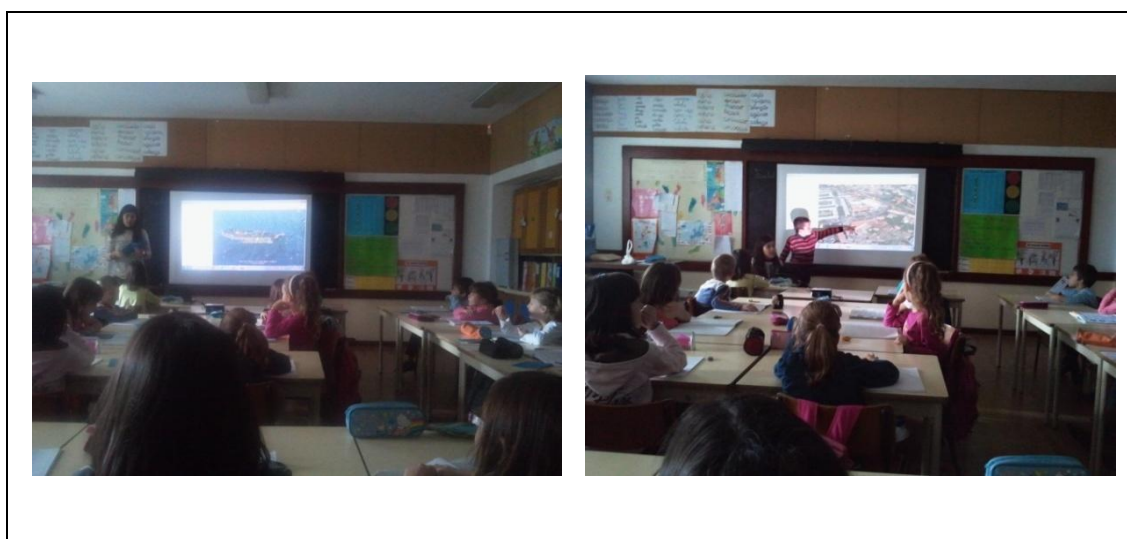
O passado mais longínquo da criança: consulta de mapas.

O desenvolvimento desta temática desencadeou-se após uma interligação dos conteúdos inseridos na área de Português, nomeadamente, a introdução dos nomes coletivos, onde tinha sido destacada a palavra *arquipélago*. Foi assim iniciada esta abordagem com o questionamento sobre o significado de ilha, e que foi satisfatoriamente respondida por alguns elementos da turma como é possível verificar-se em seguida (quadro 25).

Quadro 25. Opiniões e sugestões dos alunos sobre o significado de *ilha*

Opiniões e sugestões dos alunos sobre o significado de <i>ilha</i>
É um lugar onde as pessoas vivem. (Filipe, 7 anos)
É uma terra. (Simão, 7 anos)
É uma terra que à volta tem mar. (Beatriz, 7 anos)

Após um debate sobre em que lugar habitamos, os alunos procederam à identificação da localização da escola. A sua identificação foi possível através do recurso à *internet*, mais precisamente, à utilização do *Google Earth*²⁶ (figuras 53 e 54). Segundo a OCP, cabe ao professor proporcionar atividades diversificadas, que incluam um conhecimento baseado numa abordagem próxima da realidade. Esta aproximação torna-se menor através do recurso a esta ferramenta, que possibilita ao aluno uma visão alargada do globo terrestre, a nível tridimensional, a partir de imagens realizadas por satélite. É através “do aproveitamento da informação de meios mais longínquos, que os alunos irão apreendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos” (ME, 2004, p. 102).

Figuras 53 e 54. Exploração da aplicação *Google Earth*

²⁶ O *Google Earth* é uma aplicação de computador, desenvolvida pela empresa americana *Google*, que apresenta um modelo tridimensional do planeta Terra, construído a partir de imagens de satélite e imagens alcançadas através de fotografia aérea.

Como referido anteriormente, foi solicitado aos alunos que identificassem diferentes locais do seu conhecimento. Desta forma, após uma exploração virtual do meio envolvente, foi sugerido à turma que procedesse à identificação dos mesmos locais recorrendo a um mapa (figuras 55 e 56). Seguidamente, procedeu-se à comparação das imagens visualizadas na *internet*, com a imagem observada nos mapas. Verificou-se durante esta atividade, que muitos alunos tiveram alguma dificuldade em compreender e interpretar as informações disponibilizadas pelo mapa, tendo esta atividade sido prolongada, de modo a possibilitar uma exploração mais profícua do mesmo. Todavia, em relação ao mapa virtual, a sua compreensão foi mais imediata. Tal facto deve-se à partilha de imagens reais das áreas em estudo.

Figuras 55 e 56. Consulta de mapas



É de salientar que as crianças podem aceder a outros espaços geográficos que impliquem uma grande distância, através dos meios de comunicação social. “O interesse das crianças torna estes espaços afectivamente próximos, mas a compreensão de realidades que elas não conhecem directamente, só será possível a partir das referências que o conhecimento do meio próprio lhes fornece” (ME, 2004, p. 101). Assim sendo e de forma, a possibilitar uma vista generalizada do meio que nos rodeia, a partir do *Google*

Earth, realizou-se um distanciamento do arquipélago da Madeira. Deste modo, a partir da realidade conhecida pelos alunos, partiu-se para a exploração de espaços mais abrangentes, como a identificação de países, continentes, oceanos, e ainda do planeta Terra. Dada a faixa etária dos alunos, a sua interpretação só foi possível por alguns alunos. Tal como corrobora a OCP, “as crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado” (ME, 2004, p. 101),

Em síntese, realça-se o papel do recurso a ferramentas tecnológicas, que contribuiu para uma maior motivação, e conseqüente para uma aprendizagem ativa por parte dos alunos.

Avaliação global da turma.

A avaliação deve ser encarada como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, optou-se por efetuar uma análise geral, das inferências obtidas com base na observação direta, os registos e as fichas de trabalho dos alunos. Assim, conforme enunciado no ponto, Avaliação, em contexto de 1.º CEB, recorreu-se a uma avaliação diagnóstica e a uma avaliação formativa.

Em relação à área curricular disciplinar de Português, a avaliação foi sobretudo de natureza formativa, na medida em que averiguou-se as competências adquiridas pelos alunos, tendo em conta alguns registos e os momentos gerados em torno da comunicação oral.

Assim sendo, no que concerne ao domínio da escrita, os alunos apresentaram algumas lacunas a nível de coerência do texto, de ortografia e construção frásica. Estas incorreções foram observadas principalmente aquando a atividade de escrita de uma carta, e o conseqüente trabalho de texto. Desta forma, tentou-se criar mais momentos de escrita, a fim de colmatar estas falhas, normais, para o ano de escolaridade em questão.

No que confere ao domínio da comunicação oral, não se verificou grandes problemas. Em alguns casos particulares, teve-se o cuidado de corrigir algumas expressões, de uma forma discreta, de modo a não criar um mau estar no aluno.

A leitura, sendo um dos principais aspetos a desenvolver e a fomentar na intervenção educativa, revelou-se para muitos alunos um obstáculo para a compreensão de alguns textos, sendo detetadas muitas dificuldades na concretização da mesma. Nesta linha, introduziu-se na sala de aula, o momento de *Ler, Contar e Mostrar*, que predispunha a criança para hábitos de leitura, e subsequente melhoramento neste domínio.

A área curricular disciplinas de Matemática, dada a sua natureza abstrata, quando foram introduzidos alguns conceitos, nomeadamente, no campo da geometria e na compreensão do número, gerou algumas dúvidas iniciais, que facilmente foram ultrapassadas, graças ao recurso a materiais manipulativos.

No âmbito do Estudo do Meio, primeiramente optou-se por aplicar uma avaliação diagnóstica, a fim de aferir os conhecimentos prévios dos alunos sobre um dado tema, nomeadamente, sobre as regras de prevenção rodoviária. Através desta, verificou-se alguns conhecimentos corretos, e outros menos corretos. Numa última semana alusiva ao tema, aplicou-se uma ficha formativa, com o objetivo de constatar se os alunos tinham mudado as suas conceções. Os alunos acertaram na totalidade nas questões colocadas no enunciado. Apenas um aluno errou em algumas delas.

Realça-se ainda o papel do Plano Diário, instrumento de trabalho introduzido pelas alunas estagiárias na sala de aula, e que em alguns momentos, no término da aula, serviu para averiguar se os conteúdos desenvolvidos na sala no respetivo dia tinham sido assimilados.

No geral, constatou-se que a maioria dos alunos adquiriu as competências inerentes aos objetivos delineados no decurso da intervenção educativa, sendo capazes de reconhecer os principais aspetos relativos a cada tema desenvolvido.

Intervenção com a comunidade educativa.

Durante a intervenção pedagógica realizada em contexto de 1.º CEB, à semelhança do ocorrido no estágio de EPE, foi privilegiada a interação com a comunidade educativa, no sentido de estreitar relações, em prol do desenvolvimento das crianças. Assim sendo, no âmbito das comemorações de Natal, foram desencadeados alguns projetos com vista a promover o espírito de equipa entre as estagiárias do referido núcleo de estágio, contribuindo assim para a formação dos alunos. A realização destas atividades só se tornou possível graças ao apoio prestado por alguns elementos da instituição educativa, como das famílias.

Colaboração nas atividades natalícias.

No âmbito das atividades decorrentes com vista à comemoração da época natalícia, foi solicitado por parte do grupo organizador a colaboração das estagiárias. Desta forma, e de modo a envolver a comunidade educativa neste processo foi pedida a cooperação das famílias para a concretização de algumas atividades.

Uma vez que a instituição aderiu ao Programa Eco Escolas²⁷, tendo em conta o lema “Educar para os Valores”, procedeu-se à construção de uma árvore de Natal com recurso a caixas de ovos trazidas pelas famílias e restante comunidade educativa (figuras 57, 57 e 58). A sua concretização foi possível graças ao empenho de todas as estagiárias do núcleo de estágio. O resultado final contou também com o apoio de alguns elementos do estabelecimento escolar. Neste sentido, salienta-se o papel do trabalho gerado em

²⁷ O Programa Eco Escolas é “um projeto vocacionado para a educação ambiental, para a sustentabilidade e para a cidadania, implementado pela Fundação para a Educação Ambiental que visa encorajar e reconhecer o trabalho desenvolvido pela Escola em benefício do ambiente” (PEE, 2011, p. 39).

torno deste projeto, que contribuiu não só para a consciencialização da educação ambiental, mas também, para a união e partilha de saberes entre o grupo envolvido no mesmo.

Figuras 57, 58 e 59. Realização de uma árvore de Natal com recurso a materiais de desperdício



Nesta linha, e uma vez que em anos anteriores já tinha sido realizado um acontecimento desta índole com algum sucesso, procedeu-se à execução de um Bazar de Natal (figuras 62). Este tinha como principais objetivos, consciencializar os alunos para a construção de objetos a partir de materiais de desperdício, e angariar fundos monetários para a instituição educativa. O Bazar de Natal decorreu no turno da manhã, no dia da festa de Natal, e contou com a venda de artigos construídos pelos alunos e pelas estagiárias (apêndice T). No que concerne à turma do 2.º C, estes deram o seu contributo, construindo porta-lápis e marcadores de livros (figuras 60 e 60).

Figuras 60 e 61. Construção de objetos para serem vendidos no Bazar de Natal (turma do 2.º C)

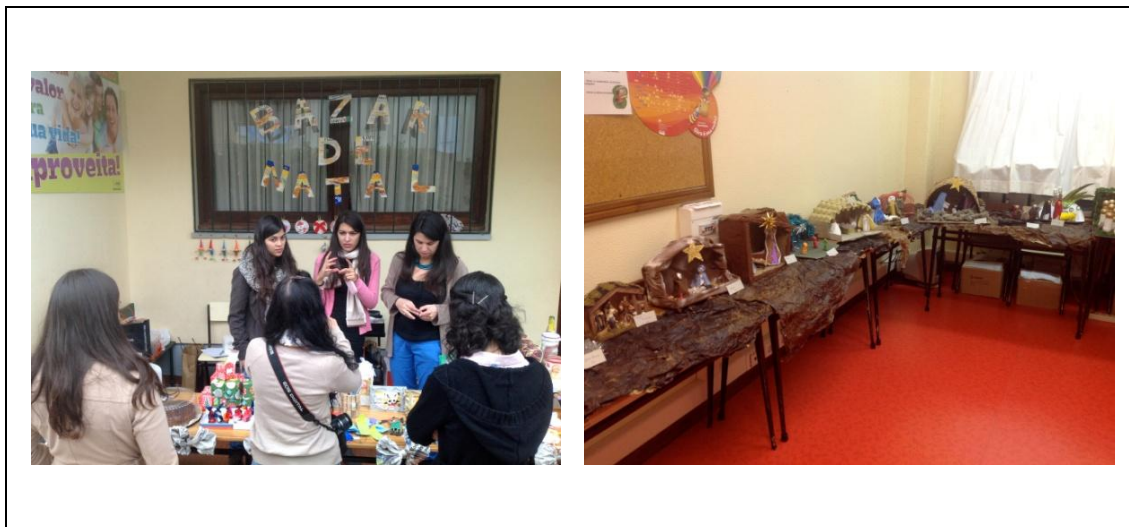


O núcleo de estágio e o diretor da instituição ainda tentou contactar a Câmara Municipal do Funchal, de forma a conseguir uma estrutura que servisse de apoio à venda dos artigos. Todavia, esse pedido não foi satisfeito, tendo de ser encontrada outra solução para a situação. Assim sendo, os objetos foram colocados em mesas do estabelecimento, junto à entrada do mesmo.

Importa referir, que a adesão por parte dos professores, educadores, bem como das famílias, na compra dos produtos, foi considerável, contribuindo assim para a arrecadação de uma quantia monetária razoável para as despesas da escola.

Ainda de acordo com esta temática, o grupo de estagiárias sugeriu às famílias, em conjunto com os seus educandos, a realização de um presépio constituído por materiais de desperdício. Inicialmente, a sua adesão foi fraca, tal facto acabou por ser contrariado nos últimos dias relativos à inscrição (figuras 62).

Figuras 62, 63. Bazar de Natal e exposição de presépios



Com o término desta etapa, foi possível aferir-se que o desenvolvimento de atividades desta índole, facilita e fomenta o trabalho de equipa, imprescindível na educação das crianças. Realça-se, assim, o papel e importância destas atividades, pois interferem de uma forma positiva no processo de adequação do ensino.

Reunião do conselho escolar.

O grupo de estágio inserido neste contexto educativo teve a oportunidade de assistir a uma reunião de Conselho Escolar*. Esta reunião moderada pelo diretor da instituição, iniciou-se com a leitura da ata da reunião anterior. Foram ainda abordadas questões inerentes ao PEE, à organização das atividades relativas ao Natal, bem como, alguns aspetos relacionados com a dinâmica e funcionamento do estabelecimento escolar. Todas estas informações foram partilhadas e discutidas pelos profissionais ali presentes, mostrando por parte dos mesmos, uma grande capacidade de cooperação e responsabilização.

A participação na reunião de Conselho Escolar deu a possibilidade de realçar a importância deste órgão no seio da comunidade educativa. Através deste são discutidos

aspectos essenciais com vista a atender aos interesses e necessidades dos alunos, criando assim estratégias em prol do seu desenvolvimento harmonioso.

Reflexão Final

No decurso do estágio pedagógico na vertente de 1.º CEB, tentou-se dar resposta às questões formuladas no respetivo contexto, recorrendo à reflexão, como forma de garantir o aperfeiçoamento da intervenção educativa. Neste ponto, enfatiza-se, do mesmo modo, as principais dificuldades e potencialidades encontradas ao longo da componente prática.

Uma das questões iniciais surgidas, relaciona-se com a organização das mesas da sala em U, e na medida em que estas podem contribuir para a aprendizagem dos alunos. De facto, tal como pôde observar-se, que esta organização possibilita uma maior interação com os alunos, representando assim, um fator determinante para o sucesso ou não da construção do seu conhecimento. Esta afirmação é corroborada por Arends (1995) quando salienta que a gestão e organização do espaço influenciam o desempenho cognitivo dos alunos. Conforme confirma o mesmo autor supra referido, Arends (1995), esta organização permite também uma mudança de atitudes a nível comportamental, despertando assim a atenção e os níveis de participação dos alunos. A disposição das mesas em U facilita a realização de atividades que envolvam o trabalho cooperativo. Como já referido noutra parte, o trabalho cooperativo fomenta o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Este mecanismo de ação, a aprendizagem cooperativa, permite integrar todas as crianças no contexto educativo, contribuindo desta forma para o igual sucesso de todos os elementos do grupo. A adoção desta estratégia surgiu tendo em conta a questão colocada inicialmente: *como incluir todas as crianças numa aprendizagem significativa, promovendo o seu sucesso escolar?* Assim sendo, constatou-se que a criação de grupos heterogéneos, permitiu uma partilha de saberes fundamentais

para a aprendizagem de todos os elementos do grupo. Nesta linha, Moll (2002), comprova esta situação, evidenciando que os alunos com maiores capacidades de aprendizagem quando cooperam com os colegas aprendem melhor. Esta estratégia encontra-se imbuída numa aprendizagem pela ação, pois possibilita a construção ativa do conhecimento através da interação do aluno com os colegas e com o professor (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

Nesta linha de pensamento, salienta-se que no decorrer da prática pedagógica, ao atender-se a uma aprendizagem ativa, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver o seu conhecimento, através da manipulação de materiais, e recurso a atividades lúdicas. Tal como defendem, Sprinthall e Sprinthall (1990), esta abordagem construtivista permite que o aluno construa o seu conhecimento.

A gestão da sala de aula pressupõe que o professor lide com um grupo diversificado de alunos, para que haja uma interação positiva entre todos. De modo a estabelecer este clima positivo, é importante que o professor adote estratégias variadas que motivem os alunos, contribuindo assim para a captação da atenção dos mesmos. De acordo com o professor cooperante, e tal como foi possível verificar-se no estágio pedagógico, há que primeiramente transmitir uma imagem de autoridade e distanciamento, consubstanciada numa atitude firme e segura. Esta postura, em conjunto com o estabelecimento de regras na sala de aula e a organização da mesma, contribuem para uma melhor gestão dos comportamentos da turma. Ao longo da prática educativa, tentou-se circular pela sala, a fim de ter uma perceção mais próxima dos comportamentos e do trabalho dos alunos.

Salienta-se ainda, o trabalho de equipa gerado em prol do bem-estar dos alunos, no âmbito das comemorações de Natal, que revelou-se gratificante e enriquecedor, graças à partilha de saberes entre todas as estagiárias do núcleo de estágio em questão.

No geral, considera-se que os principais objetivos inerentes ao contexto de 1.º CEB foram alcançados com sucesso, promovendo a construção de aprendizagens significativas e respeitando os diferentes ritmos de trabalho dos alunos, de uma forma construtivista. Esta visão, pretendeu também envolver toda a comunidade educativa nas atividades, e desenvolver uma postura reflexiva face ao contexto de atuação, e aperfeiçoamento das estratégias adotadas na prática educativa.

Considerações Finais

A realização do estágio pedagógico em contexto de EPE e 1.º CEB potenciou um crescimento quer a nível profissional, quer a nível pessoal. Esta componente imbuída na formação inicial de docentes, articulada com os fundamentos teóricos, contribuiu para a aquisição de uma panóplia de experiências, essenciais para a valorização e adequação da prática docente. Parafraseando Formosinho (2009), a prática pedagógica final, acompanhada de uma postura reflexiva, “serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permite desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (p. 107).

Nesta linha de pensamento, destaca-se o papel da adoção, em ambas as vertentes educativas, de uma metodologia baseada na ação. Esta visão construtivista do ensino-aprendizagem pressupõe que as crianças desenvolvessem o seu conhecimento, a partir da ação. De acordo com Hohmann e Weikart (1995), o envolvimento ativo das crianças em conformidade com a interação com o ambiente educativo, subentende que estas construam o conhecimento, de forma a dar sentido ao mundo. Para tal, recorreu-se a estratégias diversificadas, com o objetivo de promover um desenvolvimento integral, rico em experiências democráticas, e que induzem à estimulação da comunicação oral e escrita, bem como à estimulação do pensamento crítico e autonomia das crianças.

Segundo Paulo Freire (2008),

o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (p.86).

Para isso, torna-se necessário uma visão crítica e refletida das ações das crianças, de modo a dar resposta às suas particularidades. Valorizou-se assim, os diferentes ritmos, interesses e necessidades das crianças, procurando respeitar as capacidades individuais em prol de uma escola diversificadora e inclusiva. Com esta experiência, constatou-se assim que a escola de hoje não pode ser o espelho da escola tradicional, onde se ensinava atendendo ao grupo no seu todo. Cabe a esta, criar meios que favoreçam a aprendizagem “por meio da ampliação de modos de conhecimento reflexivos e críticos, por intermédio da construção ao invés da reprodução de conhecimento, capacitando as crianças para trabalhar com criatividade a fim de perceber as possibilidades e lidar com a ansiedade” (Dahlberg, et al., 2003, p. 79).

Apesar de tudo, várias preocupações manifestaram-se no decorrer do estágio, sobretudo a nível da aprendizagem das crianças. Indagou-se se as mesmas alcançariam conhecimentos significativos através da intencionalidade educativa em questão. No entanto, esta inquietação facilmente dissipou-se. Ao longo do percurso, foram evidentes momentos de aprendizagem ativa, que contribuíram para a progressão das crianças e para a construção do *eu* profissional e pessoal.

Salienta-se ainda, a contribuição da I-A, para o desenvolvimento de estratégias de ensino adequadas ao contexto. Através da observação, ação e reflexão foi possível aperfeiçoar-se a prática educativa, com vista a uma intervenção de qualidade. Contudo, não podemos descurar o papel da formação contínua. A profissão de docente, segundo Formosinho e Machado (2009), “é uma actividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 147).

O trabalho cooperativo desenvolvido com a comunidade educativa, que inclui as famílias e profissionais da educação, enriqueceu do mesmo modo a prática pedagógica.

Realça-se, a importância de estreitar relações entre estes agentes educativos, com vista ao desenvolvimento harmonioso das crianças.

Em suma, é importante ressaltar que “devemos saber valorizar os bons exemplos e as boas experiências que podem servir de referência para a construção de um percurso profissional caracterizado pela motivação e bem-estar profissional” (Jesus, 2002, p. 22).

Perspetiva-se assim, um percurso repleto de experiências enriquecedoras, a fim de tornarmo-nos profissionais bem-sucedidos, capazes e competentes.

Referências

- Aguilar, L. (2001). *Expressão e educação dramática – guia pedagógico para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In Campos, B. (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior. Cadernos de formação de professores*. (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Albarello, L. et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Universitária.
- Balancho, M. & Coelho, F. (2001). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>

- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a Matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Câmara Municipal do Funchal (2012). *Freguesia de São Roque*. Disponível em http://www1.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=613&Itemid=223
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento* (volume 3). Porto: Porto Editora.
- Carrascosa, J. (2005). *El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (parte I). Analisis sobre las causas que la originan y/o mantienen*. Revista Eureka sobre la Enseñanza y Divulgación de las Ciencias (2), 183-208.
- Catálogo Nacional de Qualificações (2012). *Quadro Nacional de Qualificações*. Disponível em <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Home/QNQ>
- Coelho, A. (2010). *Diferenciação pedagógica na escola actual: da teoria à prática*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense. Disponível em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/369/1/TME%20445.pdf>

- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). *Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação-multicultural*. Educação Sociedade e Culturas, 7, pp. 7-27. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>
- Costa, A. (1999). *Classes sociais e trajectórias de mobilidade num bairro popular*. Oeiras: Editora Celta.
- Costa, J. (2004). *Gestão escolar: participação, autonomia, projecto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A escola vista pelas crianças*. (pp. 75-95). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, 2, 455-479. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Cunha, M. (2003). Formação de professores e currículo no ensino superior. Reflexões sobre o campo político-epistemológico. In Moraes, M., Pacheco, J. & Evangelista, M. (orgs.), *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 67-83). Porto: Porto Editora.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Disponível em

http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf

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

<http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Disponível em

<http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>

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

<http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>

Dias, M. (2005). *O lúdico*. Educação & Comunicação (8), 121-133. Disponível em

<https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/301?mode=full>

Dias, P. (2008). Pontos de partida para uma dinâmica de trabalho colaborativo. In GTI

(ed.), *O professor de Matemática e os projectos de escola*. (pp. 233-253). Lisboa: APM.

EB1/PE da Achada (2009). *Projeto educativo de escola*. Disponível em

<http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=SS9AA72cM5A%3d&tabid=9485&mid=28971>

EB1/PE da Nazaré (2009). *Regulamento interno*. Disponível em [http://escolas.madeira-](http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7yadK_9rJPc%3d&tabid=1569)

[edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7yadK_9rJPc%3d&tabid=1569](http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7yadK_9rJPc%3d&tabid=1569)

- EB1/PE da Nazaré (2011). *Projeto educativo de escola*. Disponível em <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=thJLa6VpgLI%3d&tabid=1569>
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Eyken, W. (1976). *Os anos pré-escolares*. Lisboa: Moraes Editores.
- Ferreira, A. (2009). *Do magistério primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário*. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf>
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (1997). *O contexto organizacional da expansão da Educação Pré-Escolar*. *Inovação*, 10 (1), pp. 21-36.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In Formosinho, J. (coord.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73-93). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In Formosinho, J. (coord.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 143-165).

- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In Formosinho, J. (coord.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 119-141). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M., Grenier, R. & Nadeau, M. (1999). *Métodos de colheita de dados. O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, I. (2007). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: o planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1987). *A criança em acção*. 2.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. 5.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infopédia (2013). *Praxis*. (Enciclopédia e Dicionários Porto Editora). Disponível em [http://www.infopedia.pt/\\$praxis](http://www.infopedia.pt/$praxis)

Instituto Nacional de Estatística (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões*.

Disponível em

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOEspub_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2

Instituto Nacional de Estatística (2012). *Resultados provisórios dos censos 2011*.

Disponível em

http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente – uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão.

Lemos, V. (1994). *A nova avaliação da aprendizagem: o direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Martins, M. & Sá, C. (s/d). *As crianças e a leitura na pós-modernidade: contributo dos manuais escolares de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo*. Disponível em

http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_criançasLeitura_a.pdf

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teoria e práticas*. Porto: Profedições.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=11>

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Avaliação. Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da Educação Pré-Escolar*. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=3>

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Enquadramento*. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=10>

Ministério da Educação e Ciência (2013). *O Processo de Bolonha*. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>

- Moll, L. (2002). *Vygotsky e a educação – implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed.
- Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nabuco, M. (1992). *Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico*. *Inovação*, 5 (1), pp. 81-93.
- Niza, S. (1998). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da escola moderna portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2004). *A ação de diferenciação pedagógica na gestão do currículo*. *Escola Moderna*, 21 (5), 64-69.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e formação docente. In Nóvoa, A. (org.), *Os professores e a sua formação*. (pp. 15-34). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2008). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (org.), *Profissão professor*. (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do Projecto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. (pp. 52-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.

- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. (pp. 166-217). Porto: Porto Editora.
- Peças, A. (1998). *O papel das práticas na formação inicial dos educadores de infância*. *Escola Moderna*, 6 (5), 14-29. Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_4_trab_curric_compart_turma/124_b_01_papel_pratica_formacao_inicial_educ_infanc_apeças.pdf
- Pires, J. & Pires, G. (1992). *Actividade lúdica e aprendizagem*. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (3), 379-391.
- Portugal, G. (s/d). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em Educação Pré-Escolar*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação. Disponível em http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_e_desenvolvimento_do_Curriculum.pdf
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Alarcão, I. (Ed.), *A educação da criança dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional da Educação. Disponível em <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pozo, J. & Gómez-Crespo, M. (1998). *Aprender y enseñar ciencias*. Madri: Morata.

Projecto Crianças Felizes (2013). *Sobre o projecto crianças felizes*. Disponível em

<http://procrif4.wix.com/felizes>

Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da aprendizagem. Coleção Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editora.

Sacristán, J. (2008). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (org.), *Profissão professor*. (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

Salvador, A. (1998). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.

Santos, L. (2008). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. (pp. 52-58). Reflexão e acção. Universidade de Lisboa: Lisboa.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, J. (2003). A formação contínua de professores. Contradições de um modelo. In Moraes, M., Pacheco, J. & Evangelista, M. (orgs.), *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 105-127). Porto: Porto Editora.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 1.º Volume. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2007). *Transição jardim de infância – 1.º Ciclo: um campo de possibilidades*. Cadernos de Educação de Infância (81), 44-46.

Vieira, A. (2005). *A freguesia de São Martinho*. Funchal: Junta de Freguesia de São Martinho.

Zabalza, A. (1992). *Didáctica da educação infantil. Coleção Horizonte da Didáctica*. Lisboa: Edições ASA.