



Centro de Competência de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

**Relatório de Estágio realizado no Infantário “O Carrocel” e na Escola Básica do
1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão**

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Vânia Miriam Gil Teixeira

Orientadora: Mestre Guida Reis Rodrigues Mendes

Funchal, 2013

*A genuína preocupação com a educação das crianças desde a mais tenra idade ...
[traz] benefícios significativos para o desenvolvimento dos percursos educativos ... !*

(Miguéns, 2009, p.12)

Agradecimentos

O Relatório de Estágio apresentado representa um percurso que chega agora ao fim. Contou com a colaboração de várias pessoas e instituições e não seria possível nem enriquecedor sem a colaboração, compreensão e amizade daqueles que acompanharam este projeto académico e pessoal. Assim, expressa-se aqui alguns agradecimentos:

À orientadora da intervenção pedagógica na componente da Educação Pré-Escolar e de Relatório de Estágio, Mestre Guida Mendes, pelo apoio, disponibilidade, indicações e, sobretudo, pela forma disponível, encorajadora e reflexiva com que acompanhou o percurso de construção do Relatório de Estágio.

Ao orientador da prática pedagógica na componente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Professor Doutor Paulo Brazão, pela sua disponibilidade, partilha de conhecimentos e pelo modo como orientou o trabalho desenvolvido.

À Universidade da Madeira pela possibilidade de aprendizagem e formação académica.

Ao Infantário “O Carrocel” e respetiva comunidade educativa, diretora Rita Fernandes, educadora cooperante Lília Reis, assistentes operacionais Arlinda Silva e Margarida Andrade e às crianças da sala Rosa pela ajuda, amizade, carinho e apoio prestados durante o estágio realizado em Educação de Infância.

À Mestre Ana Rita Correia, docente da Universidade da Madeira, pela disponibilidade em realizar uma sessão de relaxamento dedicada à equipa docente e não docente do infantário “O Carrocel”.

À Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão, nomeadamente à diretora Isabel Cordeiro, à professora cooperante Paula Marote e às crianças da turma 1 do 3.º ano, pela confiança e apoio, pelo acolhimento, partilha e aprendizagem.

Ao senhor bombeiro, pela sua disponibilidade e atenção para com as crianças e pela forma como abordou os conteúdos e mostrou o interior da ambulância.

Ao Centro de Saúde de São Roque, por receberem e acolherem calorosamente as crianças na respetiva instituição.

Ao meu namorado, Marco Rodrigues, pela sua paciência e amor, por sempre estar disposto a me ajudar em qualquer situação e pelo seu constante apoio.

Aos meus familiares e amigos que sempre me apoiaram. À minha amiga Helena Gomes pelo apoio e ajuda e à minha mãe pela educação e condições de estudo, pelos momentos de força e carinho que me ajudam sempre a superar as dificuldades.

Um verdadeiro e sentido obrigada!

Resumo

O presente Relatório de Estágio insere-se no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e revela a intervenção pedagógica realizada numa sala de Educação de Infância, com crianças com idades compreendidas entre os dez e os dezoito meses, e numa turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com idades entre os oito e os dez anos.

No decorrer do estágio nas duas componentes referidas, para além da observação e da avaliação dos contextos, realizou-se planificações das atividades/aulas a desenvolver com as crianças e reflexões críticas semanais, com o objetivo primeiro de se refletir sobre o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças e, assim, se adequar as opções pedagógicas às crianças em questão, de forma a promover aprendizagens significativas, diversificadas e contextualizadas.

De modo a se adaptar a intervenção pedagógica a ambos os estágios, realizou-se uma avaliação de cada grupo de crianças. Posteriormente, com base nos dados recolhidos e analisados, adotou-se diferentes procedimentos metodológicos, nomeadamente, as reflexões semanais, que permitiram operacionalizar uma prática pedagógica tendo por base o desenvolvimento, os interesses e as necessidades das crianças.

As atividades realizadas em intervenção com a comunidade educativa, com as famílias e com o meio envolvente e a participação em outras atividades de cariz pedagógico permitiram criar relações com vários agentes educativos e possibilitou compreender, de forma mais concreta, a dinâmica e a gestão das instituições de educação.

Palavras-Chave: Educação de Infância; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Reflexão; Avaliação; Intervenção Pedagógica.

Abstract

The present work experience practice report includes itself, on the 2nd year of Masters in Pre-school Education and on the Primary Basic teaching Education. It reveals a pedagogic intervention done in a Pre-school class, with children between the ages of ten to eighteen months old and also in a third year Primary class, with children between the ages of eight to ten years old.

Through this pedagogic experience done with the classes mentioned above, apart from the observations and contexts evaluations, planning of the activities and lessons to be developed amongst the children, were created, as well as, weekly critics reflections. This had the main purpose of reflecting on children development and knowledge, therefore to adapt the pedagogic options to them, in order to promote significant, diversified and contextualised knowledge.

In order to adapt the pedagogic intervention to both practices, an evaluation of each group of children, was created. Before hand, based on the information collected and analysed, different methodology procedures were introduced, according to the weekly reflections, which allowed an operational pedagogic practice, based on the children development, interests and needs.

The activities involving the educative community, families, the surrounding environment and the participation in other pedagogic activities, was a way of building relationships with various educative agents, which allowed me to understand the management of the Educational Institutions, in a more concrete and dynamic way.

Key Words: Childhood Education; Primary Basic teaching Education; Reflection; Evaluation; Pedagogical Intervention.

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	IV
Abstract	V
Índice de figuras	VIII
Índice de quadros	X
Lista de Siglas	XI
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	5
Construção da Identidade Docente Assente Numa Intencionalidade Pedagógica	
Reflexiva	5
O perfil do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.	5
Identidade profissional docente.	9
Contextualização da Educação-Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	11
A educação de infância.	11
O 1.º ciclo do ensino básico.	12
Parte II – Intervenção Pedagógica em Educação de Infância	15
O Contexto de Estágio	15
O meio.	15
O infantário “O Carrocel”.	17
A sala rosa – berçário II.	19
As crianças.	22
Enquadramento Teórico (Investigação-Ação e Opções Pedagógicas)	27
Avaliação.	29

Avaliação geral do grupo.	29
Fase 1 - ficha 1g.	30
Fase 2 - Análise e reflexão em torno do grupo e do contexto (perspetiva da estagiária).....	32
Avaliação de uma criança – fase 1.	33
Avaliação de uma criança – fase 2.	47
Planificações e Reflexões	49
Intervenção com a Família e Comunidade	50
Reflexão Crítica Sobre a Intervenção Pedagógica Realizada em Educação de Infância	57
Parte III – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	60
O Contexto de Estágio	60
O meio.....	61
A escola básica do 1.º ciclo com pré-escolar do galeão.....	62
A sala.	64
A turma.	66
Enquadramento Teórico (Investigação-Ação e Opções Pedagógicas)	72
Avaliação da Turma	74
Planificações e Reflexões	80
Intervenção Com a Família e Comunidade	81
Reflexão Crítica Sobre a Intervenção Pedagógica	89
Considerações Finais	92
Referências.....	98

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Berços da Sala Rosa.....	20
<i>Figura 2.</i> Área de brincadeiras livres.	20
<i>Figura 3.</i> Género das crianças em percentagem.	22
<i>Figura 4.</i> Idades das crianças.....	23
<i>Figura 5.</i> Número de irmãos das crianças.	23
<i>Figura 6.</i> Área de residência das crianças por freguesia e/ou sítio.	24
<i>Figura 7.</i> Idades dos EE das crianças da Sala Rosa.	26
<i>Figura 8.</i> Gráfico acerca dos níveis de bem-estar das crianças.....	31
<i>Figura 9.</i> Gráfico acerca dos níveis de implicação das crianças.	31
<i>Figura 10.</i> Níveis das crianças referente às atitudes.	45
<i>Figura 11.</i> Níveis das crianças referente aos domínios essenciais.....	46
<i>Figura 12.</i> Apresentação do Plano Anual de Atividades.....	52
<i>Figura 13.</i> Peça de teatro “A fada do outono”.....	53
<i>Figura 14.</i> Canção “O castanheiro do tio Arlindo”	54
<i>Figura 15.</i> Sessão de Relaxamento.....	56
<i>Figura 16.</i> Placar principal da sala do 3.º1.	65
<i>Figura 17.</i> Género dos alunos em percentagem.	67
<i>Figura 18.</i> Idades dos alunos.	67
<i>Figura 19.</i> Número de irmãos dos alunos.....	68
<i>Figura 20.</i> Área de residência dos alunos, por freguesia.	68
<i>Figura 21.</i> Idades dos EE dos alunos.	70
<i>Figura 22.</i> Visita de um bombeiro voluntário às turmas 3.º1 e 3.º2.....	82
<i>Figura 23.</i> Visita ao interior da ambulância.	82

<i>Figura 24.</i> Resultado da elaboração de uma caixa de primeiros socorros.....	83
<i>Figura 25.</i> Visita de estudo ao Centro de Saúde de São Roque.	84
<i>Figura 26.</i> Apresentação do cartaz, feito pelo 3.º1.....	85
<i>Figura 27.</i> Apresentação do cartaz, feito pelo 3.º2.....	86
<i>Figura 28.</i> Início da romaria da festa de Natal.	87
<i>Figura 29.</i> Venda dos produtos oferecidos na romaria.....	87
<i>Figura 30.</i> Iniciativa de Solidariedade - Recolha de brinquedos e roupa.....	89

Índice de quadros

<i>Quadro 1.</i> Condição dos EE das crianças da Sala Rosa perante o trabalho.	26
<i>Quadro 2.</i> Condição dos EE dos alunos perante o trabalho.	70
<i>Quadro 3.</i> Habilitações Escolares dos EE dos alunos.	71
<i>Quadro 4.</i> Avaliação dos alunos relativamente a Língua Portuguesa.	76
<i>Quadro 5.</i> Avaliação dos alunos relativamente a Matemática.	77
<i>Quadro 6.</i> Avaliação dos alunos relativamente a Estudo do Meio.	78
<i>Quadro 7.</i> Avaliação dos alunos relativamente a Formação Cívica.	79

Lista de Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EI – Educação de Infância

UE – União Europeia

EE – Encarregados de Educação

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

APA - American Psychological Association

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

EPE - Educação Pré-Escolar

ME – Ministério da Educação

OCP – Organização Curricular e Programas

PEE - Projeto Educativo de Estabelecimento

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

UMa – Universidade da Madeira

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCS – Projeto Curricular de Sala

PCT – Projeto Curricular de Turma

Introdução

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), sendo uma continuidade da Licenciatura em Educação Básica para a formação de educadores de infância e professores do 1.º CEB. O estágio incidu no desenvolvimento da prática profissional em duas valências, nomeadamente na Educação de Infância (EI) e no 1.º CEB. O estágio na valência EI realizou-se no Infantário “O Carrocel” e, na valência do 1.º CEB, ocorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão.

Após um período de formação, essencialmente teórica, o estágio surge como uma forma de articular a teoria com a prática, sendo um momento de integração na realidade profissional docente. O período de estágio é uma fase marcante e um acontecimento único e significativo na formação inicial de educadores e professores, é a fase em que se aprende fazendo, em que se explora contextos, em que se coloca em prática os conhecimentos teóricos adquiridos, se experiencia diretamente e se reflete sobre a ação (Alarcão & Tavares, 2003). Neste período, para além de se colocar à prova as capacidades, crenças e valores, é possível crescer-se enquanto futuras profissionais da educação, através da interação com agentes educativos competentes e experientes que orientam e auxiliam, de forma a melhorar a qualidade da prática pedagógica. Perante a necessidade de melhoramento no que se refere à educação em Portugal, importa afirmar que um dos objetivos estratégicos delineados pela União Europeia (UE) para o período até 2020 é “Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação” (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2010, p.130). O estágio é também a oportunidade de entrar, ainda que parcialmente, no mundo do trabalho e de se refletir sobre a escolha profissional e sobre as aprendizagens académicas e profissionais.

Os objetivos do estágio incidiram na participação em projetos de trabalho e cooperação com a comunidade educativa, bem como, aquilo a que Brazão, Correia, Mendes e Sousa (2012) consideram fundamental, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e a integração de conteúdos científicos adquiridos ao longo da formação académica, de modo a desenvolver competências teórico-práticas. De acordo com a complexa natureza da ação educativa e da própria profissão docente, os estágios nas duas valências têm a função de “habilitar os educadores/professores estagiários para a ação profissional, atendendo às dimensões profissional, social e ética e conduzir ao desenvolvimento progressivo de um profissional autónomo na sua formação” (Gomes, 2012, p.1).

O estágio refletiu, de forma clara, um percurso enquanto aluna estagiária em contacto direto com dois grupos de crianças distintos. É de salientar o pedido de autorização da divulgação das fotos e registos das ações das crianças aos Encarregados de Educação (EE), para o presente Relatório de Estágio (Apêndice 1).

A tarefa de educar é um trabalho complexo pois, “a forma como educamos as nossas crianças hoje, as experiências e as oportunidades que lhes criamos, influenciam grandemente as suas vidas atuais e contribuem para as suas vidas futuras enquanto cidadãos em construção” (Oliveira-Formosinho, 1998, citado por França & Mendes, 2008, p.83). Assim, gradualmente, se consegue traçar caminhos e conduzir a modificações de atitudes, introduzindo a compreensão do correto e do errado, aceitando o outro tal como é, fator primordial para a “promoção de um ambiente que valorize e aposte na inclusão” (Teles, 2012, p.1).

As expectativas em relação ao período de estágio foram as de se poder fazer grandes aprendizagens, tais como ganhar experiências diversificadas através do contacto com as crianças e com a equipa educativa e poder realizar atividades a partir de

conhecimentos adquiridos. Pretendeu-se tentar compreender, de forma mais profunda, as características das faixas etárias que coincidiram com o estágio, dando ênfase à diferenciação pedagógica, sempre que necessário. Foi uma experiência única e intensa, que envolveu uma variedade de sensações e permitiu crescer e alargar horizontes, bem como, colocar em prática os quatro pilares da educação definidos pela UNESCO (2010), aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

As atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo da intervenção pedagógica sustentaram-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e na Organização e Programas do 1.º CEB. Utilizou-se, de igual modo, as competências delineadas no Perfil de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto.

Quanto à formatação do trabalho, este está redigido ao abrigo do novo acordo ortográfico e segue as regras da American Psychological Association, 2010 (APA). Todavia, atendendo a algumas exceções a que o referido manual permite, as fotografias têm uma apresentação com cor e as notas de rodapé estão colocadas nas referidas páginas para facilitar a leitura e compreensão do exposto.

O Relatório de Estágio subdivide-se em três partes e, apesar de contemplar duas valências distintas, a EI e o 1.º CEB, a sua natureza estrutural regula-se pelas mesmas linhas orientadoras. Assim sendo, refere-se ao enquadramento teórico, ao estágio em contexto de EI e ao estágio na componente do 1.º CEB.

Na primeira parte, subjacente ao enquadramento teórico do estágio, é abordada a temática sobre a construção da identidade docente assente numa intencionalidade pedagógica reflexiva, em que se refere o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB e respetiva identidade profissional docente pois, o profissional de educação

deve ter em conta algumas linhas orientadoras para que a sua profissão seja bem-sucedida e faz-se uma contextualização da EI, bem como, do ensino do 1.º CEB.

Na segunda parte, intitulada Intervenção Pedagógica em EI, é contextualizado o ambiente educativo, nomeadamente o meio envolvente, a instituição “O Carrocel”, a sala Rosa (BII) e o grupo de crianças. Depois, é feito um enquadramento teórico sobre a intervenção pedagógica, em que se evidencia a investigação-ação, as opções metodológicas tomadas, a avaliação realizada ao grupo de crianças e a uma criança individualmente, as planificações e as respetivas reflexões acerca do que foi planeado e sobre a forma como decorreram as atividades realizadas e, por fim, a intervenção com a família e a comunidade. O último ponto refere-se à reflexão crítica e ao registo de algumas conclusões sobre o estágio realizado nesta valência.

Na terceira parte, cujo título é Intervenção Pedagógica no 1.º CEB é, da mesma forma, caracterizado o ambiente educativo, o meio envolvente, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão, a sala e a turma. Relativamente ao enquadramento teórico, são expostas as opções metodológicas tomadas e a respetiva investigação-ação, a avaliação, os planos e respetivas reflexões semanais e a intervenção com a família e a comunidade. Posteriormente, apresenta-se uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida nesta componente e respetivas conclusões.

O relatório termina com algumas considerações finais, onde se menciona alguns aspetos sobre o trabalho desenvolvido, que facultou um crescimento académico e intelectual. Este ponto refere-se ao modo como o estágio constituiu uma fase importante e completa no final do curso superior. Posteriormente, são apresentadas as referências e os apêndices.

Parte I – Enquadramento Teórico

Construção da Identidade Docente Assente Numa Intencionalidade Pedagógica Reflexiva

O perfil do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Inerente ao perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB, está a evolução da educação em Portugal que importa referir em traços gerais, tendo em conta o paradigma atual de educação. Surge então a necessidade de se refletir sobre o assunto, pois a educação das crianças é uma função da sociedade e, como tal, é fundamental compreender como é que a comunidade se organiza de forma que esta aconteça com o máximo de qualidade possível (CNE, 2009).

Anteriormente à revolução do 25 de abril de 1974, a orientação curricular que prevalecia em Portugal era a que considerava o conhecimento como único e universal. Segundo Leite (2003), um professor era aquele que conseguia “despertar a atenção dos alunos para os conteúdos do programa, que expunha e explicava os assuntos e que os estimulasse ao cumprimento de um certo número de tarefas que ajudassem à aquisição e compreensão desses conteúdos” (p.59).

No final dos anos 70, surgiu o desejo de democratizar a escola e a abertura ao mundo. Por este motivo, almejava-se adaptar o currículo às necessidades imediatas da sociedade. Por isso, o discurso que acompanhou a revolução de 25 do abril de 1974 foi o do direito de todos à educação. Esta luta pela igualdade foi expressa na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº46/86) através do princípio da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso (Leite, 2003).

Apesar de todas as mudanças efetuadas em abril de 1974, no início dos anos 80, as questões de multiculturalidade e de currículo continuavam ausentes. A reforma curricular do final dos anos 80 provocou uma atualização das disciplinas e introduziu uma maior atenção ao currículo, bem como as noções de “professor investigador” e “professor reflexivo” (Leite, 2003).

Miguéns (2009) afirma que, nos últimos 30 anos, Portugal tem vindo a progredir no que diz respeito à educação pois, expandiu a sua rede de Educação Pré-Escolar (EPE), formou agentes educativos, adotou atividades de enriquecimento curricular e a escola a tempo inteiro, bem como uma estrutura única de Ensino Básico dividida em três ciclos. Assim, atualmente, a educação em Portugal é caracterizada como complexa, manifestando-se na Reforma do Sistema Educativo (Tafoi, 2009).

Concomitantemente, tem-se vindo a valorizar, cada vez mais, o estatuto da criança e a importância da sua educação, bem como uma esperança de desenvolvimento e de progresso social (Alarcão, 2009). Perante este aspeto, foi acordado, a 22 de fevereiro, de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007, que os professores do 1.º CEB e os educadores de infância deverão obter o 2.º Ciclo como formação, ou seja, o Mestrado. Este deve ser realizado após a conclusão da Licenciatura em Educação Básica. Assim sendo, a valorização da Educação acentuou-se devido à exigência de uma formação pós-graduada específica para o acesso à profissionalização. O conhecimento adquirido nas várias etapas do desenvolvimento profissional dos docentes contribui, também, para a análise das estratégias educativas na prática profissional, baseadas na experiência pessoal e profissional *in loco*.

No que se refere à EI, os educadores de infância necessitam de adquirir competências, qualidades, conhecimentos e uma formação adequada para proporcionarem experiências de aprendizagem e desenvolvimento (Portugal, 1996,

1997; Rouse, 1991; Rouse & Griffin, 1992; Abbott & Moylet, 1997b, citados por Portugal, 1998). Assim, os educadores são profissionais formados, carregam características de personalidade, representações mentais e experiências de vida (Portugal, 1998), que permitem atingir resultados positivos no trabalho com as crianças e com os pais, através da sensibilidade perante as interações entre a família e a instituição de educação.

O educador de infância faz parte da comunidade educativa, interage de uma forma particular com todos os intervenientes e vive o contexto social e cultural. Nesse sentido, deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes, que estabeleça limites claros e seguros, bem como proporcione o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança (Portugal, 1998). O educador de infância deve também “conciliar o respeito da criança, da sua natureza, da sua personalidade, com as exigências da disciplina do grupo” (David, Gal, Voeltzel & Ferré, 1997, p.79) pois, as crianças aprendem e desenvolvem-se durante as interações predominantemente positivas com os educadores de infância, através da perceção de sentimentos de amor e respeito, que lhes concedam segurança (Portugal, 2009).

Post e Hohmann (2004) defendem que o educador de infância deve estabelecer uma relação de confiança com as crianças, respeitando as suas preferências e dando-lhes uma atenção contínua em cada interação, o que o levará a compreender as suas necessidades. É sua tarefa envolvê-las nas atividades desenvolvidas, procurando compreender o que as mobiliza e o que é importante para elas, criando, desta forma,

uma zona de desenvolvimento próximo¹, que garanta a aquisição de aprendizagens enriquecedoras (Portugal, 2009).

Quanto aos professores do 1.º CEB, estes profissionais estão a viver tempos cada vez mais difíceis (Teodoro, 2006) e a educação em tempo de transformação requer um professor em tempo de mudança (Rodrigues, 2008), que seja produtor e inovador e não reproduzidor de práticas, métodos e/ou estratégias, anteriormente já realizadas. Assim, “a formação de professores surge como meio de proporcionar aos docentes ferramentas que respondam às necessidades específicas da profissão e proporcionem aos professores autonomia na acção” (Belo, 2008, p.229), cujo objetivo é fazer com que a formação vá ao encontro das necessidades dos professores (Belo, 2008).

David *et al* (1997) afirmam que “a profissão de professor de ensino primário é mais difícil” (p.14) pois, “o professor do 1.º ciclo é um professor que pensa na criança e nas suas aprendizagens estruturantes” (Alarcão, 2009, p.207) e precisa ter a sua própria infância conservada para que possa compreender as atitudes dos seus alunos. É um profissional responsável por manter um bom clima na turma (David *et al*, 1997), inovar pedagogicamente, identificar e resolver problemas, “pesquisar e construir soluções, avaliar e comunicar resultados, numa perspectiva de autoformação permanente” (Canário, 1994, p.219). David *et al* (1997) confirmam que o professor deve ter uma boa capacidade de observação, de forma a poder detetar as motivações e interesses dos alunos e, concomitantemente, ter abertura para proporcionar aprendizagens estimulantes e interessantes.

¹ Zona de Desenvolvimento Próximo é um conceito elaborado por Vygotsky. Define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto.

Em suma, “cada professor é responsável pelo desenvolvimento do seu grupo de crianças, ... [com o] objectivo único de proporcionar «bem-estar» exclusivamente ao grupo com que partilha a sua sala de aulas” (Moura, 1994, p.79) e assegurar o bom funcionamento da operacionalização das mesmas.

Identidade profissional docente

Não existe um modelo único no qual o professor se possa basear para ser um “bom professor”. Os indivíduos possuem personalidades diversas e, conseqüentemente, diferentes estilos para lidar com diversas situações. Para o educador/professor “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (Nóvoa, 2007, p.9). Assim sendo, a construção da identidade profissional docente está intimamente relacionada com a função social da profissão, com o contexto sociopolítico e com a cultura do grupo em que está inserido.

Como se sabe, os educadores/professores são um modelo para os alunos e ensinam não só aquilo que sabem mas também aquilo que são. Segundo Mialaret (1981), o docente não pode saber tudo, mas deve possuir a capacidade de orientar a procura de respostas às questões colocadas pelos seus alunos. Deste modo, a formação contínua e a aprendizagem ao longo da vida têm um papel fundamental na construção da identidade do educador/professor.

O educador/professor com uma autoestima alta e seguro de si próprio, que efetua interações positivas, faz com que as crianças com quem interage elevem a sua autoestima, mas o inverso também pode acontecer (Humphreys, 1995). Cada educador/professor possui a sua forma de gerir o tempo, de planear, de se movimentar pela sala, de utilizar os recursos apropriados, no entanto, é essencial ser criativo e

ensinar com amor e dedicação (Oliveira, 1991). Neste sentido, a identidade é também construída através da sua capacidade de exercer a docência com autonomia e está dependente daquilo que o professor é enquanto pessoa (Nóvoa, 1992).

Para escolher e aceitar a vida profissional docente, é fundamental que o indivíduo tenha uma percepção do papel da educação e do lugar da escola na sociedade pois, só assim, poderá operacionalizar adequadamente as competências que lhe são solicitadas (Mialaret, 1981). Segundo o autor referido anteriormente, quanto mais o professor refletir sobre a sua prática profissional, melhor cumprirá as suas funções. Deve questionar a eficácia da sua ação e avaliá-la, tomando consciência dos seus pontos fracos e pontos fortes, bem como da diversidade dos contextos onde trabalha. Assim, o professor assumirá o papel de mediador da sua própria aprendizagem (Gentil, 2005).

Atualmente o educador/professor continua a ter um grande impacto nas escolas e na sociedade. A sua função não se restringe apenas à transmissão de conhecimentos, mas em levar as crianças a construírem a sua própria identidade através de aprendizagens significativas, tendo como objetivo a formação de um cidadão consciente e responsável.

Concluindo, a questão da identidade profissional docente reporta-se a uma diversidade de questões pertinentes. Estas foram-se alterando ao longo da história, no entanto, as ideias-chave subjacentes permanecem, isto é, a questão da constante reflexão por parte do educador/professor, bem como da formação contínua do mesmo. Por estas razões, procurou-se durante todo o estágio refletir sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento subjacente ao mesmo.

Contextualização da Educação-Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

A educação de infância.

As Creches são uma necessidade de apoio às famílias, que se prolonga na EPE e no 1.º CEB. Desempenham um papel fundamental de qualidade nos cuidados que prestam às crianças e têm a função de cuidar, educar (Alarcão, 2009) e responder às necessidades educativas dos mais pequenos (Portugal, 1998), em função do contexto educativo onde as crianças aprendem e se desenvolvem.

Segundo Portugal (1998), para a elaboração de uma política educativa coerente ao nível da Creche, é fundamental compreender os seus efeitos no bem-estar e desenvolvimento das crianças pois, só dessa forma, a Creche poderá fazer com que a criança seja assertiva e socialmente interativa, melhorando progressivamente as circunstâncias presentes. A mesma autora afirma que as crianças que frequentam algum tempo de Creche possuem uma melhor capacidade de adaptação, o que torna cada vez mais pertinente a formação de educadores de infância a este nível. As Creches devem promover experiências valiosas na vida das crianças, através de interações com o mundo físico e social. Deve ser um sítio onde os bebés possam aprender a se expressar, compreender emoções, comunicar, manipular objetos, entre outros. Vasconcelos (2009) considera que, se se investir nos cuidados de atendimento às crianças, aumentar-se-á a qualidade educativa e a intencionalidade pedagógica e poder-se-á contribuir para diminuir o insucesso escolar.

A rede pública de instituições de EPE foi estabelecida em 1977, sob o controlo do Ministério da Educação (ME) (Lei n.º 5/77) (Afonso, 2009), passando a valorizar-se mais o estatuto da EI (Vasconcelos, 2009). Esta vertente educativa está organizada num sistema de escolarização facultativa (Afonso, 2009) e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.º CEB (CNE, 2010).

CNE (2010) afirma que, entre os anos de 2000 e 2009, a taxa de cobertura das respostas para a primeira infância aumentou cerca de 76,3%. No ano seguinte, em 2010, os dados anunciavam uma necessidade de se expandir esta oferta.

Desde 1997, existe em Portugal, no âmbito da EI, uma ferramenta de carácter investigativo, reflexivo e desenvolvimental – as OCEPE. Este instrumento, flexível e abrangente, permite que o educador decida sobre a melhor forma de construir as várias áreas do currículo e o modo de dar corpo ao planeamento e à intervenção (França & Mendes, 2008). Os programas de EI devem promover o desenvolvimento das crianças, da autoestima e da realização pessoal. Previamente à sua implementação, é fundamental refletir sobre as estratégias mais adequadas, tendo em vista o respeito pelos valores culturais e as expectativas das famílias envolvidas (Cruz, 1994). Assim, a qualidade da educação envolve interações com adultos num ambiente seguro, saudável e estimulante, onde predominam relações de confiança. Pereira (2004) confirma que a EPE faculta vivências alargadas, importantes e adequadas à preparação para a vida em sociedade.

Assim, o educador de infância deve adotar uma pedagogia organizada e estruturada, não deixando de parte práticas “tradicionalistas” nem o carácter lúdico, uma vez que o gosto em aprender exige igualmente esforço, concentração e investimento pessoal. Consequentemente, a EPE deve criar condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, promovendo a autoestima, a autoconfiança e o desenvolvimento de competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos (Ministério da Educação [ME], 1997).

O 1.º ciclo do ensino básico.

O 1.º CEB corresponde a um “período estruturante para a aquisição de muitos saberes e competências que são verdadeiramente instrumentais e decisivos nas

aprendizagens curriculares subsequentes.” (Miguéns, 2009, p.9). A estrutura curricular da educação no 1.º CEB, de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, baseia-se em formações transdisciplinares, nomeadamente a educação para a cidadania e a valorização da Língua Portuguesa, bem como a dimensão humana do trabalho, que englobam as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares (Ribeiro, 2009). No que se refere às atividades de enriquecimento curricular, Miguéns (2009), afirma que “a escola e as equipas de professores podem articular e gerir de modo flexível as componentes nucleares do currículo ... adaptando-as às circunstâncias reais dos alunos e do contexto escolar” (p.12).

De acordo com os artigos sexto e sétimo da LBSE, o Ensino Básico tem um caráter universal, obrigatório e gratuito. Está dividido em três ciclos, sendo o 1.º Ciclo constituído por quatro anos de escolaridade. Segundo Rodrigues (2012), o artigo oitavo da lei supracitada, no ciclo inicial, refere que o ensino é globalizante, da responsabilidade de um único professor, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas. Os seus objetivos gerais envolvem o desenvolvimento da linguagem oral, a iniciação da leitura e da escrita, a aquisição de noções básicas de aritmética e de cálculo, a descoberta do meio físico e social e a exploração das expressões plástica, musical, dramática e motora.

A Educação Básica, nomeadamente o 1.º Ciclo, está engrandecida com um documento intitulado Organização Curricular e Programas (OCP), delineado pelo ME, que expõe um plano curricular para cada nível do Ensino Básico, bem como os princípios orientadores e os objetivos centrais da ação pedagógica nas diversas áreas curriculares disciplinares obrigatórias: Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Dramática, Expressão e Educação Plástica, Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática. Para auxiliar a OCP, surgiu outro

documento complementar, intitulado Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, porém este serviu de apoio aos professores do 1.º CEB até ao ano de 2011, pois o ministro da educação anulou-o, através do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, por considerá-lo insuficiente e pouco esclarecedor no que respeita aos conteúdos e objetivos dos programas (Rodrigues, 2012).

Em conformidade com o Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro, a questão da qualidade é também estabelecida como primordial no 1.º CEB, sendo bem visível essa preocupação por parte das políticas educativas do Governo.

Na sequência de haver uma continuidade educativa entre a EPE e o 1.º CEB, é fundamental referir a importância da articulação entre estas duas componentes. Para Laranjeiro (2011), a gestão curricular de ambas as valências assenta no cruzamento do desenvolvimento e da aprendizagem, no reconhecimento da criança como pessoa ativa na construção do seu processo educativo, na valorização dos saberes como alicerce de novas aprendizagens, na construção articulada do saber, na integração do currículo e da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem e na exigência de resposta a todas as crianças.

Em suma, a articulação entre a EPE e o 1.º CEB não é tão difícil de se realizar como pode parecer. Pequenas atitudes como levar as crianças do Jardim-de-Infância à biblioteca da escola primária ou promover a participação das duas valências em vários projetos conjuntos irão fomentar a socialização, a preparação para a transição do nível de ensino, entre outros (Figueira, 1994; Formosinho, 1994). Desta forma, no âmbito da conceção e do desenvolvimento curricular para ambas as valências, é imperativo que educadores de infância e professores do 1.º CEB articulem atividades e projetos curriculares com o intuito de construir aprendizagens integradas (Laranjeiro, 2011).

Parte II – Intervenção Pedagógica em Educação de Infância

O Contexto de Estágio

A prática pedagógica realizada na valência da EI foi efetuada no Infantário “O Carrocel”, durante cinco semanas que perfizeram 100 horas de estágio, na Sala Rosa (BII). Trata-se de um berçário, composto por duas educadoras, duas assistentes operacionais e 12 crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 18 meses. Nesta idade, as crianças aprendem a organizar as coisas que as rodeiam e, recorrendo aos cinco sentidos, começam a construir o conhecimento (Vieira, Pastor & Faria, 2008).

Segundo Portugal & Laevers (2010), nesta idade “assume-se que as crianças necessitam de mobilizar atitudes, utilizar saberes e capacidades para agir, para pensar, para resolver problemas e progredir na sociedade em que se inserem (saber em uso)” (p.37). Relativamente às atitudes, estas devem ser positivas, tais como autoestima positiva para a realização pessoal de cada criança, curiosidade e desejo de aprender ao longo da vida, crescente capacidade de auto-organização/iniciativa, criatividade que dê asas à imaginação e sentimento de ligação ao mundo que diz respeito a uma orientação positiva relativamente a si próprio (Portugal & Laevers, 2010). Foi na base destes princípios orientadores da aprendizagem e desenvolvimento das crianças que se desenvolveu a prática de estágio.

O meio.

O infantário “O Carrocel” está inserido no bairro da Nazaré, que se situa na freguesia de São Martinho, concelho do Funchal. A freguesia de São Martinho é composta por várias zonas, nomeadamente, Nazaré, Ajuda, Amparo, Areeiro, Casa Branca, Piornais, Vargem, Vitória, Igreja, Lombada, Pico do Funcho, Quebradas e

Virtudes. A leste faz fronteira com a freguesia da Sé, São Pedro e Santo António e a oeste com a Ribeira dos Socorridos, a norte é limitada por Santo Amaro e a sul pelo mar.

Na zona onde se insere o infantário, existem bons acessos rodoviários, quer para transportes particulares, bem como, para transportes públicos. Nos arredores do estabelecimento educativo, é possível encontrar várias infraestruturas comerciais, nomeadamente supermercados, padarias, restaurantes, sapatarias, pronto-a-vestir, cabeleireiros, entre outros.

No que diz respeito às atividades recreativas e culturais da freguesia, existem os recursos educativos: gabinete de Expressão Artística, escolas, infantários; os recursos culturais: museu do brinquedo, igrejas/capelas, biblioteca, Madeira Magic; os recursos desportivos: campo de futebol dos Barreiros, campo de futebol da Nazaré, campo de ténis, clube naval (piscinas e ginásio), clube de amigos do basquete; os recursos recreativos: salão de jogos, Quinta Magnólia, jardim da Ajuda, parques e jardins, promenade, casa do povo, complexos balneares; e outros recursos, tais como: Associações, Centro de Dia, Centro de Saúde, farmácias, Centro de Cinesioterapia, Junta de Freguesia, regime de Guarnição de S. Martinho, hotéis, bancos, ctt, zon, Empresa de Eletricidade da Madeira, fundação Zino, segurança social, mercado abastecedor, laboratório de engenharia civil e instituto da habitação.

Quanto às indústrias de São Martinho, existe a Ilma, o engenho do mel, o entreposto cimentos da Madeira, a central térmica da Vitória e o parque industrial zona oeste. Relativamente às tipologias habitacionais, o que prevalece são vivendas, casas geminadas e blocos de apartamentos.

No que diz respeito a estabelecimentos de educação, existem sete instituições de carácter público, nomeadamente, “O Girassol”, “Pré da Azinhaga”, “Pré da Nazaré”, “Pré

de São Martinho”, “Pré das Quebradas”, Infantário “O Carrocel” e “Pré do Areeiro” e cinco estabelecimentos de rede privada, Infantário “As Primaveras”, “Jardim-escola João de Deus”, Infantário “O canto dos Traquinas”, “Planeta das Crianças” e “Toca dos Traquinas”.

Relativamente à demografia e à população, esta freguesia apresenta um total positivo no que diz respeito à variação da população residente de 2001 para 2011. O número médio de pessoas por famílias é de dois. A população que frequenta a instituição é proveniente de vários estratos sociais (Junta de Freguesia de São Martinho, 2011).

O infantário “O Carrocel”.

O Infantário “O Carrocel” é uma instituição de carácter público, construída em 1988, que engloba duas valências: Creche e Jardim-de-Infância. As crianças abrangidas pelo estabelecimento educativo provêm do bairro social da Nazaré, bem como de outras zonas, tanto do concelho do Funchal como de outros concelhos. A instituição educativa funciona desde as oito horas até às 18h30m. A população escolar do infantário é composta por 129 crianças, 69 na valência Creche e 60 na valência Jardim-de-Infância.

No que diz respeito às instalações interiores, o infantário tem boa luminosidade, bom arejamento, é eletrificado, possui água quente, boas condições de higiene e é composto por mobiliário e materiais adequados às faixas etárias das crianças. Os seus espaços intrainstitucionais são oito salas: três destinadas à valência Jardim-de-Infância e cinco à valência Creche. As salas abrangidas pela valência Jardim-de-Infância são a Sala Branca, a Sala Violeta e a Sala Laranja; as salas abrangidas pela valência Creche são: o Berçário I, o Berçário II, o Berçário III, a Sala de transição A (Sala Amarela) e a Sala de transição B (Sala Vermelha).

Além das salas destinadas às duas valências, o infantário possui outros serviços de apoio, tais como cozinha, copa, lavanderia, refeitório, sala parque, sala polivalente, biblioteca/sala de reuniões, gabinete da encarregada de serviços sociais, sala de descanso de pessoal, despensas de apoio à cozinha, despensas de apoio ao material de desgaste, casas de banho para adultos, casas de banho para crianças, gabinete da diretora, gabinete da assistente técnica e sala de isolamento.

Quanto aos espaços exteriores, o estabelecimento possui um parque destinado às crianças da Creche e outro parque destinado às crianças do Jardim-de-Infância. Os seus arredores possuem jardins e o pavimento é feito em “tartan”.

Relativamente aos recursos humanos, o infantário divide-se em pessoal docente e não docente. O pessoal docente é constituído por 17 educadoras e como docentes de apoio existem uma educadora de ensino especial, um professor de educação física, um professor de inglês e um professor de expressão musical. O pessoal não docente é composto por 18 assistentes operacionais de apoio educativo, uma assistente técnica, uma encarregada de serviços gerais, sete assistentes operacionais de serviços gerais e uma operadora de lavanderia. Uma vez que a alimentação da instituição é garantida por uma empresa deste ramo, a firma ITAU, que a confeciona nas instalações da instituição, existem apenas duas auxiliares de alimentação. De uma forma geral, as condições de trabalho são adequadas e existe um trabalho de equipa positivo.

O Projeto Educativo de Estabelecimento (PEE) da instituição educativa é um documento que tem como principal objetivo orientar toda a dinâmica educativa específica do infantário, foi construído pelo Conselho Pedagógico da instituição e está em vigor desde o ano letivo 2009/2010 até ao ano letivo 2012/2013. Os seus princípios são visão, missão e valores: a visão consiste em centrar a ação na criança, reconhecendo-a como sujeito do processo educativo, a missão é “favorecer a formação e

desenvolvimento equilibrado da Criança” (Projeto Educativo de Estabelecimento [PEE], 2012, p.3), e os valores são a afetividade, a responsabilidade, o respeito, a cooperação e a participação. Na procura de problemas e necessidades, o Conselho Pedagógico, juntamente com os pais e EE, concluíram que há necessidade de criar maior segurança física, que existe carência de espírito crítico construtivo e necessidade de melhorar a manutenção do interior das instalações, no que diz respeito ao pavimento de corredores, refeitório e salas. Os pontos avaliados no PEE serão a adequação das metas/objetivos à realidade concreta e específica do estabelecimento de educação, aferir o grau de consecução dos objetivos definidos e verificar em que medida se concretizaram os objetivos do PEE supracitados.

Quanto ao Plano Anual de Atividades, é um plano de ação que envolve toda a comunidade educativa, bem como um conjunto de ações, estratégias e realizações, cujo objeto principal é a operacionalização do PEE. Foi elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola. Este documento refere os projetos delineados para os três trimestres do ano letivo 2012/2013, nas duas valências. Desta forma, como será possível verificar no decorrer deste trabalho, durante o estágio colocou-se em prática o projeto definido para a valência Creche, relativamente ao primeiro período: “Os bebés e a música”. Este teve como finalidades estimular os bebés a usar diferentes linguagens no domínio da literatura, música, dança e plástica e proporcionar experiências musicais variadas.

A sala rosa – berçário II.

A Sala Rosa é um espaço amplo com um grande arejamento e com muito espaço passível de exploração. Nela existem 12 berços (ver Figura 1), um lavatório, dois tapetes com almofadas destinado à exploração/brincadeiras livres das crianças (ver

Figura 2), três fraldários, uma mesa com três cadeiras para as refeições, dois carrinhos de bebê, dois mobiles, um parque, um armário com os objetos pessoais das crianças (fraldas, toalhitas, roupa) e um outro armário de arrumação para a educadora. Em apêndice é possível encontrar a planta da Sala Rosa, BII (Apêndice 2).

Figura 1. Berços da Sala Rosa.



Figura 2. Área de brincadeiras livres.



Uma das paredes da sala é composta por uma janela de vidro, o que faz com que a sala tenha muita luminosidade. Quando as crianças dormem, as cortinas são fechadas para obscurecer o ambiente. Na sala existem ainda dois placares onde se afixam os trabalhos das crianças e os mapas de registo. Do lado oposto ao armário, onde estão colocadas as fraldas e as toalhas das crianças, estão expostas as informações para os pais acerca do dia das crianças, nomeadamente, a Grelha de Informações, os Hábitos de Sono e a Introdução de Alimentos.

A educadora cooperante não utiliza nenhum modelo pedagógico específico, pois trata-se de crianças muito pequenas que se encontram em fase de adaptação e necessitam, acima de tudo, de atingir um nível de bem-estar emocional adequado para se envolverem e implicarem ativamente nas atividades proporcionadas. Só assim alcançarão uma aprendizagem e um desenvolvimento adequados. Portugal e Laevers (2010) afirmam que “o grau de bem-estar evidenciado pelas crianças num 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” (p.21).

Quanto ao Projeto de Sala, este ainda não está concluído, uma vez que foi dada prioridade à construção do Plano Anual da instituição. Contudo, a equipa pedagógica definiu o tema para o 1.º período destinado aos berçários I, II e III: “Os bebés e a música”. Gordon (2000) explica que “as experiências musicais das crianças, desde o nascimento aos cinco anos, têm um impacto profundo na extensão da forma como elas irão compreender, apreciar e desenvolver-se na música, até a idade adulta” (p.23). Desta forma, considera-se fundamental que os bebés e as crianças ouçam música, de forma a absorverem os seus sons e a desenvolverem vocabulários básicos de audição tonal e rítmica (Gordon, 2008). O Projeto de Sala, segundo a educadora cooperante, vai ao

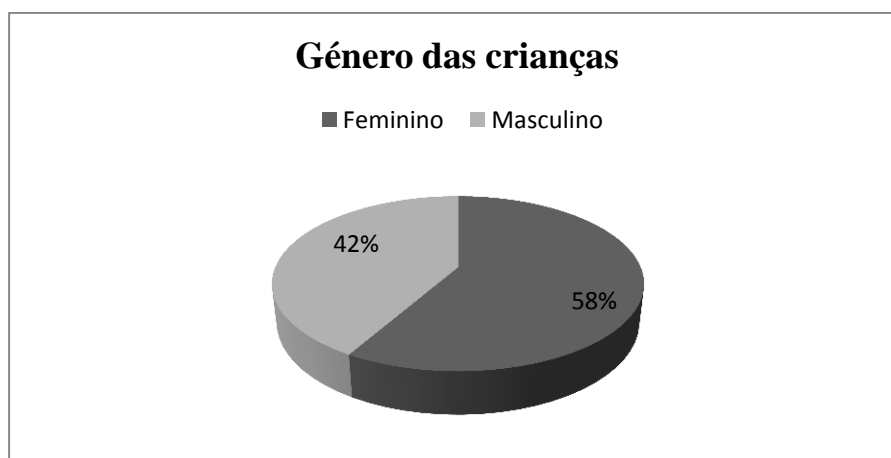
encontro destas ideias acerca da importância da música no desenvolvimento das crianças.

As crianças.

O conhecimento do grupo constitui o ponto-chave da intervenção pedagógica, condição única para criar laços afetivos (ME, 1997). Em relação à caracterização do grupo, optou-se por esquematizá-la em alguns gráficos circulares e de barras, permitindo uma leitura mais fácil. Deste modo, os gráficos que se seguem foram realizados em conformidade com o levantamento de dados efetuado ao longo do estágio, através da observação participante, da consulta das fichas individuais das crianças e do diálogo com a equipa pedagógica.

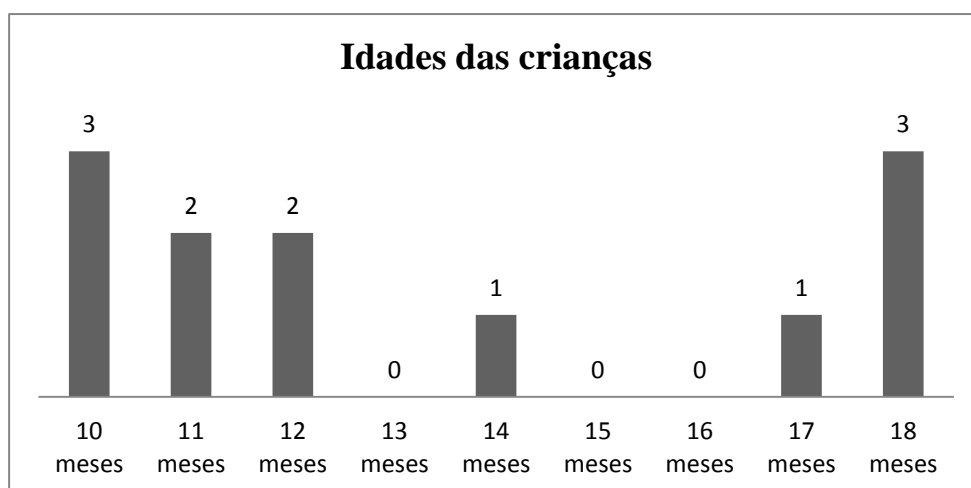
O grupo é composto por 12 crianças. Através da análise da Figura 3, verifica-se que predomina o género feminino com 58% (sete meninas), enquanto o género masculino é representado por 42% (cinco meninos).

Figura 3. Género das crianças em percentagem.



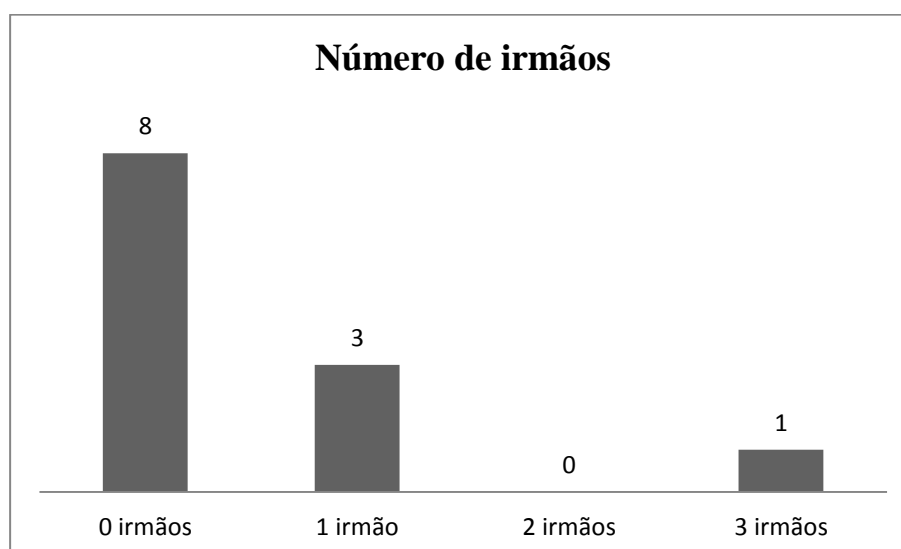
É possível verificar, na Figura 4, que as crianças têm idades compreendidas entre os 10 e os 18 meses, nomeadamente, três crianças têm 10 meses, duas têm 11 meses, duas têm 12 meses, uma tem 14 meses, uma tem 17 meses e três têm 18 meses.

Figura 4. Idades das crianças.



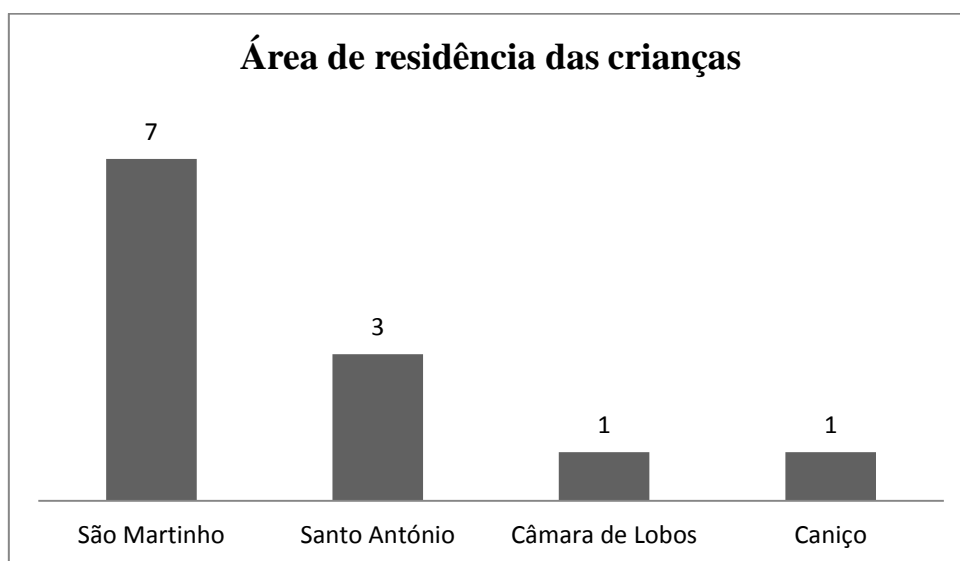
Através da Figura 5, pode-se constatar que apenas quatro crianças têm irmãos, sendo as restantes filhos/as únicos/as. Assim, três crianças têm um irmão e apenas uma tem três irmãos.

Figura 5. Número de irmãos das crianças.



Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa. Em conformidade com a Figura 6, no que concerne à área de residência das 12 crianças, sete têm como área de residência a freguesia de São Martinho, três vivem em Santo António, uma em Câmara de Lobos e uma no Caniço.

Figura 6. Área de residência das crianças por freguesia e/ou sítio.



Em termos de cuidados alimentares, uma menina apresenta intolerância ao leite pelo que tem uma alimentação diferenciada e, como tal, traz alguns dos seus alimentos de casa (leite, farinha láctea e bolachas). Por este motivo, é necessária uma atenção redobrada para com esta criança, de modo a que não ingira alimentos inadequados.

O grupo, ainda em fase de adaptação, não está habituado às rotinas diárias. Estas estão a ser estabelecidas e introduzidas aos poucos, bem como a capacidade de adaptação, atenção/concentração e desenvolvimento. Com efeito, “quando num infantário se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas acções e ideias” (Post & Hohmann, 2004, p.194).

Apenas uma menina já tinha frequentado um infantário, sendo que os restantes bebês frequentam uma instituição de educação pela primeira vez.

A nível das relações interpessoais (domínio socio-afetivo), todas as crianças estão no estágio “egocêntrico”, caracterizado pela centralidade em si, o que resulta, por exemplo, em dificuldades na partilha de brinquedos. As crianças que apresentam alguma instabilidade afetiva choramingam por qualquer motivo, porém, no geral, é um grupo bem-disposto e muito simpático que transmite afeto e segurança para com as educadoras e as assistentes operacionais, e que gosta muito de receber carinho e atenção por parte dos adultos.

Na generalidade, o grupo de bebês é ativo, dinâmico e curioso, mostrando interesse pelo que os rodeia. Gostam essencialmente de histórias e canções, bem como de brincar livremente, explorando toda a sala.

No que concerne às diferentes áreas, as crianças ainda estão a começar a experimentar diferentes atividades e explorações. Na área das expressões, essencialmente na Expressão Musical, o grupo é muito dinâmico e interessado, mostrando satisfação e alegria ao som das canções e dos movimentos rítmicos. Quanto à Expressão Plástica, ainda não utilizam o grafismo para se expressarem. Os jogos constituem uma outra área de interesse, sendo que a maioria do grupo adora explorar os brinquedos, as histórias e os restantes materiais.

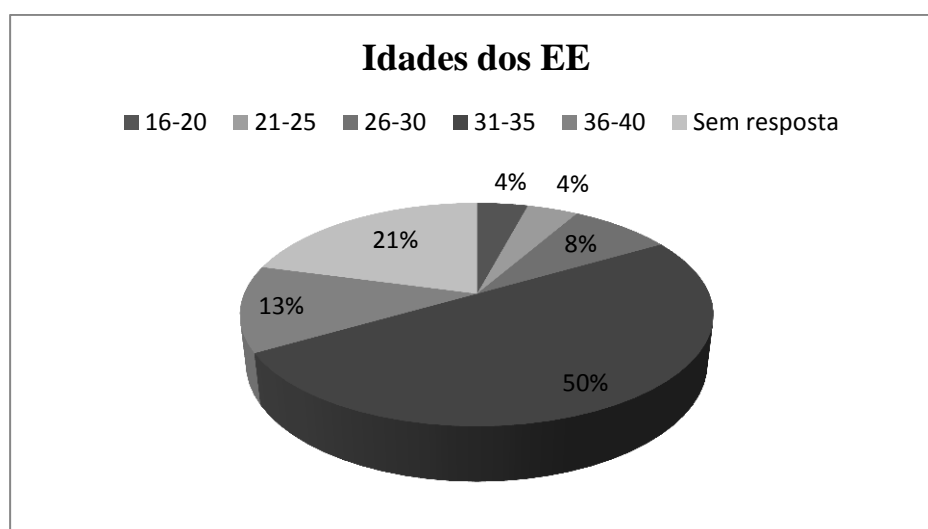
Relativamente ao domínio psicomotor, apenas três crianças já andam e quatro, aquando do final do estágio, já estavam a dar os primeiros passos e a mostrar algum equilíbrio motor. Quanto aos restantes bebês ainda não andam, apenas gatinham.

No que diz respeito ao domínio linguístico, as crianças mais velhas conseguem articular algumas palavras isoladas, mas a maioria expressa-se através do choro e da linguagem corporal.

Foi feito um levantamento acerca da condição social das famílias. Esta pode ser determinada a partir dos indicadores profissionais e educacionais e, através da consulta das fichas individuais das crianças, pôde verificar-se que a maioria do grupo provém de um meio socioeconómico médio-alto.

Tal como se pode verificar na Figura 7, as idades dos EE variam entre os 16 e os 39 anos.

Figura 7. Idades dos EE das crianças da Sala Rosa.



Em relação à condição perante o trabalho, analisando o Quadro 1, pode-se verificar que a maioria dos EE (88%) está empregada, apesar de 8% do total encontrarem-se em situação de desemprego. A condição de estudante é atribuída apenas a um EE.

Quadro 1. Condição dos EE das crianças da Sala Rosa perante o trabalho.

Condição dos EE perante o trabalho		
Condição	Total em número	Total em percentagem
Empregado/a	21	88%

Desempregado/a	2	8%
Doméstico/a	0	0%
Estudante	1	4%
Sem resposta	0	0%

Enquadramento Teórico (Investigação-Ação e Opções Pedagógicas)

O estágio desenvolvido no contexto da EI solicitou a escolha e a adaptação de algumas opções metodológicas, tendo em vista os pressupostos da ação, através da consciencialização de que, enquanto futura profissional da educação, era necessário assumir o questionamento, a operacionalização e a documentação da reflexão profissional contextual (Máximo-Esteves, 2008). Como objetivo principal, pretendeu-se ter sempre em mente uma prática pedagógica baseada numa atitude reflexiva acerca das situações desenvolvidas como forma de reformulação e enriquecimento pedagógicos (Alarcão, 2010). Assim, as opções metodológicas privilegiadas sustentaram-se num conjunto de instrumentos que facilitaram a análise da intervenção educativa, nomeadamente a investigação-ação, que consiste num importante processo emancipatório ao propor uma resposta a problemas concretos (Máximo-Esteves, 2008). “Para manipular este conceito, é necessária uma desenvolvida capacidade para tomar decisões quanto à resolução de problemas do quotidiano escolar e à produção do conhecimento requerido para a abordagem do currículo na sala de aula” (Adelman, 1993a, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.37).

Tal como o modelo *High/Scope* propõe, fomentou-se a aprendizagem essencialmente pela ação da própria criança, gerindo ideias, proporcionando o desenrolar de experiências significativas, encorajando a interação e a comunicação

(França & Mendes, 2008). “Neste modelo, *a aprendizagem pela acção* implica: a acção directa sobre os objectos; a reflexão (pensamento/linguagem) sobre as acções realizadas; a motivação intrínseca da criança; criação e produção de artefactos e resolução de problemas” (França & Mendes, 2008, p.85).

Optou-se por proporcionar uma educação experiencial e inclusiva, tornando a prática pedagógica mais lúdica e permitindo assegurar níveis de afetividade, implicação e bem-estar elevados. Portugal e Laevers (2010) afirmam que “uma educação inclusiva é aquela em que o educador cria um contexto educativo onde cada criança encontra a estimulação que necessita para progredir” (p.17) e que “a abordagem experiencial ... procura oferecer uma boa educação a todas as crianças, sendo, intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular” (p.17).

Segundo Oliveira-Formosinho (2008, p.137),

quando as crianças criam um sentido para as suas aprendizagens e partilham isso com os outros evocando a memória das suas experiências mais significativas, e revendo as suas ideias, as suas interacções e as suas emoções, assumem o controle da sua aprendizagem e perspectivam essa aprendizagem como um processo de construção partilhado.

Deste modo, privilegiou-se no estágio, as sensações e as emoções das crianças, proporcionando momentos de estabilidade e de equilíbrio emocional, através do sentido que as crianças dão às suas próprias aprendizagens.

Tendo em conta o tema do projeto a desenvolver no primeiro período do ano letivo 2012/2013 para a valência Creche, “Os bebés e a música”, também o envolvimento com a Expressão Musical foi uma opção pedagógica adotada na prática de estágio, tendo como principal pressuposto a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon (2000). Esta teoria explica como e quando se aprende música e compreende um

método sequencial global para o ensino da música, através da audição (Gordon, 2000). Uma vez que, para este pedagogo, as experiências musicais das crianças têm, desde o nascimento, um impacto profundo na extensão da forma como elas irão compreender, apreciar e desenvolver-se na música, decidiu-se proporcionar atividades que envolvessem diretamente a música e a audição.

Em suma, procurou-se “analisar e reflectir os modelos curriculares e a sua pertinência para a concretização de práticas pedagógicas, [pois] é uma mais-valia para a educação de infância” (França & Mendes, 2008, p.84).

Avaliação

Avaliação geral do grupo.

De acordo com Portugal e Laevers (2010), através do bem-estar a criança exprime sentimentos de satisfação e energia que contribuem para o seu autoconceito positivo e a sua implicação nas atividades manifesta-se através de vários fatores, a saber: a concentração e a motivação, permitindo que o desenvolvimento ocorra. Através da observação participante, dos registos fotográficos e da recolha de notas de campo, constatou-se, a partir da análise dos dados obtidos, que a maior parte das crianças apresentaram níveis satisfatórios de implicação e bem-estar no decorrer das atividades. Nesse sentido, preencheu-se as fichas de avaliação do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) para averiguar em que níveis se encontravam durante o decorrer da intervenção pedagógica. Importa referir que os nomes atribuídos às crianças são nomes fictícios, protegendo, assim, a sua identidade.

*Fase 1 - ficha 1g.***Data:** 27 de setembro de 2012 – Primeira semana

Crianças	Nível geral de bem-estar					Nível geral de implicação					Comentários/ Observações
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Alexandre				x				x			É a última criança da Sala Rosa a ir embora, o que o perturba emocionalmente; Dá dentadas nas outras crianças.
Antónia		X				x					Frequenta há poucos dias a instituição educativa, estando num período de adaptação.
Andreia C.				x						x	Equilibra-se muito bem de pé, mas ainda não anda sozinha.
Bianca					x					x	Tem muita força; “Tropa” as pessoas e os materiais; Interessa-se muito pela exploração das histórias.
Edgar			x					x			Come pouco e fica com fome mais rapidamente, em relação às restantes crianças;
Leonardo			x				x				É o mais novo.
Marta					x				x		Faz intolerância ao leite, pelo que tem uma alimentação especial; Não procura muito o adulto.
M. Beatriz		X					x				Tem o “vício” do colo; É muito insegura emocionalmente.
Miguel				x					x		Muito simpático e bem-disposto; Gosta de comer.
M. Ester					x					x	Tenta fazer conversas com os adultos; “Oferece” e partilha os brinquedos.
Manuel				x					x		Chora muito alto para chamar a atenção.
Sara											Não esteve presente na primeira semana de estágio.

Elaborou-se dois gráficos, um relativo ao nível de bem-estar emocional e outro respeitante ao nível de implicação, para melhor se visualizar em que níveis se encontravam a maioria das crianças na primeira semana de intervenção pedagógica e, também, conhecê-las melhor.

Figura 8. Gráfico acerca dos níveis de bem-estar das crianças.

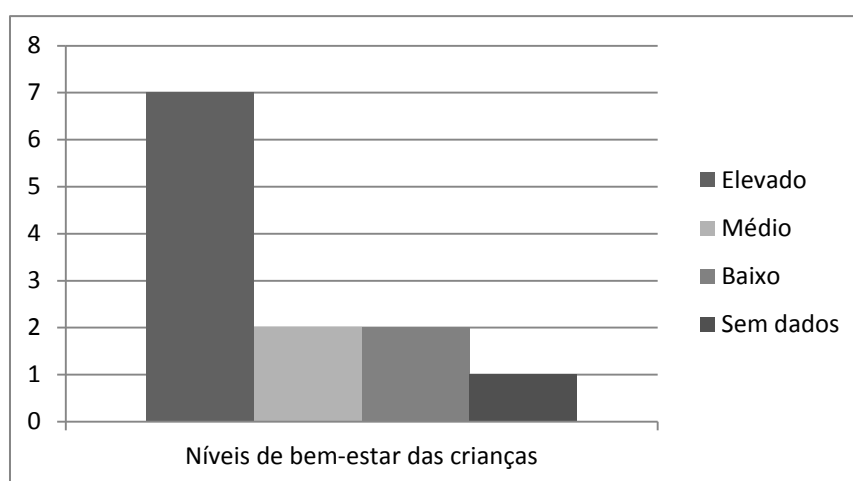
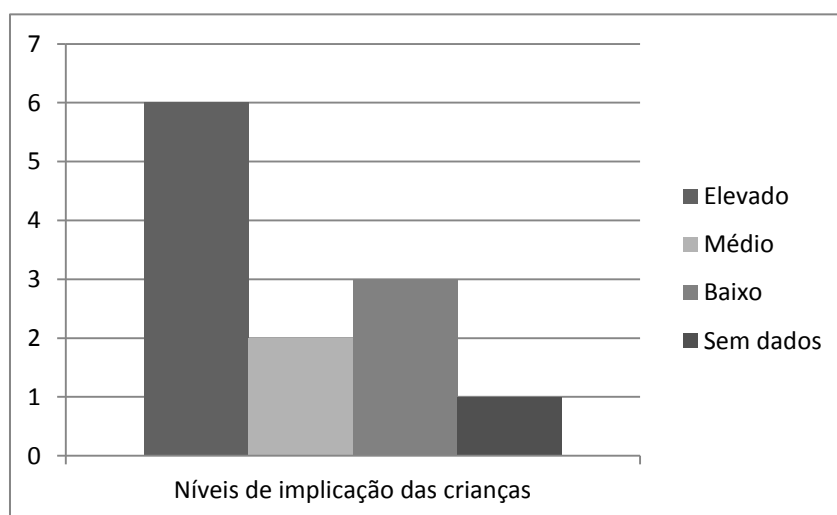


Figura 9. Gráfico acerca dos níveis de implicação das crianças.



Analisando a Figura 8, pode-se verificar que sete crianças apresentam um nível de bem-estar elevado e que duas apresentam um nível de bem-estar médio. Por sua vez, a Figura 9 mostra que seis crianças apresentam um nível de implicação elevado, duas

inserem-se num nível de implicação médio e apenas três mostraram estar num nível de implicação baixo. Assim, através da análise dos níveis demonstrados pelas crianças, conclui-se que, na primeira semana de prática interventiva, de um modo geral, todas atingiram resultados positivos nos indicadores referidos.

Fase 2 - Análise e reflexão em torno do grupo e do contexto (perspetiva da estagiária).

Data: 25 de outubro de 2012

<p>1. Análise do grupo</p> <p>O que me agrada: A evolução a nível do desenvolvimento motor e da comunicação; As rotinas estão a ser interiorizadas e respeitadas; O tempo de sono está cada vez maior; Já sabem esperar, com mais calma, pela refeição; A capacidade de expressão aumentou; O período de atenção/concentração está também a aumentar.</p> <p>O que me preocupa: O bem-estar emocional de algumas crianças; Saber lidar com as birras;</p>
<p>2. Análise do contexto</p> <p>Atender a: aspetos de sala/JI; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.</p> <p>Aspetos positivos: A sala: é ampla e arejada; tem boa luminosidade; é um local seguro; possui muitos brinquedos e materiais manipuláveis;</p> <p>Clima de grupo: positivo; colaborativo; entreadjudado;</p> <p>Espaço para iniciativa: sim, os temas são escolhidos conforme a observação das necessidades e interesses das crianças;</p> <p>Organização e estilo do adulto:</p>

<p>é organizada; estimula as crianças a todos os níveis; canta, brinca e fala com o grupo constantemente; proporciona momentos de afetividade, carinho, bem-estar e alegria;</p>
<p>Aspetos negativos: A sala: deveria ter uma cancela na porta;</p> <p>Clima de grupo: por vezes há algum desentendimento;</p>

3. Opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância
<p>Aspetos positivos: Não aplicável – as crianças não falam.</p>
<p>Aspetos negativos: Não aplicável – as crianças não falam.</p>
<p>Interesses ou desejos referidos: Não aplicável – as crianças não falam.</p>

4. Das características/recursos da comunidade e famílias e do Projeto do Agrupamento/Instituição destaca-se:
<p>O interesse mostrado pelas famílias; A preocupação de toda a equipa da instituição de educação pelo bem-estar das crianças; A escolha dos temas das atividades para as crianças, tendo em conta as necessidades do grupo; A preocupação da diretora pelo bem-estar de toda a equipa;</p>

5. Balanço geral (aspetos positivos e negativos)
<p>O grupo mostra uma evolução a todos os níveis; Aderiram a todas as atividades proporcionadas com interesse e satisfação;</p>

6. Ideias para o desenvolvimento do Projeto Curricular do Grupo/Turma
<p>Pedir colaboração à família/comunidade; Utilizar materiais diversos, apelativos e dinâmicos;</p>

Avaliação de uma criança – fase 1.

Ficha 1i

Data: setembro de 2012	Idade da criança: 13 meses
------------------------	----------------------------

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no	Domínios essenciais

	grupo	
- Curiosidade para explorar os materiais	- Competência social reduzida	- Motricidade fina - Linguagem (palavras isoladas) - Compreensão do mundo físico e social

ATITUDES

Autoestima / Nível 1 2 3 4 5
A criança...
<p>a) Evidencia comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?</p> <p>Evidencia alguma tensão emocional que se traduz numa criança preocupada, com vontade de ir embora. Parece, por vezes, evadir-se da realidade.</p>
<p>b) Compreende os seus próprios sentimentos e necessidades e tem autoconfiança suficiente que lhe permite expressá-los adequadamente?</p> <p>A expressão de sentimentos não se verifica através da comunicação verbal, revelando-os através de expressões faciais e do choro. Contudo, parece não compreender nem controlar os seus próprios sentimentos. Em relação às necessidades básicas, revela pouca autonomia e pede muito a atenção e o colo do adulto.</p>
<p>c) Evidencia autoconfiança e sentido de valor pessoal?</p> <p>Não manifesta autoconfiança suficiente para expressar-se ou interagir no grupo, ou agir espontaneamente. Em novas descobertas revela-se motivada e, em relação às suas conquistas, esboça um sorriso.</p>
<p>d) Apresenta sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo própria e assertividade?</p> <p>Não compreende as consequências dos seus comportamentos perturbadores para com o grupo, choramingando constantemente.</p>

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Auto-organização / Iniciativa / Nível 1 2 3 4 5
A criança...

a) Evidencia “vontade” em se focalizar num desejo, intenção ou plano; empenho e resistência perante distrações e obstáculos?

A criança apresenta alguma motivação e implicação. Nas tarefas orientadas mantém alguma atenção, mas não consegue resistir a distrações exteriores.

b) É capaz de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?

Apenas consegue identificar necessidades fisiológicas/físicas que envolvam ações básicas do quotidiano. Toma pequenas decisões (escolhe com que material quer brincar, onde quer estar).

c) É capaz de conceber uma sucessão de ações necessárias para se atingir um objetivo e monitorizar a atividade com flexibilidade?

Ainda não é capaz de operacionalizar com sucesso as atividades de rotina que impliquem a higiene, a alimentação e a hora do sono. Em relação ao tempo de exploração e de brincadeira, mostra flexibilidade nas suas opções.

d) Consegue distanciamento, quando envolvida numa atividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes, para aprender com as experiências?

Não. Geralmente consegue distanciar-se da atividade e encontrar soluções para resolver contratempos. Fica atenta nas ações que escolhe e não verbaliza as atividades.

e) Está altamente motivada para usar a sua capacidade de organização para contribuir para o bem-estar de todos?

Revela atitudes “egocêntricas” e dificuldades na partilha dos espaços. Procura soluções para resolver contratempos. Ex.: Se uma criança lhe tira um brinquedo, escolhe outro para brincar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Curiosidade e desejo de aprender / Nível 1 2 3 4 5

A criança...

Demonstra curiosidade em observar, explorar e manipular diversos materiais e objetos. Gosta de compreender como as coisas funcionam e de as experimentar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Criatividade / Iniciativa / Nível 1 2 3 4 5

A criança...

Evidencia criatividade na forma de explorar os materiais e os objetos.
--

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ligação ao mundo / Nível 1 2 3 4 5

A criança...

Compreende que tem regras para cumprir. Tem dificuldade em compreender diversos valores, tais como a amizade e a partilha.
--

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

COMPORTAMENTO NO GRUPO

Competência social / Nível 1 2 3 4 5

A criança...

a) Gosta de explorar o mundo dos sentimentos e dos comportamentos e tem um interesse espontâneo pelas pessoas: gosta de as observar, procurar o contacto, inicia interações e estabelece relações positivas?

A criança não apresenta curiosidade pelos contextos sociais, nem mostra vontade em interagir de forma amigável com as outras crianças. Por ex.: Passa a maior parte do tempo sentada no tapete, apenas a ver as movimentações das restantes crianças e dos adultos.

b) Reconhece e identifica os seus próprios sentimentos, sendo capaz de os expressar e de os comunicar aos outros?
--

Conhece sentimentos de alegria, tristeza, medo, contudo não os expressa de modo verbal. Manifesta sentimentos “egocêntricos”, por exemplo, se alguma criança lhe retira o brinquedo que tem na mão, chora, não querendo partilhar.

c) Tem consciência crescente das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talentos?

Ainda não é possível afirmar se tem consciência das suas características pessoais, das suas capacidades e dificuldades. Não demonstra consciência do papel que tem no grupo e do impacto das suas ações no mesmo, sobretudo quando são negativos. Ex.: Durante as atividades orientadas, se se lembra da família, chora e chama “mamã” e “papá”, desestabilizando a atenção do grupo.

d) É capaz de se colocar na perspetiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, perceções e sentimentos?
--

Encontra-se na fase do “egocentrismo” pelo que não é capaz de se colocar na perspetiva dos outros.

e) Reconhece diferentes formas de relação com o outro em situações concretas e fala sobre elas?

Ainda não compreende todas as regras para viver em grupo.

f) Faz boas interpretações de interações sociais em diferentes tipos de situação e antecipa e prediz o comportamento, considerando o contexto social e cultural e características pessoais, como idade ou temperamento?

Parece reconhecer que as palavras e os gestos fomentam sentimentos e comportamentos nos seus pares e nos adultos.

g) É sensível às necessidades, perspetivas e sentimentos dos outros e dispõe de um vasto repertório comportamental para responder adequadamente em situações sociais, procurando contribuir para o bem-estar de todos?

Consegue ser sensível aos sentimentos inerentes às histórias, imagens e fotografias.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

DOMINIOS ESSENCIAIS

Motricidade Fina / Nível 1 2 3 4 5
A criança...
<p>a) Sente-se atraída por tarefas e atividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos. Gosta de manipular objetos e instrumentos?</p> <p>Sim, bastante. Demonstra prazer na manipulação e exploração de diferentes objetos.</p>
<p>b) Evidencia destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios do dia-a-dia?</p> <p>A criança ainda não manipula utensílios do dia-a-dia, exceto os brinquedos da área da cozinha. Ex.: Segura numa chávena e leva-a à boca, fingindo que está a beber chá/café.</p>
<p>c) Evidencia destreza na manipulação de materiais lúdicos e didáticos?</p> <p>Demonstra destreza na manipulação dos brinquedos e sabe folhear as histórias de forma correta.</p>
<p>d) Evidencia destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais?</p> <p>A criança ainda não manuseia este tipo de materiais.</p>

e) Domina capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas como cuidar de si próprio, de objetos e/ou contexto?

A criança ainda não realiza a sua higiene pessoal.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Motricidade Grossa / Nível 1 2 3 4 5

A criança...

a) Gosta de participar em diferentes situações que envolvam amplas movimentações?

Depende das situações e do dia das sessões. Quando consegue se implicar é capaz de interagir na atividade, caso contrário demonstra inibição.

b) Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção?

A criança ainda não anda, apenas se segura em pé, agarrada à mesa, ao berço ou às pernas do adulto. Mostra satisfação ao ser incentivada para andar.

c) Controla e coordena diferentes movimentos básicos quando se envolve na exploração de diferentes estruturas físicas?

Uma vez que a criança ainda não anda, não revela habilidade nos movimentos básicos, apenas estabelece algum equilíbrio estando parada.

d) Utiliza adequadamente diferentes equipamentos em vários jogos físicos?

Ainda não realiza jogos físicos.

e) Realiza adequadamente todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo?

Ainda não realiza tarefas que envolvem o corpo, contudo, é capaz de transportar objetos, materiais e brinquedos.

f) Reconhece a importância de atividade física como um contributo para a saúde e bem-estar e tem conhecimento dos riscos associados à atividade física, respeitando normas preventivas de acidentes?

Devido à sua idade, a criança não realiza atividade física, apenas se desloca no espaço, gatinhando. Não tem noção do que coloca em causa a sua segurança.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Expressões Artísticas / Nível 1 2 3 4 5

A criança...

a) Gosta de explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos, voz,... para se expressar e desfruta de várias formas de arte, (pintura, musica, drama, dança), evidenciando prazer e satisfação?

A criança gosta de manipular e explorar diferentes materiais, instrumentos e movimentos sozinha. mas tem um comportamento inconstante, ou seja, tanto pode estar motivada como não. Todavia, para se expressar, opta pelos gestos e sons.

b) Utiliza as propriedades das artes visuais (forma, cor, material, espaço, composição) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

Devido à idade, a criança ainda não realiza atividades relacionadas com as artes visuais ou plásticas.

c) Utiliza as propriedades dos sons, voz e música (melodia, timbre, ritmo, volume, repetição...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

Normalmente a criança reproduz sons. Ex.: Choraminga e diz algumas palavras isoladas.

d) Utiliza as propriedades do drama ou do faz-de-conta (uso expressivo de linguagem, do diálogo, criação de cenários, imitação...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

A criança utiliza a linguagem não-verbal para se expressar. A única situação de faz-de-conta em que a criança se envolve é fingindo que é “a mãe”. Ex.: Abana um bebé com a intenção de “o pôr a dormir” e brinca com os utensílios da cozinha. Evidencia alguma criatividade nos gestos e a sua ação é maioritariamente estereotipada e baseada na imitação.

e) Utiliza as propriedades do movimento, dança e mímica (utilizando o espaço, representando personagens, animais e objetos, adotando gestos e posturas...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

Revela alguma expressividade e improviso e utiliza a mímica para representar situações do quotidiano e de exploração do espaço.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Linguagem / Nível 1 2 3 4 5

A criança...

a) Gosta de participar em atividades onde a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e refletir sobre a linguagem?

Sim. Evidencia implicação, prazer no diálogo e mostra interesse.

b) É capaz de se focalizar numa conversa, compreendendo o sentido das palavras e a essência do que é comunicado?

Consegue compreender as mensagens com indicações simples.

c) Comunica oralmente com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objetivos?

Não. Comunica através de palavras isoladas ou sons. Ex.: Chora com fome.

d) Compreende as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhece símbolos, pictogramas, sinais e estabelece ligação entre letras e sons?

Ainda não tem capacidade para compreender as funções da linguagem escrita, apenas tem contacto com pequenas histórias em que visualiza as imagens e leva-as à boca para as explorar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pensamento lógico, conceptual e matemático / Nível 1 2 3 4 5

A criança...

a) Gosta de explorar e experimentar para descobrir princípios organizadores e perceber a forma como os acontecimentos se relacionam uns com os outros?

Não fala sobre as suas descobertas. É notório um gosto em explorar objetos e materiais por tentativa-erro, não demonstrando frustração quando não consegue realizar alguma ação.

b) Agrupa objetos, acontecimentos, fenómenos, de acordo com características similares referindo o que os torna iguais ou diferentes (classificação ou categorização)?

Os objetos são todos colocados no cesto dos brinquedos ou nas prateleiras da sala, independentemente das suas características.

c) Compara objetos e acontecimentos segundo uma dimensão, determina a sua posição numa ordenação e usa linguagem apropriada para descrever a forma como se relaciona com os outros (ordenação)?

Não se nota habilidade para ordenar os objetos.

d) Utiliza adequadamente conceitos e operações simples quando lida com quantidades e com o número, conhecendo símbolos específicos?

Não se aplica, uma vez que não tem idade para tal.

e) Lida adequadamente com conceitos temporais, conhecendo terminologia específica?

Reconhece que as rotinas são feitas todos os dias de forma sequencial. Ex.: Após o almoço sabe que é hora de dormir.

f) Lida adequadamente com conceitos espaciais, conhecendo terminologia e símbolos específicos?

Apesar de lidar com conceitos espaciais, não os reconhece, explorando o espaço livremente.

g) Utiliza o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, para identificar contradições, desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões?

Não se aplica devido à idade.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compreensão do mundo físico e tecnológico / Nível 1 2 3 4 5

A criança...

a) Evidencia uma curiosidade espontânea na exploração de objetos, materiais, equipamentos e fenômenos naturais?

A criança explora espontaneamente as características (forma, resistência, constituição, cheiro, textura) e as funcionalidades dos objetos, materiais e equipamentos presentes na sala, como os brinquedos. Porém, aparentemente não revela interesse pelos fenômenos naturais.

b) Observa, descobre e identifica as suas características, reconhece alterações e, sendo o caso, faz previsões de ocorrências?

Sabe identificar as principais partes do seu corpo. Em relação aos fenômenos atmosféricos, apercebe-se das mudanças de clima. Ex.: Quando chove, aponta para a rua.

c) Conhece formas apropriadas de utilização de diferentes objetos e materiais, instrumentos e técnicas para realizar várias coisas e resolver diversos problemas?

Utiliza os materiais e objetos corretamente e consegue resolver diversos problemas. Ex.: Estava a gatinhar e o objeto foi para debaixo das suas pernas... A

criança levantou um joelho e retirou o objeto para poder continuar a gatinhar.

d) Identifica características essenciais dos seres vivos e condições indispensáveis para a sua sobrevivência, crescimento e procriação?

Apenas identifica e reconhece alguns animais e os seus sons.

e) Demonstra compreensão sobre aspetos básicos de nutrição, higiene e segurança?

A criança conhece as regras básicas de higiene, percebe que necessita que lhe mudem a fralda, que lhe lavem as mãos e a boca. Por vezes tem dificuldade em criar um clima seguro, arriscando a sua segurança.

f) Lida com objetos, materiais e produtos culturais com respeito e sente-se responsável pelos seres vivos e seu ambiente, procurando cuidar deles?

Esta criança não está habituada a manipular objetos, materiais e produtos culturais.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compreensão do mundo social / Nível 1 2 3 4 5

A criança...

a) Mostra interesse pela realidade social: procura perceber a organização da vida social, gosta de ouvir histórias sobre o passado e o futuro e aprecia aprender coisas sobre outras pessoas e culturas?

Devido à sua idade, não revela interesse pela realidade social. Ainda não tem as noções de tempo: passado e futuro.

b) Tem uma compreensão básica sobre a forma como a sociedade cuida das necessidades básicas das pessoas, como saúde e segurança?

Reconhece que vive em sociedade e que existem mais pessoas para além da família e da equipa da instituição educativa. Desconhece as regras de segurança.

c) Tem uma compreensão básica dos processos de economia e da forma como se utilizam recursos, se produzem bens e se comercializam?

Esta criança apenas sabe que para adquirir dinheiro é necessário trabalhar pois, quando choraminga e chama pela mãe/pai, é informada de que estes foram trabalhar para ganharem dinheiro e que a irão buscar mais tarde. Tem noção de que existem locais para a aquisição de bens de consumo, tais como o supermercado, o centro comercial, o café, etc.

d) Conhece formas de comunicação entre as pessoas e meios de comunicação de massa?

Sabe identificar os principais meios de comunicação, essencialmente o telefone (existe um telefone de brincar na sala).

e) Conhece formas de expressão cultural, social e religiosa?

Não observável devido à idade.

f) Compreende a forma como a sociedade se organiza, através de processos democráticos, e conhece a existência e objetivo das leis?

Sabe que existem regras na sala.

g) Conhece os costumes, comportamentos, regras e acordos importantes para a participação num grupo ou em pequenas comunidades?

Pensa-se que reconhece os vários grupos em que está inserida (família, instituição, comunidade).

h) Tem uma consciência crescente do passado familiar, eventos importantes na história da região ou do país, desenvolvimento da humanidade?

Não aplicável devido à idade.

i) Tem um sentimento de pertença à sua família, comunidade e país e identifica-se com os valores e direitos básicos da sua sociedade, manifestando um sentimento de responsabilidade e desejo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos?

Tem sentimentos de pertença à família, reconhecendo-a com gestos de satisfação.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Síntese

A criança está, aos poucos, a adquirir competências, mas necessita de aumentar a sua capacidade de concentração e implicação nas atividades. Além disso, uma vez que ainda não sabe verbalizar, desconhece-se se o conhecimento está consolidado ou não.

Relativamente às atitudes, é uma criança que demonstra ser educada e respeitada. Apresenta curiosidade e desejo em aprender.

Em termos de comportamento no grupo, demonstra atitudes positivas. Por estar numa fase “egocêntrica”, não gosta que o seu espaço seja invadido e não sabe partilhar os brinquedos/materiais.

Em relação aos domínios essenciais, a nível da motricidade fina, ainda está no início do seu desenvolvimento. Na motricidade grossa, revela as primeiras competências, pois já se equilibra em pé e está dando os seus primeiros passos.

A área artística mais “apostada” pelo adulto é a música. Nesta área, a criança revela uma atitude de interesse e implicação.

As únicas terminologias corretas que utiliza na sua expressão verbal, é ao chamar “mãe”, “pai” e/ou “avó”. A linguagem é certamente o seu domínio mais forte pois, realiza pequenas conversas, utilizando palavras isoladas e uma articulação correta dessas mesmas palavras.

A criança tem vindo a aumentar a sua capacidade de atenção e concentração.

Gosta de colo e de muita atenção por parte do adulto.

Interage facilmente com pessoas novas.

Perspetiva da criança (autoavaliação):

Coisas que já aprendi: Não aplicável – a criança não fala

Coisas em que sou bom/boa: Não aplicável – a criança não fala

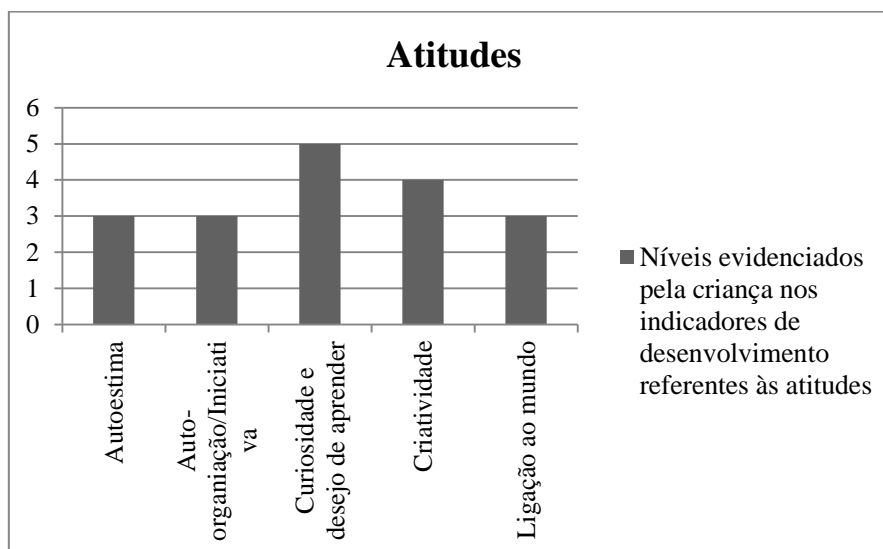
Coisas que gostava de melhorar: Não aplicável – a criança não fala

Conversa com os pais:

O contacto com os pais era reduzido pois, quando iam deixar a criança, tinham tendência para ir embora rapidamente para não haver retrocessos na adaptação da criança. Quando iam buscá-la, normalmente coincidia com o período de intervalo do adulto, pelo que impedia uma possível conversação.

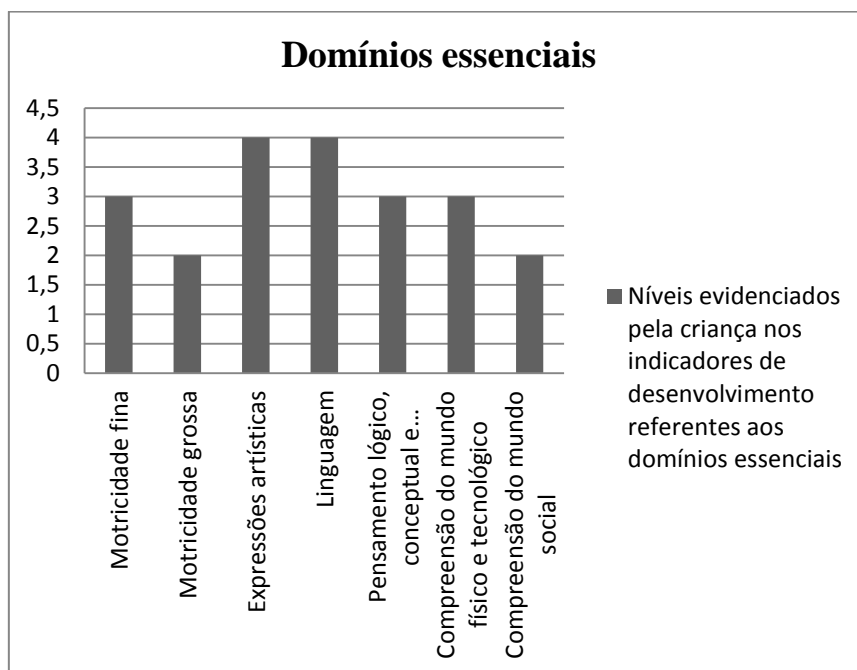
Analisando as respostas dadas às questões supramencionadas, pode-se concluir que esta criança acusa algumas dificuldades em termos de competências pessoais e sociais desejáveis na EPE, como, por exemplo, o facto de raramente se deslocar pela sala e de transmitir insegurança, necessitando de constante atenção por parte do adulto. Assim, estas competências têm de ser motivadas e incentivadas pelos adultos, seja na instituição educativa, seja no ambiente familiar, tendo de haver um trabalho conjunto entre a instituição e a família pois, “quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das *crianças e jovens*” (Silva, 2008, p.116).

Figura 10. Níveis das crianças referente às atitudes.



De acordo com a Figura 10, no indicador de desenvolvimento correspondente às *Atitudes*, numa escala em que o nível um corresponde a muito baixo e o nível cinco a muito alto, a criança evidencia, no geral, um nível intermédio e satisfatório. O nível demonstrado em relação à autoestima, auto-organização/iniciativa e ligação ao mundo é positivo, nível intermédio (nível três). Por sua vez, os níveis demonstrados pela curiosidade e desejo de aprender e criatividade são mais altos (níveis quatro e cinco, respetivamente), revelando mais intensidade e implicação na realização de tarefas/atividades relacionadas com essas áreas.

Figura 11. Níveis das crianças referente aos domínios essenciais.



No que diz respeito ao indicador *Domínios essenciais*, tal como se observa na Figura 11, a criança demonstrou níveis bastante satisfatórios, essencialmente em termos das expressões artísticas e linguagem, revelando sinais de grande interesse e motivação, quando realmente implicada.

Segundo a mesma figura, na motricidade fina, no pensamento lógico, conceptual e matemático e na compreensão do mundo físico e tecnológico, evidenciou um nível intermédio.

A motricidade grossa e a compreensão do mundo social são as competências menos desenvolvidas, quando observadas na primeira semana do estágio. É importante salientar que a criança já tem mais de um ano, mas permanece muito tempo sentada no tapete sem se deslocar (gatinha pouco e raramente anda em pé, desloca-se agarrada). Importa referir que a baixa envolvência nas questões respeitantes à realidade social e ao desenvolvimento motor podem estar relacionadas com o facto de sentir muito a falta da

família, ficando sem vontade de agir, andar, brincar, sendo que, muitas vezes, chega a rejeitar os brinquedos que o adulto lhe dá.

Tendo em conta as inferências resultantes da análise da ficha 1i, torna-se fundamental a apresentação da ficha 2i, cuja figuração resume, de uma forma global e reflexiva, a análise individual desta criança.

Avaliação de uma criança – fase 2.

Ficha 2i

Data: outubro de 2012	Idade da criança: 14 meses
-----------------------	----------------------------

1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5)

Bem-estar emocional – nível 4

A criança parece estar emocionalmente bem e evidencia sinais de bem-estar.

Implicação – nível 4

A criança demonstra maiores sinais de implicação, envolvendo-se nas atividades sem se distrair.

2. Impressão geral acerca da criança

É uma criança autónoma que gosta de brincar livremente. Gosta de colo e atenção. Por vezes choraminga, chamando pelos pais e pela avó. Através da observação, notou-se que a criança demonstra algumas dificuldades na aquisição de competências, nomeadamente, a autonomia e a sociabilização. Por vezes verbaliza, fazendo as suas pequenas conversas, apesar de nem sempre serem perceptíveis. Devido à sua idade, está a começar a construir o seu próprio conhecimento acerca do mundo. Testa os seus comportamentos através de expressões faciais. A interação com os pares não é completamente satisfatória e o seu choramingar perturba as restantes crianças do grupo.

3. Dados familiares

A criança vive com o pai e a mãe, na freguesia de São Martinho. O pai é engenheiro civil e tem 34 anos e a mãe é bióloga e tem 33 anos. Não tem irmãos. Passou muito tempo do primeiro ano da sua vida com a avó, pelo que agora sente falta do seu colo, conforto e carinho.

4. Relações

Atender à relação com o educador e/ou auxiliar; outras crianças; familiares; Jardim-de-Infância em geral

No que respeita às relações com a equipa educativa, é uma criança meiga, gosta

de atenção, de colo e mimos. Na maior parte das vezes, compreende as indicações dadas pelos adultos. Reconhece as regras da sala e respeita-as, embora, por vezes, goste de desafiar o adulto.

Com as outras crianças, geralmente demonstra atitudes egocêntricas. Não expressa muita afetividade, mas é notória uma procura de contacto físico.

Tem uma boa relação com os familiares, mostrando, tanto no acolhimento como na hora de saída, respeito, carinho e serenidade.

5. Implicação

Atender às atividades disponíveis no JI e à sua organização (atividades em grande grupo; em pequeno grupo; individuais; obrigatórias; opcionais; dirigidas pelo adulto; não dirigidas pelo adulto)

A criança implica-se bem nas atividades...

De expressão e brincadeira livre, de comunicação, de curiosidade e de exploração de materiais. Escolhe, na maior parte das vezes, o local onde se encontra o cesto dos brinquedos. Todavia, nota-se que essa implicação funciona melhor se estiver sozinha, isto é, demonstra dificuldades na partilha de poder.

Áreas desenvolvimentais implícitas nas atividades com boa implicação:

Expressões Musical e Dramática, Expressão Motora e Linguagem e Comunicação.

A criança não se implica bem nas atividades...

De longa duração. Nas atividades orientadas em grande grupo, a criança dispersa-se mais facilmente, chegando a manter uma postura passiva.

Áreas desenvolvimentais implícitas nas atividades com fraca implicação:

Domínio da Matemática e da Expressão Plástica.

6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim-de-infância

Não aplicável – a criança não fala.

7. Desenvolvimento e aprendizagens

Ao fim de cinco semanas, a criança demonstra ter atingido um elevado nível de desenvolvimento, a nível motor, bem como a nível da comunicação. As suas aprendizagens são realizadas de forma satisfatória, mostrando alegria ao aprender coisas novas. Ex.: Sorri e movimenta alegremente os braços e as pernas.

Note-se que, ao fim de cinco semanas, a criança aumentou o seu nível de bem-estar emocional na instituição educativa e o nível de implicação nas atividades desenvolvidas. Aumentou também a sua segurança perante a presença do adulto e das restantes crianças. Contudo, nos dias em que se lembra muitas vezes da família, choraminga.

Planificações e Reflexões

A planificação semanal constitui um elemento fulcral para a análise da prática pedagógica pois, para que a prática interventiva de um educador de infância possa ser bem-sucedida, é fundamental a elaboração de planificações prévias que permitirão, após a sua execução, refletir acerca do seu próprio desempenho. É também a forma de proporcionar momentos para que sejam atingidos os objetivos pretendidos.

Com recurso à planificação, a prática do educador de infância irá decorrer de forma mais ponderada, o que se traduzirá num trabalho mais eficaz e com uma melhor qualidade. É importante salientar que a planificação deve ser feita tendo em conta as necessidades específicas de cada criança. Assim sendo, a realização das planificações para o estágio tiveram por base a tenra idade das crianças e aquilo que, através da observação participante, constatou-se ser os seus níveis de bem-estar e implicação (Portugal & Laevers, 2010). Desta forma, pôde-se planear atividades adequadas à faixa etária dos bebés, bem como delinear os objetivos a atingir por cada criança, o tempo de cada situação e os recursos/materiais que se desejava envolver (Dean, 1992, citado por Pimenta, 2012).

Para além da importância das planificações, urge a relevância das reflexões. Refletir sobre a prática pedagógica permite que toda a prática interventiva seja revista e remodelada (David et al, 1997) e, através da reflexão sobre a ação pedagógica, é possível orientar as crianças para experiências mais profundas (França & Mendes, 2008). Assim sendo, as planificações semanais da intervenção pedagógica realizada na valência EI e as respetivas reflexões são remetidas para apêndice, permitindo uma melhor leitura e compreensão de como decorreu todo o processo educativo de atividades, experiências e momentos. Neste documento (Apêndice 3), é possível analisar as cinco planificações elaboradas para as cinco semanas de estágio na

instituição educativa “O Carrocel”, bem como as respectivas reflexões semanais que permitiram um constante melhoramento, adequação e crescimento da qualidade da intervenção pedagógica.

Intervenção com a Família e Comunidade

No âmbito do estágio, o regulamento prevê que as competências do aluno estagiário abranjam não só a planificação, preparação, discussão e desenvolvimento das atividades pedagógicas que visam o grupo de crianças, mas também que se estendam à dinamização do estabelecimento educativo, ao fomentar-se a formação docente numa perspetiva interdisciplinar e que privilegie a interação escola-comunidade. É importante que toda a comunidade educativa perceba que “é na família, na escola e na comunidade que ocorrem as primeiras experiências relacionais das crianças com influência decisiva do seu processo de socialização” (Magalhães, 2007, p. 11).

A intervenção com a comunidade educativa foi realizada em parceria com as restantes colegas estagiárias do mesmo núcleo de estágio e, desta forma, toda a preparação e realização das atividades com a família e comunidade foi feita em equipa, onde todas desempenharam um papel que tinha como finalidade promover as interações e o trabalho em parceria. Segue o relato e o resultado desse processo que complementa o contexto em questão.

Na reunião de Conselho Pedagógico, realizada no dia um de outubro de 2012, às 18h30m, as alunas estagiárias propuseram apresentar o Plano Anual de Atividades do infantário “O Carrocel” aos pais e EE. Esta apresentação aconteceu no dia 23 de outubro de 2012, pelas 18h30m, na Sala Polivalente e contou com a presença da diretora Rita Fernandes, dos EE de algumas crianças, das educadoras da instituição educativa e

de algumas assistentes operacionais. A apresentação foi feita em *power point* e foi dividida pelas alunas estagiárias de uma forma justa e coerente. Começou-se com uma breve contextualização feita pela diretora do estabelecimento de educação, que apresentou a todos os presentes, através de fotografias, a equipa pedagógica do infantário: as educadoras, as assistentes operacionais, a assistente administrativa, a educadora da Educação Especial, o professor de Expressão Físico-Motora, a professora de Inglês e a equipa de Serviços Gerais (lavandaria, refeitório, Creche e Jardim-de-Infância) e, posteriormente, explicou em que consiste e para que serve o Plano Anual de Atividades. De seguida, deu lugar às alunas estagiárias para apresentarem os Saberes do Mundo (objetivos e metas), os projetos a desenvolver em Creche e em Jardim-de-Infância, a participação da comunidade educativa na vida do infantário e as sugestões e esclarecimento de dúvidas, respetivamente. Depois, passou-se à constituição do Conselho Consultivo, onde se escolheu os dois representantes de pais e, por fim, procedeu-se à visualização de um vídeo, intitulado “Tempo de Germinar”.

A apresentação correu de forma positiva, obteve-se a colaboração dos pais e falou-se de todos os tópicos apresentados. Foi a primeira vez que se assistiu e participou numa reunião de pais de uma instituição de educação e, conseqüentemente, que se apresentou parte do Plano Anual de Atividades (ver figura 12). A partir desta experiência, pode-se concluir que, quando a equipa pedagógica é unida e os pais são compreensivos e colaborativos, o trabalho flui mais facilmente.

Figura 12. Apresentação do Plano Anual de Atividades.



Para que os pais pudessem acompanhar a sequência da reunião, elaborou-se um panfleto com o programa (Apêndice 4), que lhes foi entregue, à entrada. Para além dos tópicos a ser abordados, mencionou-se quem os abordaria. Assim, puderam acompanhar ativamente todo o processo da reunião, preparando-se para expor dúvidas e dar sugestões.

Uma vez que a instituição educativa celebra, este ano letivo, os seus 25 anos de existência, em conversa com as educadoras cooperantes e com a diretora do infantário, decidiu-se que ficaria a cargo das alunas estagiárias elaborarem um logotipo para esta data festiva e realizarem um convite para entregar a toda a comunidade educativa, de forma a convidar as crianças que já frequentaram e que frequentam o infantário para a celebração dos 25 anos do estabelecimento. Assim, elaborou-se alguns exemplos para se dar a oportunidade à equipa pedagógica de ver e eleger o logotipo preferido (Apêndice

5). Posto isto, elaborou-se o convite (Apêndice 6) que, posteriormente, será impresso e entregue pelo infantário a toda a comunidade.

Todos os anos letivos, as educadoras do infantário realizam uma atividade festiva direcionada para as crianças. Este ano, de forma a usufruir da nossa presença e estágio na instituição educativa, decidiu-se que essa mesma atividade seria realizada pelas alunas estagiárias. Assim sendo, realizou-se uma peça de teatro intitulada “A fada do outono” e, posteriormente, entoou-se uma canção cujo título foi “O castanheiro do tio Arlindo” (ver Figuras 13 e 14). Escolheu-se este tema por ser a estação atual e pela época do Pão-por-Deus se estar a aproximar, tentando-se, assim, fazer da apresentação da peça um momento de magia e alegria, remetendo a situação para a realidade envolvente (estação e época festiva). As atividades criativas, quando feitas com prazer e dedicação, permitem a ligação entre os temas abordados e os conhecimentos adquiridos, bem como um desenvolvimento global e adequado por parte da criança (Oliveira, 1991). É importante referir que a canção esteve relacionada com o tema da peça, bem como o cenário escolhido e todo o texto escrito (Apêndice 7).

Figura 13. Peça de teatro “A fada do outono”.



Figura 14. Canção “O castanheiro do tio Arlindo”.



As crianças que foram assistir à encenação da peça de teatro foram as do Jardim-de-Infância, do Berçário III e as três crianças mais velhas do berçário I. Sentiu-se que todos apreciaram a peça de teatro e a canção, não só as crianças, mas também os adultos que assistiram. Todos se mantiveram calados e atentos e participaram, batendo palmas, no decorrer da canção. O trabalho foi então elogiado pela equipa da instituição educativa, sendo que todo o esforço e dedicação foram reconhecidos.

A partir daqui, sentiu-se a necessidade de preparar uma atividade que suscitasse o interesse da própria equipa pedagógica. Assim, surgiu a oportunidade de se convidar a Mestre Ana Rita Correia, docente da Universidade da Madeira (UMa), para realizar uma sessão de relaxamento, após um dia de trabalho com crianças, uma vez que, “O relaxamento tem o inestimável mérito de evitar tensões e *stress* inúteis e, deste modo, permitir a uns e a outros adaptarem-se às dificuldades encontradas.” (Guillaud, 2006, p.6).

Após o convite à Mestre Ana Rita Correia, que o aceitou e mostrou imediata disponibilidade para auxiliar as alunas estagiárias nesta atividade com a comunidade educativa, informou-se a diretora do infantário, que realizou uma convocatória para as educadoras e um convite para as assistentes operacionais.

Inicialmente sentiu-se que as educadoras estavam um pouco constrangidas, ou mesmo aborrecidas, por terem de ficar mais uma hora extra no seu local de trabalho, para assistirem a uma atividade que não sabiam se seria proveitosa, ou uma mera perda de tempo. Contudo, após a conclusão da sessão de relaxamento, que correu de forma fantástica, o *feedback* recebido foi o melhor. A sessão demorou cerca de 60 minutos e, primeiramente, a Mestre Ana Rita Correia explicou o significado e a importância do relaxamento nas idades de Jardim-de-Infância e, posteriormente, realizou vários exercícios passíveis de se realizar com as crianças da instituição (ver Figura 15). As educadoras terminaram a sessão mostrando-se muito calmas, relaxadas e felizes com o resultado de todo o processo. Em tom de brincadeira, mas afirmando o seu agrado pela sessão, afirmaram que deveria haver uma sessão de relaxamento todos os dias, que foram exercícios deveras calmos e significativos, que servem para relaxar após um dia de trabalho, esquecer as preocupações, os problemas e o cansaço e acalmar e/ou descansar o corpo e a mente.

Figura 15. Sessão de Relaxamento.



Deste modo, o trabalho foi valorizado e reconhecido e proporcionou-se um momento significativo para a equipa pedagógica da instituição educativa. Nos dias seguintes, tomou-se conhecimento de que algumas educadoras colocaram em prática os exercícios aprendidos durante a sessão de relaxamento, afirmando que tiveram, por parte das crianças, uma boa adesão, conseguindo orientá-las para o regresso à calma, facilitando, assim, as diferentes aprendizagens do Jardim-de-Infância (Guillaud, 2006).

Por fim, elaborou-se um poster sobre a sessão de relaxamento, que foi afixado na instituição, no *hall* da entrada e na Sala Polivalente, para que toda a equipa, docente e não docente, pudesse ter acesso à informação. Este poster continha o tema da sessão – “Relaxar as Crianças no Infantário” – e as informações consideradas mais importantes (data, hora e local) (Apêndice 8).

Reflexão Crítica Sobre a Intervenção Pedagógica Realizada em Educação de Infância

O estágio realizado na valência EI foi muito positivo pelo facto de nunca se ter trabalhado com um grupo de crianças tão novas e, por esta razão, tudo foi novidade enquanto prática pedagógica. O início da etapa de estágio foi um momento marcado por alguma ansiedade e receio, mas as expetativas iniciais foram atingidas e superadas de forma satisfatória e gratificante. Como tal, o período de prática pedagógica foi significativo e marcante, quer a nível pessoal, quer profissionalmente.

O facto de, pela primeira vez, se realizar a prática interventiva sem um par pedagógico, fez sentir na realidade o que é trabalhar numa sala de EI. Estagiar com um grupo de crianças com idades inferiores a três anos também fez sentir uma responsabilidade acrescida pois, nestas idades, as crianças são frágeis e sensíveis, sendo estas características ainda mais salientes no período de adaptação. Por este motivo, sentiu-se algumas dificuldades que se prenderam, essencialmente, com alguma insegurança ao centrar as atividades nas crianças, pois são bebés com idades muito tenras que ainda não falam nem andam. Como tal, considera-se que, durante a formação inicial, deveria ter sido dada uma maior atenção à infância antes dos três anos.

No que diz respeito à relação com o grupo, procurou-se sempre estabelecer ligações de confiança com todas as crianças, pois o educador de infância, além de cuidar das crianças, deve estar atento às suas necessidades de ligação afetiva e de segurança (Portugal, 1998). O estabelecimento de ligações afetivas é fundamental para o desenvolvimento das faculdades motora, intelectual e social (Zabalza, 1998). Segundo Portugal (1998), as crianças que frequentam instituições educativas de alta qualidade,

com educadores capazes de promover ligações seguras, serão socialmente mais competentes.

No decorrer do estágio, considerou-se pertinente utilizar vários procedimentos metodológicos, tais como investigação-ação, observação participante, registos fotográficos, notas de campo e análise documental, que permitiram adquirir um conhecimento global do grupo de crianças, acompanhar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem e obter elementos para refletir e adequar a intervenção pedagógica. Este facto é confirmado pelo ME (1997), quando realça a importância de o educador de infância se guiar por uma pedagogia estruturada, na qual “planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (p.18).

Importa referir que a reflexão sistemática e partilhada com a educadora cooperante possibilitou a emergência de outras visões sobre a prática desenvolvida e de organização do processo pedagógico, atendendo sempre às características específicas das crianças (Alarcão, 2010).

Apesar de não se ter adotado, na sua íntegra, a abordagem experiencial de Portugal e Laevers (2010), teve-se em conta dois elementos desta abordagem, a implicação e o bem-estar das crianças. Deste modo, no decurso da intervenção pedagógica, procurou-se ter em conta os aspetos que estes autores consideram fundamentais para promover uma EI de qualidade, ou seja, a partilha de poder entre o adulto e as crianças, o desenvolvimento de interações estimulantes e sensíveis, a estimulação da capacidade de auto-organização e da cooperação, tendo em vista o desenvolvimento da identidade e de uma autoestima positiva nas crianças.

Tomou-se consciência de que as planificações são apenas um plano de orientação para o educador de infância, porém, não é, de maneira nenhuma, rígido. Durante a

prática pedagógica, as planificações nem sempre foram seguidas “à risca”, uma vez que surgiu a necessidade de adequar determinadas atividades às situações vividas no quotidiano.

A reflexão assumiu-se como um recurso muito importante, que permitiu atingir patamares mais elevados de qualidade. Através da reflexão, pôde-se rever a intervenção pedagógica e partir para a renovação das práticas, enriquecendo-as e aperfeiçoando-as.

Pensamos que a organização do ambiente pedagógico deve ser feita de modo a favorecer múltiplas oportunidades de aprendizagem às crianças, pois é a base de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Sobre esta matéria, Hohmann, Banet e Weikart (1995) referem que “a sala precisa de estar bem arrumada e acessível às crianças, ter espaço para as suas brincadeiras, movimentos, a exploração dos materiais” (p. 51).

Ao longo do estágio sobressaiu o facto de que as rotinas são fundamentais para as crianças pequenas, pois, só assim, estas sabem o que vão fazer a seguir (Hohmann et al, 1995). Através das rotinas, as crianças são levadas a compreender a sequência das tarefas do seu dia-a-dia, tornando-se mais autónomas, responsáveis e seguras.

A utilização das fichas SAC, para avaliar o grupo e uma criança em particular, permitiu alcançar uma “visão clara sobre o funcionamento do grupo, atendendo aos níveis de implicação e de bem-estar, e sobre os aspectos que requeriam intervenções específicas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 142). Embora o período de estágio tenha sido curto, conseguiu-se realizar a avaliação das crianças, pondo em prática este sistema de avaliação. Este recurso facilitou a descoberta de determinadas situações específicas, ofereceu a oportunidade de ver a criança de diversos prismas, para além dos diretamente relacionados com o comportamento observado nas temáticas exploradas.

Em suma, através de uma análise retrospectiva do estágio desenvolvido com as crianças, da intervenção com as famílias e com a comunidade educativa e da participação em outras atividades de cariz pedagógico, faz-se um balanço positivo de todo o processo de estágio. Afirma-se, também, uma autorrealização satisfatória pois, ao longo de toda a intervenção pedagógica, pôs-se em prática estratégias que impulsionaram o desenvolvimento harmonioso das crianças, visível nos resultados obtidos na avaliação de todo o processo.

Parte III – Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Contexto de Estágio

O estágio realizado na valência do 1.º CEB foi realizado na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão, durante seis semanas que perfizeram um total de 100 horas de prática pedagógica, divididas com a minha colega de estágio. Este estágio foi realizado com alunos do 3.º ano de escolaridade, turma um. A professora titular desta turma é a professora Paula Marote, que detém 27 anos de experiência nesta profissão. A turma é composta por 19 crianças com idades compreendidas entre os oito e os 10 anos.

Segundo Lopes (1996), nesta idade as crianças encontram-se no estágio “Operatório-concreto”. Neste estágio, as crianças já são capazes de desenvolver noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, entre outras, já conseguem se abstrair da realidade e são reversíveis.

O meio.

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão situa-se na freguesia de São Roque. Esta freguesia é bastante rica em monumentos religiosos: Igreja de São Roque, Igreja de São José, Igreja de São João Baptista, entre outras, tendo, alguns destes monumentos, construção datada no século de descoberta da ilha. Assim, a freguesia torna-se um local de interesse histórico.

No que diz respeito a estruturas educativas, São Roque possui vários estabelecimentos de ensino: Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo, Escola do 2º e 3º Ciclos e Secundária de São Roque e Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão. A freguesia também está dotada de uma Escola Secundária e de um Centro Socioeducativo de Deficientes. Existem também estruturas de apoio com carácter desportivo, musical e um ATL.

A localização desta escola pertence à paróquia dos Álamos. Nos seus arredores existem estabelecimentos comerciais de variadas áreas; a atividade económica da freguesia começa na agricultura, passando pelos serviços e abrangendo a indústria: supermercados, banco, padarias, pastelarias, bomba de gasolina, mercado, cabeleireiro, florista, farmácia, centro de saúde, biblioteca, restaurantes, armazéns, entre outros; as instituições socioculturais existentes nesta freguesia são: a Biblioteca Gulbenkian, o Grupo de Escuteiros n.º 238, do Corpo Nacional de Escutas (CNE) e o Recreio Musical União da Mocidade. Este núcleo escolar abrange os alunos dos sítios do Galeão, Lombo Jamboeiro, Cova, Água de Mel, Santana, Olival e Quinta e a maioria da população escolar provém de um nível social médio/baixo.

A escola básica do 1.º ciclo com pré-escolar do Galeão.

A escola é de caráter público e está dotada de duas valências: Pré-Escolar e 1.º CEB. Contém uma população escolar de cerca de 200 alunos, distribuídos por nove turmas: sete do 1º CEB e duas de EPE. As turmas são compostas, em média, por 22 alunos.

A presente escola foi inaugurada a 10 de Outubro de 2002, pelo Senhor Presidente do Governo Regional, Doutor Alberto João Jardim e situa-se na Rua Escola Secundária do Galeão. É administrada por uma diretora, apoiada por um subdiretor, eleitos por períodos de quatro anos. As decisões, no que diz respeito ao funcionamento da escola, são tomadas pelo Conselho Escolar, de que fazem parte todos os docentes que compõem o corpo docente em cada ano escolar. O corpo docente é composto por cerca de 23 professores.

Esta escola está estruturada em quatro pisos, possuindo muitas escadas e grandes varandas, devido ao seu tipo de construção. O piso menos um contém dois balneários, três instalações sanitárias, duas arrecadações, um campo de jogos, um átrio semicoberto e zonas ajardinadas; o piso zero é composto por duas arrecadações, uma sala de atendimento aos pais, quatro instalações sanitárias, uma sala de apoio para pequenos grupos, uma sala de Música, uma sala de Expressão Plástica, um átrio coberto e uma zona de varanda; no piso um existe um gabinete de direção, um gabinete de administração, três salas para a EPE, um refeitório, uma cozinha, uma despensa, três instalações sanitárias, um átrio coberto, uma zona de varanda, um parque infantil e uma zona ajardinada; o piso dois, por sua vez, é constituído por seis salas de aula, uma sala de Informática, uma sala de Videoteca, uma sala de Biblioteca, uma sala de apoio a pequenos grupos, uma sala de professores, uma instalação sanitária e uma arrecadação.

No que diz respeito à avaliação, esta é feita de forma intercalar e no final de cada ano escolar. É uma reflexão/balço dos objetivos atingidos e a atingir. A avaliação é baseada nos dados fornecidos pelos professores titulares de cada turma e pelos professores de enriquecimento curricular. O acompanhamento e a avaliação do PEE são da competência do Conselho Escolar, conforme está definido no Regulamento Interno da Escola.

O PEE desta instituição foi elaborado com a participação da comunidade educativa é um instrumento de gestão e um ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa. Este documento assume uma importância fulcral no processo de flexibilidade da gestão do currículo e deve desenvolver-se de forma realista e exequível. Assenta nos contributos dos alunos, professores, funcionários e EE, na tarefa de identificação de problemas existentes na escola e de estratégias tendentes à sua resolução.

Este projeto tem como princípios de relação e de decisão as seguintes convicções: princípio de pertença a uma comunidade reflexiva, princípio de cidadania atuante, princípio de participação democrática, princípio de reciprocidade entre o homem e o espaço, princípio da prioridade dos afetos e princípio da especificidade da escola.

A escola tem como compromisso prioritário o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e, nesse sentido, tem como meta principal estabelecer um conjunto de finalidades pessoais, académicas e sociais, que têm como pressupostos a “Formação integrada e harmoniosa de cada aluno, que possibilite o desenvolvimento das suas capacidades individuais e aquisição de competências de forma a ser um futuro cidadão feliz, pró – activo, empreendedor e bem sucedido.” e “Atingir as metas curriculares definidas nas áreas disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em atenção

as características de cada criança, as suas necessidades e interesses de forma a obter uma maior evolução no processo das aprendizagens” (PEE, 2012-2016, pp.33-34).

As opções curriculares tomadas visam facultar a aquisição e aplicação de conhecimentos, valorizando o Português e a Matemática, desenvolvendo métodos de estudo e o gosto pelo trabalho, contribuindo para a proteção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico e para a preservação do património, adotando estratégias de promoção da saúde nas áreas disciplinares curriculares e não curriculares, assumindo a escola como um espaço de prática permanente de cidadania envolvendo toda a comunidade, assegurando como parte integrante do currículo da escola a utilização de tecnologias da informação (TIC), adotando metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objetivos visados e desenvolvendo a capacidade de apreciação estética. Para operacionalizar tais finalidades, foram definidas três grandes áreas de formação dos alunos, nomeadamente, atitudes e valores, conhecimentos e artes e expressões.

O PEE é divulgado à Comunidade Educativa através da sessão de apresentação aos pais, no início do ano letivo, no blogue e no sitio da internet da escola e no jornal escolar “Tirinhas”.

A sala.

A sala do 3.º1 é uma sala ampla e arejada, possui quatro janelas e uma porta. As mesas e as cadeiras estão colocadas em grupo, ficando um total de cinco grupos de quatro elementos cada, havendo assim 20 mesas e 20 cadeiras. Estes grupos são constituídos e alterados no início de cada mês (Apêndice 9).

Conforme já foi referido, a professora titular de turma também teve o seu papel como professora cooperante, tem 27 anos de serviço e exerce a sua função, nesta escola, há sete anos completos.

Relativamente ao material, a sala contém dois quadros de giz, uma secretária com a respetiva cadeira para a professora, dois armários de arrumação, cabides para pendurar casacos e guarda-chuvas, um ecoponto, um relógio e placares de cortiça. Nestes placares estão afixados vários quadros de registo, designadamente, o quadro dos aniversários, o quadro das tarefas, o mapa do tempo, o calendário, as tabelas de avaliação da leitura, dos ditados e das tabuadas, a tabela do comportamento, o mapa das presenças e faltas, as regras da sala de aula, as fotos dos alunos, o horário da turma, alguns trabalhos realizados pelas crianças, entre outros (ver Figura 16).

Figura 16. Placar principal da sala do 3.º1.



A professora titular de turma utiliza, segundo ela, um modelo “normal”, juntando o melhor de cada metodologia e, conseqüentemente, adaptando a forma de lecionar à turma. Todos os dias, no início das aulas, são realizadas as atividades de rotina, que consistem em registar a data no calendário e no quadro, fazer revisões de dois temas e

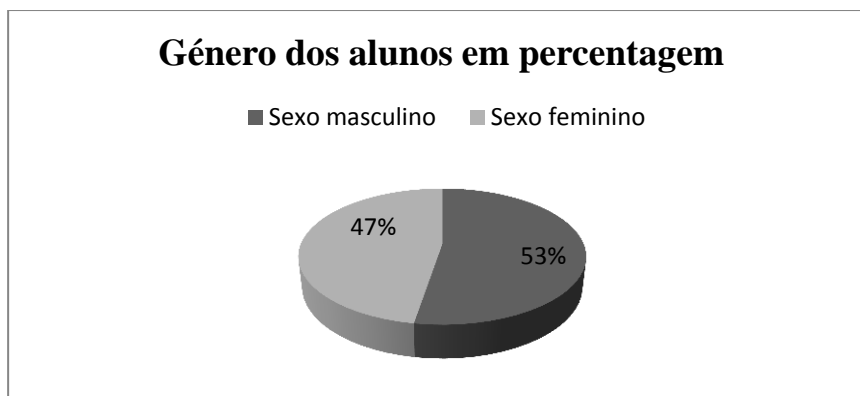
efetuar o Boletim Meteorológico. Estas atividades são, posteriormente, registadas nos cadernos dos alunos.

Relativamente ao horário desta turma, estas crianças frequentam o turno da tarde, sendo que, no turno da manhã, possuem atividades de Biblioteca, Inglês, Estudo, Expressão Musical, Expressão Plástica, Educação Física e OTL. Quanto às Atividades de Enriquecimento Curricular inseridas no horário normal de aulas, a turma frequenta TIC à segunda-feira, Expressão Musical à terça-feira e Expressão Físico-Motora à quarta-feira. Para além destas e das Atividades Curriculares, a turma implementa dois projetos intitulados “Hipopótamo Comilão” e “Biblioteca de Valores” (Apêndice 10). O primeiro consiste na produção de textos, histórias e/ou lengalengas por parte das crianças e, uma vez por semana, estes trabalhos são apresentados à turma e é selecionado um para ser trabalhado, dramatizado e recontado, escrita e oralmente. O segundo refere-se a um período da aula, também uma vez por semana, em que a professora lê uma história que evidencie determinados valores que possam, mais tarde, ser trabalhados e postos em prática.

A turma.

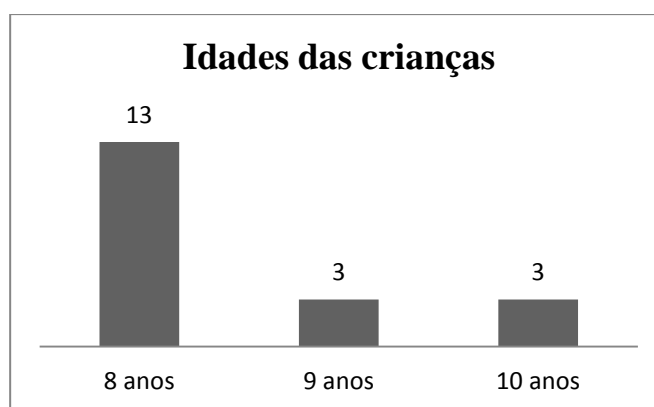
A turma do 3.º1 é composta por 19 crianças, nove do sexo feminino (47% do total) e 10 do sexo masculino (53% do total), (ver Figura 17).

Figura 17. Género dos alunos em percentagem.



Na Figura 18, verifica-se que 13 crianças têm oito anos, três crianças têm nove anos e três crianças têm 10 anos.

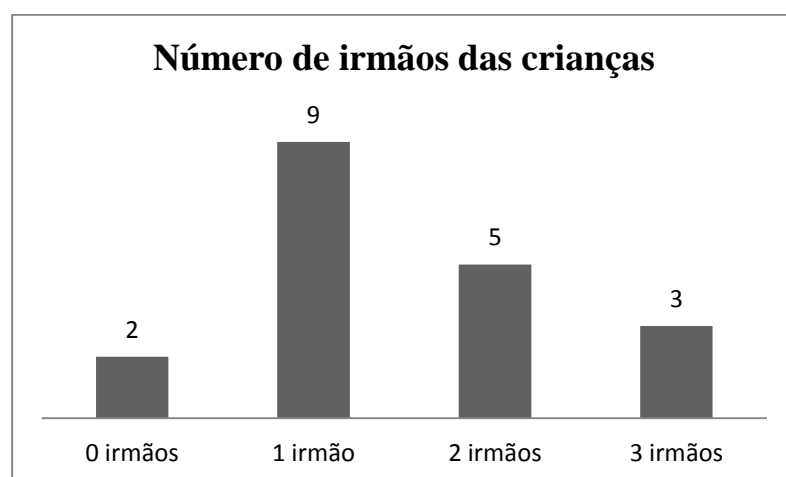
Figura 18. Idades dos alunos.



Na turma, existem quatro alunos sinalizados com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Para além destes, existem mais seis alunos com Apoio Pedagógico Acrescido por “apresentarem um desvio ao nível de aprendizagem e revelarem elevada imaturidade, em relação ao grupo” (Silva, 2011, citado por Rodrigues, 2012, p.155). Importa referir que todos os alunos frequentaram a EPE e três frequentam o 3.º ano de escolaridade pela segunda vez.

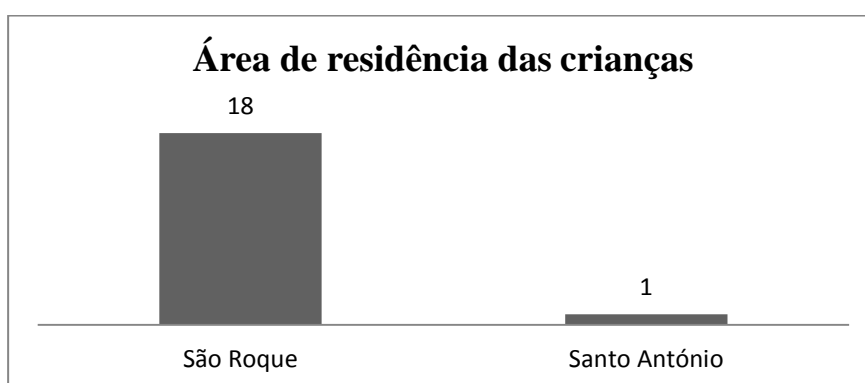
Em conformidade com os dados biográficos analisados e tal como se pode averiguar na Figura 19, constata-se que, em relação ao número de irmãos, dois alunos não têm irmãos, cerca de metade da turma tem apenas um irmão (nove alunos), cinco alunos têm dois irmãos e três alunos têm três irmãos.

Figura 19. Número de irmãos dos alunos.



Quanto à área de residência destas crianças, tal como mostra a Figura 20, apenas uma criança vive na freguesia de Santo António, sendo que os restantes alunos habitam na freguesia de São Roque.

Figura 20. Área de residência dos alunos, por freguesia.



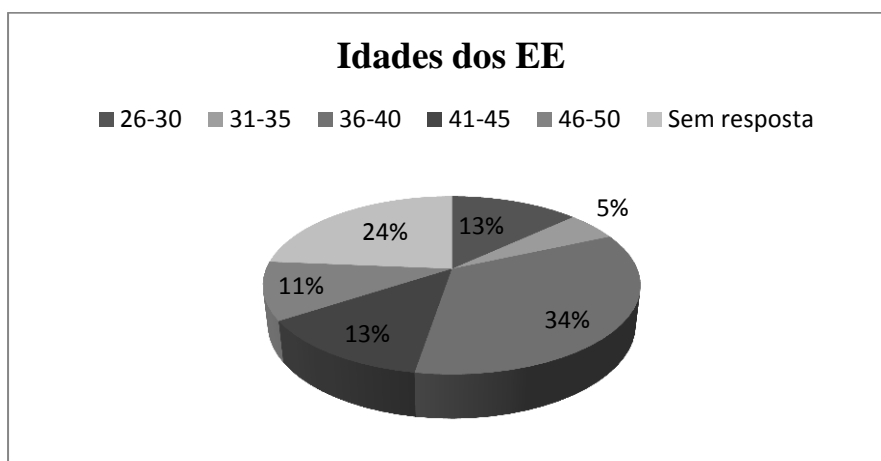
Alguns alunos frequentam atividades extraescola, nomeadamente, Saúde Oral (um aluno), *Ballet* (um aluno), Futebol Marítimo (dois alunos) e Academia de Inglês (um aluno).

Quanto à saúde, quatro alunos apresentam algumas lacunas no que diz respeito à Saúde Oral, um aluno necessita de terapia da fala, um aluno tem problemas de alergias, um aluno sofre de bronquite asmática e um aluno evidencia problemas de nutrição e de visão. Segundo o Projeto Curricular de Sala (PCS), alguns destes problemas de saúde foram detetados a partir da realização de um exame sistemático de saúde escolar, efetuado no Centro de Saúde do Bom Jesus. Após o exame, os casos detetados foram devidamente orientados e encaminhados para consultas especializadas.

A partir dos indicadores profissionais e educacionais, determinou-se a condição social das famílias dos alunos. Assim, através da consulta Projeto Curricular de Turma (PCT), pôde-se verificar que a maioria das crianças advém de um meio socioeconómico médio-baixo.

À semelhança da Figura 21, pode-se verificar que as idades dos EE variam entre os 26 e os 47 anos. Assim sendo, cinco pais têm idades compreendidas entre os 26 e os 30 anos (13% do total), apenas dois EE variam a sua idade entre os 31 e os 35 anos (5% do total), as idades de 13 EE rondam os 36 e os 40 anos (34% do total), cinco pais têm entre 41 e 45 anos (13% do total) e quatro dos EE têm entre 46 e 50 anos (11% do total).

Figura 21. Idades dos EE dos alunos.



Analisando o Quadro 2, que diz respeito à condição perante o trabalho, pode-se averiguar que a maioria dos EE está empregada (74%), e 8% do total encontrar-se em situação de desemprego. A condição de doméstico/a é atribuída a cinco EE.

Quadro 2. Condição dos EE dos alunos perante o trabalho.

Condição dos EE perante o trabalho		
Condição	Total em número	Total em percentagem
Empregado/a	28	74%
Desempregado/a	3	8%
Doméstico/a	5	13%
Estudante	0	0%
Sem resposta	2	5%

Tendo por base o Quadro 3, respeitante às habilitações escolares dos EE dos 19 alunos, constata-se que dois EE possuem uma Licenciatura (5% do total), sete pais têm o ensino secundário (18% do total), sete concluíram o 3.º CEB (18% do total) e outros

sete com o 2.º CEB (18% do total), nove possuem o 1.º CEB (24% do total) e dois são analfabetos (5% do total).

Quadro 3. Habilitações Escolares dos EE dos alunos.

Habilitações Escolares dos EE		
Habilitações Escolares	Total em número	Total em percentagem
Licenciatura	2	5%
Bacharel	0	0%
Secundário	7	18%
Ensino Básico – 3.º Ciclo	7	18%
Ensino Básico – 2.º Ciclo	7	18%
Ensino Básico – 1.º Ciclo	9	24%
Analfabeto/a	2	5%
Sem resposta	4	12%

Marques (2001) afirma que não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança, os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar, sendo os professores parceiros na assunção dessa responsabilidade. Como tal, escola e família devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um mesmo bem comum para os alunos, daí ser fundamental conhecer o melhor possível as características dos contextos familiares para melhor comunicar com as mesmas em prol da qualidade da educação dos filhos.

Enquadramento Teórico (Investigação-Ação e Opções Pedagógicas)

A opção metodológica devidamente justificada representa um progresso na intervenção pedagógica, pois constitui os alicerces de toda a prática interventiva. Durante o estágio no 1.º CEB, adotou-se parte do método “tradicional” de ensino, que se baseia na transmissão de conhecimentos e consiste na imitação, obediência e repetição por parte dos alunos. Este era o método utilizado e defendido pela professora cooperante, no entanto, procurou-se introduzir alguns elementos de uma metodologia pedagógica mais ativa, que permitisse aos alunos construir o seu próprio conhecimento. De acordo com Saviani (1984) o papel da abordagem tradicional é “difundir a instrução e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (p. 9). Libâneo (1982), por sua vez, refere que na pedagogia tradicional “os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais” (p.13). Por estas razões, tentou-se equilibrar esta abordagem com opções metodológicas menos diretivas.

Na organização e planeamento da prática pedagógica, utilizou-se, como base, dois documentos fundamentais, nomeadamente, o Currículo Nacional de Competências Essenciais para o 1º CEB e a OCP, tendo como principal pressuposto a investigação-ação e o conceito de professor reflexivo. Como tal, “o conhecimento profissional constrói-se praticando e reflectindo sobre ele, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional do professor e para a sua acção na sala de aula” (Máximo-Esteves, 2008, p.37). Teve-se sempre em consideração o ritmo de cada aluno e a gestão das diferentes áreas ocorreu, sempre que possível, de forma interdisciplinar.

Na primeira semana, realizou-se observação participante para se adquirir um repertório rico acerca das crianças, uma vez que esta faz parte de um processo vasto, cujo propósito fundamental é melhorar a prática de ensino e se poder aperfeiçoar a dimensão pessoal e profissional do docente (Máximo-Esteves, 2008).

Executou-se algumas fichas de exercícios para consolidar os conteúdos abordados, bem como atividades complementares que envolvessem a manipulação de objetos, de modo a tornar essas mesmas aprendizagens mais significativas. Realizou-se jogos lúdicos, que envolvessem a cooperação e a ajuda entre os alunos, com preferência por uma metodologia que assenta na cooperação entre os alunos promove a partilha de responsabilidades, o estabelecimento de relações positivas entre os elementos do grupo, a aquisição de competências sociais e interpessoais e minimiza a competição e o individualismo entre os mesmos. Além de competências de cooperação, os alunos adquirem competências de colaboração. Estas competências têm um peso crucial na sociedade, dada a variedade de trabalhos realizados pelo adulto em organizações vastas e interdependentes. Esta metodologia aumenta o valor que é dado à aprendizagem escolar e beneficia os alunos que trabalham em conjunto.

A disposição da sala e dos alunos, em pequenos grupos de quatro elementos cada, promoveu a aquisição de saberes, técnicas, pensamentos e opiniões que fomentaram o desenvolvimento do grupo, para além de esta disposição se tornar “útil para a discussão em grupos, a aprendizagem cooperativa ou outras tarefas em pequenos grupos” (Arends, 1995, p. 94). Tendo em conta a pequena experiência obtida em outros contextos educativos, é através dos trabalhos e das atividades realizadas em grupo na sala de aula que o professor promove o sucesso escolar dos alunos, tornando-os agentes ativos da sua aprendizagem. Deste modo, o professor tem a possibilidade de observar os

diferentes grupos, identificar os saberes e as competências de cada aluno, bem como a sua autonomia e comunicação com os restantes elementos do grupo.

Do mesmo modo, para que haja uma melhor intervenção por parte do professor, é essencial haver momentos de reflexão individual e coletiva. “A reflexão crítica e o debate racional são os instrumentos cognitivos fundamentais para que o indivíduo se liberte de alguns constrangimentos das estruturas do poder institucional” (Máximo-Esteves, 2008, p.58). Durante o estágio, as reflexões feitas com a colega de estágio e com a professora cooperante permitiram melhorar nalgumas estratégias a adotar nas práticas pedagógicas seguintes.

Avaliação da Turma

A avaliação das aprendizagens dos alunos é um elemento integrante e regulador do processo de ensino-aprendizagem. É extremamente importante para o professor do 1.º CEB avaliar a sua turma, bem como a sua intervenção pedagógica, para poder adequá-la às necessidades, aos interesses e à realidade social da turma.

A avaliação possibilita ao professor recolher informações sobre as aquisições dos alunos, diagnosticar as dificuldades das crianças, reajustar as estratégias pedagógicas e averiguar o cumprimento do currículo. Posteriormente, através da análise dos dados recolhidos e da reflexão sobre a sua ação pedagógica, o docente introduz alterações que visam a promoção da qualidade das aprendizagens de todos os alunos (Alarcão, 2010). No processo de avaliação, intervêm todos os professores envolvidos na formação dos alunos, mas o professor titular da turma detém a maior responsabilidade.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, determina três modalidades de avaliação que devem ser concretizadas em cada ano de escolaridade: diagnóstica,

formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica é efetuada no início de cada ano letivo e pretende aferir os conhecimentos, os interesses e as necessidades dos alunos; a avaliação formativa é realizada ao longo do ano letivo, ou seja, é contínua e sistemática e utiliza diversos instrumentos de recolha de dados; a avaliação sumativa efetua-se no fim de cada período letivo e apoia-se em toda a informação angariada através da avaliação formativa. Assim, é formulado um juízo global acerca das aprendizagens e das competências desenvolvidas pelos alunos em cada área curricular.

É importante mencionar que todo o processo de avaliação é contínuo e engloba aspetos como assiduidade e pontualidade, espírito crítico, cooperação, participação, responsabilidade, autonomia, organização, entre outros. Seguidamente, apresenta-se a avaliação dos alunos, que se realizou no decurso do processo de estágio.

Quadro 4. Avaliação dos alunos relativamente ao Português.

	Português								
	Expressão Escrita				Leitura/ Expressão Oral				
	Escrever frases com correção semântica e gramatical	Escrever com correção ortográfica	Produzir textos com clareza e imaginação	Ter uma caligrafia legível e cuidada	Comunicar oralmente com autonomia e clareza	Interpretar os enunciados orais	Interpretar os enunciados escritos	Organização	Participação
António	NA	NA	EA	EA	NA	EA	NA	A	NA
Andreia F.	A	EA	EA	NA	EA	EA	EA	EA	A
Andreia G.	EA	NA	EA	A	EA	A	EA	A	EA
Anabela	A	A	A	EA	A	EA	EA	EA	A
Bárbara	EA	EA	NA	A	NA	A	EA	A	NA
Carolina	EA	NA	EA	A	EA	EA	EA	A	A
Eduardo	EA	EA	A	EA	A	EA	EA	EA	A
Elsa	A	EA	A	A	A	EA	EA	A	A
Francisca	EA	EA	NA	EA	NA	A	EA	EA	NA
Gabriel	A	A	A	NA	A	A	A	NA	A
Joaquim	EA	EA	EA	EA	EA	A	EA	EA	A
Leonor	A	A	EA	A	EA	EA	EA	A	A
Letícia	EA	EA	EA	EA	EA	A	EA	EA	EA
Ricardo	EA	EA	A	A	A	EA	EA	A	A
R. Daniel	NA	NA	EA	NA	A	A	EA	EA	A
R. Francisco	EA	EA	A	A	EA	A	A	EA	EA
Roberto G.	A	A	A	EA	A	A	A	EA	A
Rogério	A	A	EA	EA	EA	A	A	EA	EA
Sílvia	EA	EA	EA	EA	EA	EA	A	EA	EA

Legenda: A – adquirido; EA – em aquisição; NA – não adquirido

Quadro 5. Avaliação dos alunos relativamente a Matemática.

	Matemática					
	Cálculo	Identificar/Ler/Escriver números	Conhecer as tabuadas	Resolver problemas	Organização	Participação
António	EA	NA	EA	NA	A	NA
Andreia F.	EA	EA	EA	EA	NA	A
Andreia G.	EA	EA	EA	EA	A	A
Anabela	EA	EA	EA	EA	EA	A
Bárbara	EA	EA	EA	EA	A	NA
Carolina	EA	EA	EA	EA	A	A
Eduardo	EA	A	EA	EA	EA	A
Elsa	EA	A	EA	EA	A	A
Francisca	EA	EA	EA	EA	EA	EA
Gabriel	A	A	EA	A	NA	A
Joaquim	EA	EA	EA	EA	EA	A
Leonor	EA	A	EA	EA	EA	A
Letícia	EA	EA	EA	EA	EA	EA
Ricardo	A	A	EA	A	A	A
R. Daniel	A	A	EA	A	EA	A
R. Francisco	EA	EA	EA	EA	EA	EA
Roberto G.	A	A	EA	A	A	A
Rogério	EA	A	EA	EA	A	EA
Sílvia	EA	EA	EA	EA	EA	EA

Legenda: A – adquirido; EA – em aquisição; NA – não adquirido

Quadro 6. Avaliação dos alunos relativamente a Estudo do Meio.

	Estudo do Meio			
	Conhecer-se a si próprio			
	A sua naturalidade e nacionalidade	O seu corpo	Organização	Participação
António	EA	NA	A	NA
Andreia F.	EA	EA	EA	A
Andreia G.	EA	EA	A	A
Anabela	EA	EA	A	A
Bárbara	EA	EA	A	A
Carolina	EA	EA	A	A
Eduardo	EA	EA	A	A
Elsa	EA	EA	A	A
Francisca	EA	NA	A	A
Gabriel	EA	A	NA	A
Joaquim	EA	EA	A	A
Leonor	A	EA	A	A
Letícia	EA	EA	EA	A
Ricardo	EA	A	A	A
R. Daniel	EA	EA	A	A
R. Francisco	EA	EA	A	A
Roberto G.	EA	A	A	A
Rogério	EA	EA	A	A
Sílvia	EA	EA	EA	A

Legenda: A – adquirido; EA – em aquisição; NA – não adquirido

Quadro 7. Avaliação dos alunos relativamente a Formação Cívica.

	Formação Cívica												
	Pontual	Assíduo	Capaz de respeitar as regras	Participativo	Organizado	Autónomo	Atento	Curioso	Responsável	Imaginativo	Crítico	Cooperativo	Sociável
António	A	A	A	EA	A	NA	EA	NA	EA	NA	NA	EA	A
Andreia F.	A	A	A	A	EA	A	EA	A	EA	EA	A	EA	A
Andreia G.	A	A	A	A	A	EA	A	A	A	A	EA	A	A
Anabela	A	A	A	A	A	EA	A	A	A	A	A	A	A
Bárbara	A	A	A	A	A	NA	A	NA	A	EA	NA	A	EA
Carolina	A	A	A	A	A	EA	EA	A	EA	A	EA	A	A
Eduarda	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	EA	A
Elsa	A	A	A	A	A	A	A	A	EA	A	A	A	A
Francisca	A	A	EA	EA	A	A	EA	NA	NA	EA	NA	A	EA
Gabriel	A	A	EA	A	EA	A	EA	A	EA	A	A	EA	A
Joaquim	A	A	EA	A	A	EA	EA	A	EA	EA	EA	EA	EA
Leonor	A	A	A	A	A	NA	EA	A	A	EA	A	EA	A
Letícia	A	A	A	A	A	EA	A	A	A	EA	EA	A	A
Ricardo	A	A	EA	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
R. Daniel	A	A	EA	A	EA	EA	EA	A	EA	EA	A	EA	EA
R. Francisco	A	A	A	EA	A	A	A	EA	A	EA	A	EA	A
Roberto G.	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Rogério	A	A	A	A	A	A	A	EA	A	A	EA	A	A
Sílvia	A	A	A	A	EA	EA	EA	A	EA	A	A	A	A

Legenda: A – adquirido; EA – em aquisição; NA – não adquirido

Durante o estágio realizou-se uma avaliação dos alunos, para se tentar apurar a situação geral da turma, averiguar os seus interesses e necessidades e identificar casos específicos que requeressem especial atenção. A avaliação foi efetuada com recurso a uma grelha (Quadro 4) preenchida a partir da observação participante realizada e das conversas informais e formais com a professora cooperante.

Através da análise dos Quadros 4, 5 e 6 é possível verificar que, na maioria dos parâmetros avaliados, a turma se encontra em aquisição (EA). Nas áreas curriculares disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio, a maior parte dos alunos revela dificuldades nos conteúdos programáticos. Nos quadros supramencionados, é possível apurar que a maioria da turma consegue manter os seus materiais organizados e que muitos dos alunos revelam autonomia e gostam de participar nas aulas, apesar de nem sempre ser uma participação construtiva e pertinente. Destes quadros, evidencia-se ainda que, em geral, a turma demonstra pouca responsabilidade e necessidade de cumprir com mais rigor as regras da sala de aula. Os alunos também revelam alguma falta de atenção e de espírito crítico, o que fundamenta, parcialmente, as dificuldades apresentadas nas diversas áreas.

Planificações e Reflexões

Durante ambos os estágios realizados nas duas valências (EI e 1.º CEB), as planificações fizeram parte da análise da ação educativa, uma vez que a sua construção careceu de uma observação e de uma reflexão sobre as intenções pedagógicas. Estas, na valência 1.º CEB, ao contrário do que aconteceu no estágio na componente EI, foram realizadas a pares, porém, também foram planificações semanais (Apêndice 11) e flexíveis, encaradas não como planos fixos de ação, mas como guias orientadores.

Contrariamente às planificações, as reflexões foram efetuadas individualmente pois, como colegas e par pedagógico com características e personalidades diferentes, cada uma das alunas estagiárias necessitou refletir sobre a sua própria prática pedagógica, acerca das estratégias adotadas e da postura tomada. Desta forma, ao longo

do percurso de estágio, foi possível e visível um constante melhoramento da prática interventiva no 1.º CEB.

Intervenção Com a Família e Comunidade

O trabalho de um docente não pode ser visto como isolado da restante comunidade educativa, uma vez que a colaboração destes membros constitui-se como uma forma de expandir e enriquecer as situações de aprendizagem, através do contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a promover com as crianças (ME, 1997). Assim, para que a educação tenha efeitos mais positivos e duradouros nas crianças, é crucial que haja um envolvimento entre os diversos intervenientes do contexto educativo em questão.

Na sequência do tema abordado na disciplina curricular de Estudo do Meio - “A segurança do corpo” - surgiu a oportunidade de se proporcionar às crianças um contacto direto com um bombeiro pertencente aos Bombeiros Voluntários Madeirenses. O bombeiro que se disponibilizou para colaborar na abordagem ao tema foi à escola e durante cerca de duas horas, conversou com os alunos sobre hemorragias, queimaduras, mordeduras de animais e picadelas de insetos (ver Figura 22). Também falou sobre que materiais devem constar numa caixa de primeiros socorros, mostrando e explicando para que serve cada material.

Figura 22. Visita de um bombeiro voluntário às turmas 3.º1 e 3.º2.



Posteriormente, o bombeiro permitiu que os alunos conhecessem o interior da ambulância, mostrou-a e explicou para que servem todos os materiais existentes lá dentro. Algumas crianças puderam experimentar a coleira cervical e outras puderam medir a pulsação (ver Figura 23).

Figura 23. Visita ao interior da ambulância.



No dia seguinte, como forma de consolidação dos conhecimentos adquiridos, foi sugerido que os alunos elaborassem cartazes sobre os vários subtemas abordados que posteriormente foram compilados num livro. Também elaboraram uma caixa de primeiros socorros, com os respetivos materiais e decoração (ver Figura 24).

Figura 24. Resultado da elaboração de uma caixa de primeiros socorros.



Foi realizado um contacto com o Centro de Saúde de São Roque, para se estudar a viabilidade de se efetuar uma visita de estudo a esta instituição, enquadrando-a num dos outros temas abordados em Estudo do Meio, a “Saúde do Corpo”. Assim, falou-se com a chefe das enfermeiras que, posteriormente, nos colocou em contacto com a enfermeira que trata dos bebés e crianças. Pediu-se autorização para se visitar as instalações, conhecer os materiais e falar sobre o tema. Como tal, acordou-se realizar a visita de estudo nos dias três e quatro de dezembro, uma vez que esta seria realizada pelas duas turmas de 3.º ano da escola. Desta forma, a turma 3.º2 efetuou a visita de estudo no dia três de dezembro e a visita de estudo da turma 3.º1 ocorreu a no dia quatro

de dezembro (ver Figura 25). A enfermeira abordou dois temas distintos, um para cada turma: Alimentação Saudável e Higiene Corporal, respetivamente.

Figura 25. Visita de estudo ao Centro de Saúde de São Roque.



Antes da visita de estudo, dois alunos voluntariaram-se para serem responsáveis por tirar apontamentos pertinentes. É de referir que estes alunos fizeram um excelente trabalho, registando as informações mais importantes. Todos os outros alunos tiveram um comportamento adequado, colocaram questões pertinentes, partilharam experiências e ouviram as informações mencionadas pela enfermeira com atenção. De seguida, a profissional de saúde fez uma visita guiada a algumas salas do Centro de Saúde, explicou para que servem os materiais, o que se faz em cada sala, apresentou a enfermeira chefe e explicou qual a sua função. Considera-se que a referida visita de estudo foi uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos que, deste modo, apreenderam os conceitos com mais facilidade.

Após a chegada à escola, em grupos, os alunos elaboraram cartazes sobre o tema abordado em cada uma das visitas de estudo, para o apresentar à outra turma, de forma a

se cruzar a informação adquirida. Assim sendo, a turma 3.º1 executou cartazes sobre a Higiene Oral e a turma 3.º2 efetuou cartazes sobre Alimentação Saudável. Contudo, apenas um grupo poderia apresentar o seu cartaz, caso contrário, seria um período de apresentações muito longo e maçador. Como tal, através de votos, os alunos selecionaram o cartaz que achavam ser o mais adequado e completo para ser apresentado. Esta apresentação ocorreu no dia seguinte e foi não só um momento de aprendizagem mas também de socialização e de equipa entre as crianças, as professoras cooperantes e as alunas estagiárias (ver figuras 26 e 27).

Figura 26. Apresentação do cartaz, feito pelo 3.º1.



Figura 27. Apresentação do cartaz, feito pelo 3.º2.



Uma vez que o final do estágio coincidiu com a época natalícia, decidiu-se integrar, na festa de Natal da escola, uma romaria. Com esta atividade, pretendia-se envolver os pais das crianças e toda a comunidade educativa num momento de partilha, alegria e diversão. Como tal, enviou-se um comunicado para os EE (Apêndice 12) e afixou-se a informação no *hall* de entrada, na porta da sala dos professores e na porta da sala dos funcionários, para que todos tomassem conhecimento desta atividade. Nesta comunicação, informava-se em que dia e em que contexto se realizaria a romaria e qual a sua finalidade. Pediu-se que todos trouxessem diversos géneros (objetos, alimentos, entre outros) para posteriormente serem vendidos e que, quem soubesse tocar instrumentos, os levasse e tocasse.

A festa de Natal teve lugar no dia 18 de dezembro, às 10h00m, e iniciou-se com a romaria (ver Figura 28). Nela participaram todas as alunas estagiárias, alguns professores, alguns funcionários e três pais. Lamenta-se a pouca adesão dos pais para participar na romaria pois, “o envolvimento dos pais nas escolas produz efeitos positivos tanto nos pais como nos professores, nas escolas e nas comunidades locais”

(Marques, 2001, p.22), porém, compreende-se a sua insegurança e timidez, e esta situação merece ser alvo de reflexão por parte da escola.

De um modo geral, tanto a romaria como a venda dos produtos correu de forma satisfatória e, como tal, faz-se um balanço positivo acerca da intervenção entre a escola, as famílias e a comunidade educativa. É importante referir que o dinheiro adquirido na venda dos produtos reverteu para a escola (ver Figura 29).

Figura 28. Início da romaria da festa de Natal.



Figura 29. Venda dos produtos oferecidos na romaria.



É importante referir que, a partir de uma conversa durante uma aula de Formação Cívica, acerca de alguns valores como a partilha, o zelar pelos brinquedos, entre outros, surgiu a ideia de se fazer uma recolha de brinquedos e roupa usados, mas em bom estado para, posteriormente, serem entregues a uma instituição. Esta iniciativa de solidariedade partiu dos alunos que, com muito empenho, trouxeram alguns dos seus brinquedos e roupa para doar.

Previamente foi feito um comunicado aos EE para os informar acerca da iniciativa e solicitar a sua colaboração (Apêndice 13). Depois, foram colocados dois caixotes no *hall* de entrada da escola, para que toda a comunidade educativa pudesse participar. Foi gratificante verificar que a iniciativa teve uma grande adesão por parte dos alunos, bem como dos professores e funcionários e, como tal, os caixotes ficaram cheios rapidamente (ver Figura 30).

No dia da festa de Natal, foi feita uma seleção dos brinquedos e das roupas em bom estado, passíveis de serem doados e estes foram entregues ao Instituto das Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus, em São Roque. Uma vez que a entrega dos brinquedos e/ou roupas foi feita no final da manhã, não foi entregue diretamente às crianças mas sim às irmãs que, no mesmo dia, iriam selecionar e dividir o material. Assim sendo, espera-se que a referida iniciativa de solidariedade tenha colocado sorrisos nos rostos das crianças que habitam na referida instituição.

Figura 30. Iniciativa de Solidariedade - Recolha de brinquedos e roupa.



Reflexão Crítica Sobre a Intervenção Pedagógica

Considerando as expectativas iniciais para a intervenção pedagógica na valência do 1.º CEB, expressa-se agora uma reflexão final sobre a mesma.

A formação inicial é identificada pela sua complexidade, visto que integra a formação pessoal e social, a valorização da função formativa da prática profissional acompanhada, a promoção do perfil profissional assente na reflexão, a investigação e a defesa da pluralidade de modelos (Jacinto, 2003). São várias as situações em que um professor em fase de formação inicial se depara, tais como os receios iniciais, as expectativas e dificuldades mas, também, as práticas que fomentam o crescimento profissional, pessoal e social.

O período de observação participante foi essencial, pois permitiu conhecer algumas práticas comuns na sala, como a distribuição de tarefas, os tipos de registo a concretizar nos cadernos, a gestão do tempo, espaço e material, entre outros. Assim, pôde-se aproximar a prática pedagógica àquilo a que a turma está acostumada. A

observação foi fundamental pois assentou numa introspeção e comparação pessoal. Também a investigação-ação foi essencial, na medida em que sendo um meio adequado para se estudar diretamente os contextos de trabalho, permite “influenciar e mudar esses mesmos contextos, quer social, quer institucionalmente” (Máximo-Esteves, 2008, p.72).

No que diz respeito aos conteúdos abordados, crê-se que a sua orientação foi efetuada de forma positiva, pois procurou-se sempre estabelecer uma contextualização e uma transversalidade entre as diferentes áreas abordadas. Contudo, relativamente à disciplina de Matemática, a não utilização de materiais lúdicos que auxiliassem os alunos no cálculo e na resolução de situações problemáticas dificultou o trabalho, uma vez que se considera os materiais de auxílio lúdico em sala de aula uma alternativa diferente para os alunos alcançarem as suas aprendizagens. Em relação à disciplina de Estudo do Meio, a transversalidade emergida da sua exploração possibilitou um múltiplo contacto da turma com diferentes situações quotidianas, estimulando a partilha de vivências pessoais. A ida de um bombeiro à escola, bem como a visita de estudo ao Centro de Saúde de São Roque ajudaram a reforçar ou a esclarecer algumas ideias prévias dos alunos através da reflexão sobre vários aspetos, designadamente, lavar as mãos antes e depois das refeições, mudar a escova de dentes de 3 em 3 meses, entre outras.

Foi sempre necessário circular constantemente pela sala de aula, chegando a todos os alunos, garantindo que estavam a realizar todos os trabalhos de forma correta. Este aspeto foi difícil porque, circular por 19 alunos, confirmar e corrigir tudo de todos é, por vezes, exaustivo. No entanto, esta situação foi vantajosa, pois permitiu conhecer as dificuldades individuais dos alunos e fortalecer as relações com as crianças.

Como aspetos menos positivos, julga-se que a presença de ruído nas atividades de natureza lúdica foi frequente, mesmo tendo existido chamadas de atenção.

Conquanto, compreende-se que os alunos, quando trabalham em grupo, têm uma maior tendência para o diálogo em tom mais alto. A gestão do comportamento dos alunos nas semanas que antecederam as férias de Natal foi outro aspeto menos positivo, pois as crianças estavam muito agitadas e entusiasmadas com a chegada da época natalícia e pareciam não se interessar pelos conteúdos abordados nas aulas.

Importa referir a relevância atribuída ao trabalho cooperativo em termos de planificação. A troca de ideias com o par pedagógico favoreceu uma prática assente nas mesmas opções pedagógicas que salvaguardou uma continuidade educativa no decorrer das diferentes semanas de intervenção pedagógica.

Por fim, é fundamental referir o trabalho desenvolvido com a comunidade e com a família, fruto do empenho de todas as alunas estagiárias do núcleo de estágio. Considera-se que contribuiu para a aproximação dos diversos agentes educativos, possibilitando um contacto alargado com diferentes naturezas de intervenção.

Em síntese, este estágio contribuiu para a formação pessoal e profissional de forma muito significativa. É importante dizer que, ao longo da realização do Relatório de Estágio, numa perspetiva distanciada da intervenção educativa propriamente dita e mediante uma atitude crítica e reflexiva, conclui-se que se poderia ter explorado os conteúdos programáticos de outras formas e se poderia ter adotado diferentes estratégias, mais eficazes, relativamente às que se adotou, tais como proporcionar momentos mais lúdicos e dinâmicos, bem como a utilização de material didático que facilitasse o ensino-aprendizagem dos alunos, entre outras. Contudo, avalia-se de forma positiva e enriquecedora todo o processo de estágio decorrido nesta vertente educativa.

Considerações Finais

Todas as profissões devem ter como objetivo principal aperfeiçoar a performance na sua atividade, e a profissão docente não é diferente. Como tal, a formação inicial é uma fase essencial para que os futuros docentes possam vivenciar e aprender em diversas realidades.

A realização dos dois estágios, em duas componentes distintas, permitiu um crescimento pessoal e profissional complexo, aceitando que a formação do educador/professor resulta de um processo de desenvolvimento e de construção da sua identidade profissional. Toda a prática pedagógica permitiu obter novos conhecimentos e possibilitou a compreensão de que aprender a ser educador/professor é uma longa e complexa viagem, repleta de desafios e emoções.

Com a realização dos estágios, adquiriu-se uma maior segurança e um maior à vontade no que diz respeito à atuação no mundo da educação e sentiu-se que o desejo de ser educadora/professora aumentou. Portanto, considera-se que, na realidade, houve uma evolução no que diz respeito à ação educativa e na visão pessoal acerca da educação e da sua importância.

Inicialmente, sentiu-se medo de falhar e de não superar as expectativas iniciais, sentiu-se alguma ansiedade e apreensão. Contudo, à medida que os dias foram passando, estes sentimentos foram-se diluindo e começou-se a adquirir mais segurança e confiança. Desta forma, através da prática pedagógica pôde-se conhecer novos contextos educativos, demonstrar o nosso desempenho, aprendeu-se várias estratégias para trabalhar com diversas crianças e experimentou-se, de forma prática, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica. As intervenções pedagógicas alicerçaram-se numa visão de que a criança é um elemento ativo no

processo de aquisição de conhecimentos, assumindo-as como o principal construtor da sua própria aprendizagem.

Considera-se que o estágio se orientou através de um sistema dinâmico, através do qual se tentou empregar princípios pedagógicos que promovessem a eficácia do ensino, a qualidade da ação e ofereceu-se as condições necessárias para a aquisição de aprendizagens favoráveis ao desenvolvimento das crianças.

Relativamente às dificuldades sentidas no estágio realizado em EI, aconteceram devido ao facto de trabalhar, pela primeira vez, com um grupo de bebés com idades inferiores a dois anos, o que requer uma atenção redobrada e um olhar atento sobre todos os seus movimentos. O facto de não falarem e de apenas se expressarem através do choro e da linguagem corporal contribuiu para que o sentimento de incerteza aumentasse.

Na componente do 1.º CEB, a principal dificuldade foi a gestão do tempo, uma vez que era muita a matéria para lecionar e o tempo para tal era reduzido, havendo uma certa limitação nos tempos de leção dos conteúdos programáticos.

As metodologias privilegiadas assentaram na necessidade de se promover um desenvolvimento adequado e harmonioso, suscitar atitudes de cooperação e de autonomia e no desejo de desenvolver nas crianças o crescimento como seres humanos ativos, capazes de definir o percurso das suas aprendizagens e de tomar as suas próprias decisões. Assim, as opções metodológicas escolhidas visaram, também, o desenvolvimento pessoal e social de cada criança, estimular a expressão e a comunicação, incentivar a curiosidade, a cooperação, a autoestima e a autonomia. Para tal, criou-se ambientes estimulantes, preparando-se atividades e materiais contextualizados para promover aprendizagens significativas.

O trabalho desenvolvido com o par pedagógico na vertente do 1.º CEB também se baseou num clima de cooperação, quer no planeamento dos conteúdos programáticos, quer na construção de materiais pedagógicos e na orientação dos alunos na sala de aula.

É importante referir que o facto de a valência do 1º CEB ter sido realizada a pares fez com que, na semana em que a colega estava a lecionar, se pudesse observar o grupo e acompanhar o processo de aprendizagem da criança com NEE. Considera-se que o trabalho em parceria é importante para que as intervenções sejam de qualidade, pois a troca de opiniões enriquece a prática do educador/professor. Assim, um trabalho em parcerias permite reinventar estratégias de mobilização para uma “comunidade educativa que não seja a mera figura de retórica a que recorremos apenas nos nossos discursos” (Leite, 2003, p92). Lamenta-se apenas o facto de o tempo de leção para cada aluna estagiária ser reduzido e limitado.

Durante os estágios, refletiu-se sobre as intervenções educativas, interrogando se eram as mais adequadas face aos resultados que se queria obter pois, tal como afirma Carmo (1994), é necessário partir-se da experiência em sala de atividades/aula para ser possível reforçar a capacidade de reflexão e ação. Através das reflexões semanais, pôde-se redefinir intencionalidades e procedimentos educativos de trabalho, enriquecendo, dessa forma, a ação pedagógica. Refletir presume a capacidade de pensar sobre as ações e requer aceitar a renovação como crescimento, como fonte de melhoria e de reformulação do que está menos bem. É crucial ser-se um educador/professor reflexivo, pois as reflexões permitem uma interrogação e consequente justificação acerca da prestação. Posteriormente, é possível transformar, enriquecer, aperfeiçoar e renovar a prática pedagógica. Como tal, a reflexão deve estar permanentemente presente na atividade docente.

Para além de o docente adotar uma atitude reflexiva durante a sua prática profissional, deve igualmente optar por uma atitude de observador, para que possa examinar e compreender as características de cada criança com quem trabalha. Quanto à relação adulto-criança, procurou-se estabelecer um vínculo forte baseado na afetividade, confiança e respeito mútuo. Os objetivos subjacentes às práticas pedagógicas nas duas componentes assentavam em proporcionar um bom ambiente educativo, inculcando nas crianças uma atitude de colaboração e de apoio, bem como capacidade de iniciativa, espírito crítico e sentido de opinião. Desta forma, proporcionou-se, particularmente no 1.º CEB, tempo para fazer, experimentar, escolher, opinar, assumir responsabilidades e promover a criatividade e a imaginação, possibilitando a aprendizagem pela descoberta e a aquisição de saberes significativos e duradouros. Assim sendo, a ligação afetiva criada com as crianças em ambos os contextos facilitou o crescimento de laços afetivos, baseados no respeito e na compreensão, o que se projetou num clima agradável para todos os intervenientes.

O trabalho efetuado em conjunto com as famílias e com a comunidade foram momentos de enriquecimento da prática pedagógica, pois favoreceram a solidificação das relações escola-família e permitiram uma maior aproximação do meio em que os alunos se inserem.

A inclusão, colaboração e participação noutras atividades relacionadas com a gestão e a dinâmica das instituições de educação, nomeadamente em reuniões de conselho escolar, na organização e concretização da reunião de pais do infantário “O Carrocel”, na festa de Natal da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão, proporcionou uma melhor compreensão de como são tomadas algumas decisões nas instituições de educação.

No que concerne às duas valências, pôde-se verificar que as duas realidades são distintas, pois na EI o afeto e o carinho são mais evidentes, enquanto no 1.º CEB o clima relacional afetivo é menos preponderante, solicitando ao agente de ensino uma postura e atitude mais “rígida”.

Como já foi mencionado, estas componentes não se podem separar, sendo fundamental haver uma cooperação entre o educador de infância e o professor do 1.º CEB. Desse modo, promove-se a partilha de informações sobre as crianças e o ambiente de trabalho assenta num clima de cooperação e na constante construção de aprendizagens. A união das duas componentes (EPE e 1.º CEB) no curso de Licenciatura em Educação Básica foi uma mais-valia, pois permite compreender a realidade de ambas as vertentes, remetendo para a importância da articulação e da continuidade educativa entre as duas valências.

A elaboração deste Relatório de Estágio permitiu fazer uma constante reflexão sobre a prática pedagógica, bem como uma interligação entre os conteúdos teóricos abordados ao longo do curso superior e a prática propriamente dita. Este trabalho possibilitou o relato e a documentação de toda a intervenção pedagógica, permitiu a adoção de um papel de investigador, alcançando uma série de competências. Este cruzamento entre a teoria e a prática permitiu tomar decisões com mais segurança e confiança. Todavia, sentiu-se alguma dificuldade na escolha da informação, dado que houve muito trabalho desenvolvido em ambos os estágios e não foi possível referenciá-lo na sua totalidade. O Relatório de Estágio apresenta uma visão global das circunstâncias em que decorreu o estágio, amplificando as experiências diversas e enriquecedoras que permitiram a aquisição de competências práticas.

Finalizando a formação inicial, transporta-se para o futuro profissional muitas expectativas e receios. O docente é encarado como uma pessoa sábia, curiosa, disponível

para ajudar, que dá continuidade à educação familiar, que assume um papel de mediador da aprendizagem das crianças e que concorda com a formação contínua na sequência da formação inicial. Para além da função de orientar as crianças na exploração de novos conteúdos, também deve fomentar o envolvimento dos pais e da comunidade na educação das crianças. Trabalhar com crianças consiste numa tarefa trabalhosa e exigente, pois as crianças requerem muita atenção e esforço do adulto, quer a nível psicológico, quer físico, porém, é um trabalho muito compensador que resulta da vivência de momentos únicos e gratificantes. Assim sendo, considera-se fundamental referir que a conclusão da formação inicial não pode ser o fim da procura do conhecimento e inovação, pelo contrário, é o princípio de um longo caminho de aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal.

Referências

- Afonso, N. (2009). Intervenção da Equipa de Investigação. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp.269-271). 1.^a Edição. Lisboa.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2009). Intervenção da Equipa de Investigação. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp.245-256). 1.^a Edição. Lisboa.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. 7.^a Edição. Brasil: Cortez.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Brazão P., Correia F., Mendes, G. & Sousa, C. (2012). *Programa da unidade curricular de estágio e relatório*. Documento não publicado. Centro de Competências de Ciências Sociais, Funchal.
- Belo, F. (2008). Supervisão (Super Visão) uma experiência. In Mendonça, A. & Bento, A. (Ed.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp.227-235). Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.
- Canário, R. (1994). ECO: Um processo estratégico de mudança. In Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões. (Ed.). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade* (pp.33-69). Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo, J. (1994). Comunidade e dinamização local do sistema educativo. In Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões. (Ed.). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade* (pp.197-206). Instituto de Inovação Educacional.

- Conselho Nacional de Educação. (2009). *Organização do Trabalho Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. 1.ª Edição. Lisboa.
- Conselho Nacional de Educação. (2010). *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares*. Editorial do Ministério da Educação: Lisboa.
- Cruz, I. (1994). Educação de Infância Itinerante: especificidades de um projecto inovador. In Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões. (Ed.). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade* (pp.169-174). Instituto de Inovação Educacional.
- David, M., Gal, R., Voeltzel, L. & Ferré, A. (1997). *Temas de Psicopedagogia Escolar – O professor e os alunos*. Portugal: Livros Horizonte.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Retirado de <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/015A00/02580265.PDF>
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Retirado de http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/forum/DL240-2001_30Ago_Perfil_geral-profs.pdf.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Retirado de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>.
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão. (2012). *Projeto Educativo de Escola (2012-2016)*. São Roque, Funchal.
- França, A. & Mendes, G. (2008). O educador construtor do currículo. In Mendonça, A. & Bento, A. *Educação em Tempo de Mudança* (pp.81-88). Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.
- Figueira, C. (1994). Escola primária e jardim de infância: uma experiência de articulação. In Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões. (Ed.). *Uma*

- Escola em Mudança com a Comunidade* (pp.73-78). Instituto de Inovação Educacional.
- Formosinho, J. (1994). Representações, reflexão apoiada e mudança. In Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões. (Ed.). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade* (pp.105-115). Instituto de Inovação Educacional.
- Gentil, V. (2005). *Eja: Contexto histórico e desafios da formação docente*. Brasil: Universidade de Cruz Alta.
- Gomes, S. (2012). *Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Madeira: Universidade da Madeira.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2008). *Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guillaud, M. (2006). *Relaxar as Crianças no Jardim-de-Infância – Como descontraír com actividades simples e eficazes*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Humphreys, T. (1995). *A different kind of teacher*. Londres: Cassell.
- Infantário “O Carrocel”. (2012). *Projeto Educativo de Estabelecimento (2012-2013)*. Funchal, Madeira.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Junta de Freguesia de São Martinho. (2011). *Junta de Freguesia de São Martinho*. Retirado de <http://www.jf-saomartinho.pt/a2/index.php>.

- Laranjeiro, M. (2011). *Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didácticos?* Departamento de Educação e Ensino a Distância. Lisboa.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Libâneo, J. C. (1982). Tendências pedagógicas na prática escolar. *Revista da Ande*, 6, pp. 11-19.
- Lopes, J. (1996). Reportagem "Jean Piaget". *Revista Nova Escola*, nº 95, ano XI.
Retirado de <http://penta.ufrgs.br/~marcia/estagio2.htm#epo>.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim-de-infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget Divisão editorial.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mialaret, G. (1981). *A Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Miguéns, M. (2009). Nota Prévia. In Conselho Nacional de Educação. *Organização do Trabalho Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.9-12). 1.ª Edição. Lisboa.
- Ministério da educação. (Ed.). (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa.
- Moura, H. (1994). A Semana Diferente e a construção da equipa. In Projecto ECO, 1986-1992, Experiências e Reflexões. (Ed.). *Uma Escola em Mudança com a Comunidade* (pp.79-85). Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

- Oliveira, R. M. (1991). Falando de Criatividade. In J. Tavares, *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas* (pp. 227-230). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. (2004). *Tornar-se educador: O impacto com a realidade docente*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Área de Supervisão Pedagógica. Funchal.
- Pimenta, B. (2012). Relatório de estágio Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade da Madeira.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). Intervenção da Equipa de Investigação. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp.257-261). 1.ª Edição. Lisboa.
- Portugal, P. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, L. (2009). O 1.º ciclo do Ensino Básico em Portugal: como se organizam as pessoas em tempo inteiro. In Conselho Nacional de Educação. *Organização do Trabalho Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.89-100). 1.ª Edição. Lisboa.
- Rodrigues, F. (2008). *Virtu@l_PCT: Revolução da gestão curricular na sala de aula*. In Mendonça, A. & Bento, A. *Educação em Tempo de Mudança* (pp.215-225). Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.

- Rodrigues, C. (2012). Relatório de Estágio sobre a intervenção pedagógica realizada nas Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe e da Nazaré. Universidade da Madeira.
- Saviani, D. (1984). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.
- Silva, P. (2008). O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania. In Conselho Nacional de Educação. *Escola/Família/Comunidade* (pp.115-140). 1.ª Edição. Lisboa.
- Tafoi, B. (2009). O 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: como se organizam as escolas a tempo inteiro. In Conselho Nacional de Educação. *Organização do Trabalho Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.71-80). 1.ª Edição. Lisboa.
- Teles, N. (2012). Relatório de estágio Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade da Madeira.
- Teodoro, A. (2006). No fio da navalha. As tecnologias políticas de reforma e a luta pela fabricação da alma dos professores. In Mendonça, A. & Bento, A. *Educação em Tempo de Mudança* (pp.13-20). Universidade da Madeira.
- UNESCO. (2010). *Um Tesouro a Descobrir*. Brasília: Faber-Castell.
- Vasconcelos, T. (2009). Intervenção da Equipa de Investigação. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp.275-276). 1.ª Edição. Lisboa.
- Vieira, A., Pastor, R. & Faria, O. (2008). *Aprendizagem Activa e Experiências-chave para Bebés e Crianças*. Universidade da Madeira.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.