



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE MESTRADO**

Ana Rubina Camacho

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

março | 2012

Ma

Rel

T/M Ulla

37
CAM Rel

EX-1

71840

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

Ana Rubina Camacho

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO

Fernando Luís de Sousa Correia

Dedicatória

*Dedico este relatório ao meu namorado,
pela paciência e apoio que disponibilizou
desde o início ao fim do mesmo. O meu profundo
sentimento de apreço e reconhecimento.*

*Aos meus Pais e Irmã,
que acompanharam o meu percurso escolar.*

*Pelo seu apoio, amor e incentivo
para não desistir dos meus objetivos.
Sem os seus esforços seria impossível!*

Obrigada!

II

Agradecimentos

Este relatório só foi possível compor com a colaboração e apoio de algumas pessoas e instituições, pela qual aqui menciono e agradeço, nomeadamente:

- Ao Orientador Científico do Estágio e do Relatório, Professor-Doutor Fernando Correia pela orientação do estágio na componente do 1º Ciclo e pela orientação e disponibilidade prestada na elaboração deste relatório;

- À orientadora Científica do Estágio na componente do Pré-Escolar, Mestre Conceição Sousa;

- Aos meus Pais, Irmã e ao meu Namorado pelo apoio, compreensão e ajuda incondicional;

- Às minhas colegas pelo companheirismo e partilha de conhecimentos;

- À Educadora de Infância e Professora cooperantes e respetivos grupos de crianças onde desenvolvi o meu estágio;

- À equipa pedagógica da Escola EB1/PRE do Lombo Segundo e da Nazaré.

- À equipa de Bombeiros do Funchal, às Psicólogas pela disponibilidade e colaboração;

- E por fim a cooperação de todos os professores e diretores das respetivas escolas.

O meu muito obrigada!

Resumo

No âmbito da Unidade Curricular de Estágio e Relatório, do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira surgiu o presente relatório que tem por base a descrição de três meses de estágio em duas escolas do Funchal, no período de 26 de setembro a 16 de dezembro de 2011. Estes três meses foram divididos, igualmente, pelas duas componentes, Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. O estágio da componente do Pré-Escolar foi realizado na escola EB1/PRE do Lombo Segundo e o do 1º Ciclo do Ensino Básico, na escola EB1/PRE da Nazaré.

Este relatório é uma reflexão sobre todo o trabalho realizado na minha prática e visa demonstrar a forma como foram utilizadas as competências e saberes adquiridos ao longo do percurso académico, valorizando a relação entre a teoria e a prática.

Ao longo do relatório serão mencionados os contextos das duas componentes, as intervenções realizadas com as crianças, com a família e com a comunidade, as escolhas metodológicas e o impacto que estas tiveram nas crianças. É de salientar que no Pré-Escolar houve uma melhoria na participação, por parte de algumas crianças e no 1º Ciclo melhores comportamentos. No final é feita uma reflexão crítica sobre as duas componentes.

Com este estágio consegui colocar em prática algumas estratégias os quais ainda não tinha tido a oportunidade de aplicar. Assim, este foi uma mais-valia para finalizar o percurso académico, a dita formação inicial, porém só adquirirei realmente prática quando tiver o meu próprio grupo.

Palavras-chave: Intervenção, reflexão, Pré-Escolar, 1º Ciclo, métodos, formação inicial

Abstract

As part of the Curricular Internship and Report, for the 2nd year of the Master in Preschool and 1st cycle of Basic education of the University of Madeira, arises this report which builds on the descriptions of the three-month internship conducted in two different schools of Funchal, between September 26 and December 16, 2011. These three months were divided equally by the two components, Preschool held in the EB1/PRE do Lombo Segundo School, and 1st cycle of Basic Education which took place in the school EB1/PRE of Nazaré.

This report is a reflection on all the work done in my practice and aims to demonstrate how we used the skills and knowledge acquired throughout the academic path, valuing the relationship between theory and practice.

Throughout the report there will be references to the contexts of the two components, interventions with children, with family and community, the methodological choices and their impact on children. It is noteworthy that in the Preschool there was an improvement in participation by some children and in the 1st cycle, improvements in the behavior. At the end of the report, is carried out a critical reflection on the two components.

With this Internship, I managed to implement some strategies which I didn't had the opportunity to apply before. Thus this was an asset to complete the academic path, and I reckon it will be very useful in my professional life.

Keywords: Intervention, reflection, Preschool, 1st cycle, methods, training

Índice geral

Dedicatória.....	I
Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract.....	IV
Índice geral	V
Índice de figuras	X
Índice de fotografias.....	XI
Índice de Quadros	XIII
Lista de abreviaturas	XIV
Introdução.....	1
Enquadramento teórico: Perfil dos docentes, formação inicial e professores reflexivos	5
Capítulo I – Componente Educação de Infância.....	16
Introdução.....	16
Enquadramento legal.....	18
Contextualização da prática	22
Contexto físico.	22
<i>Meio.</i>	22
<i>Instituição.</i>	23

VI

<i>Projeto Educativo de Escola (PEE)</i>	25
<i>Sala</i>	26
<i>Planta da sala</i>	30
<i>Projeto de Sala</i>	32
<i>Contexto humano</i>	32
<i>O grupo</i>	32
<i>Intervenção educativa</i>	39
<i>Fundamentação das opções metodológicas</i>	39
<i>Desenvolvimento da prática</i>	42
<i>Período de observação</i>	42
<i>Intervenção educativa com as crianças</i>	50
<i>Reflexão 2º semana (03/10/2011 a 07/10/2011)</i>	50
<i>Reflexão 3º semana (10/10/2011 a 14/10/2011)</i>	56
<i>Reflexão 4º semana (17/10/2011 a 21/10/2011)</i>	61
<i>Reflexão 5º semana (24/10/2011 a 28/10/2011)</i>	66
<i>Reflexão 6º semana (31/10/2011 a 04/11/2011)</i>	73
<i>Avaliação do grupo</i>	76
<i>Intervenção educativa com a equipa pedagógica</i>	94
<i>Intervenção educativa com a família</i>	95
<i>Intervenção educativa com a comunidade</i>	97
<i>Outras atividades (pedagógicas, científicas)</i>	100

Reflexão Final – Componente Educação de Infância	102
Capítulo II – Componente Educação Básica - 1º Ciclo.....	106
Introdução.....	106
Enquadramento Legal	108
Princípios Gerais e Objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo.....	108
Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico.	110
Currículo Nacional do Ensino Básico -Competências Essenciais.	112
Contextualização da prática.....	113
Contexto físico.	113
<i>Meio.</i>	<i>113</i>
<i>Instituição.</i>	<i>115</i>
<i>Sala.....</i>	<i>117</i>
<i>Planta da sala.</i>	<i>120</i>
Contexto humano	122
<i>O grupo.</i>	<i>122</i>
Intervenção educativa.....	125
<i>Opções metodológicas.</i>	<i>125</i>
<i>Desenvolvimento da prática.</i>	<i>127</i>
<i>Período de observação.</i>	<i>127</i>
Reflexão 1º Semana – 7 a 9 de novembro de 2011.....	127
<i>Intervenção educativa com o grupo.....</i>	<i>132</i>

VIII

<i>Reflexão 2ª Semana – 14 a 16 de novembro de 2011.</i>	132
<i>Reflexão 2ª Semana - 21 a 23 de novembro 2011.</i>	137
<i>Reflexão 3ª semana - 28 de novembro de 2011 a 30 de Novembro de 2011.</i>	143
<i>Reflexão 4ª semana – 5 a 7 de dezembro de 2011.</i>	147
<i>Reflexão 5ª semana – 12 a 14 de dezembro de 2011.</i>	151
<i>Avaliação do grupo.</i>	155
<i>Intervenção educativa com a família.</i>	157
Conteúdos a serem leccionados.	157
<i>Ação de sensibilização: A relação entre a indisciplina e a aprendizagem</i>	158
<i>Intervenção educativa com a comunidade.</i>	162
Ação de formação com a colaboração dos Bombeiros Municipais do Funchal.	162
Projeto PEGA.	164
Mercadinho de Natal.	166
<i>Outras atividades (pedagógicas, científicas).</i>	167
Reunião de Concelho Escolar.	167
Espectáculo Musical Multicultural.	168
Reflexão final – Componente 1º Ciclo do Ensino Básico	168
Considerações finais.	172
Referências.	180
Anexos - Índice do conteúdo do CD-ROM.	193
Relatório de Estágio (versão electrónica em formato pdf)	193

Pasta 1 – Componente Educação Pré-Escolar	193
Planificações.....	193
Projetos.....	193
Trabalhos com o grupo.....	193
Trabalhos com a Família.....	193
Trabalhos com a Comunidade.....	193
Outros.....	193
Pasta 2 – Componente 1º Ciclo do Ensino Básico	193
Planificações.....	193
Projetos.....	193
Trabalhos com a turma.....	193
Trabalhos com a Família.....	193
Trabalhos com a Comunidade.....	193
Outros.....	193

Índice de figuras

Figura 1. Planta da sala do Pré 2.....	31
Figura 2. Grupo de crianças da sala do Pré 2.....	33
Figura 3. Número de crianças que frequentaram a escola no ano anterior	34
Figura 4. Níveis de bem-estar emocional das crianças da sala do Pré 2.....	81
Figura 5. Níveis de implicação das crianças da sala do Pré 2.....	81
Figura 6. Segunda avaliação dos níveis de bem-estar emocional das crianças da sala do Pré 2	85
Figura 7. Segunda avaliação dos níveis de implicação das crianças da sala do Pré 2.....	86
8. Planta da sala do 3ºB.....	121
Figura 9. Géneros dos alunos do 3ºB.....	122

Índice de fotografias

Fotografia 1. Escola EB1/PRE do Lombo Segundo	23
Fotografia 2. Sala do Pré 2.....	30
Fotografia 3. Idades das crianças da sala do pré 2	33
Fotografia 4. Recorte e colagem da figura humana	46
Fotografia 5. Desenho dos rostos das crianças	46
Fotografia 6. Puzzle da figura humana	52
Fotografia 7. Boneco de enchimento	55
Fotografia 8. Desenho livre com as cores primárias.....	59
Fotografia 9. Cartaz com as cores primárias e secundárias	59
Fotografia 10. Sacos do Pão por Deus	60
Fotografia 11. Placar de outono	63
Fotografia 12. Mobile de frutos	64
Fotografia 13. Cartolina com os frutos do outono	68
Fotografia 14. Trabalho com a digitinta	69
Fotografia 15. Mãos de tacto	70
Fotografia 16. Salada de frutas	71
Fotografia 17. Trabalhar o tacto.....	72
Fotografia 18. Placar outono realizado com a colaboração dos pais	97
Fotografia 19. Visita de estudo ao Jardim Botânico	98
Fotografia 20. Escola EB1/PRE da Nazaré.....	115
Fotografia 21. Sala da turma do 3º B	119
Fotografia 22. Atividade do relógio.....	134
Fotografia 23. Diálogos elaborados pelos alunos	135

XII

Fotografia 24. Aplicação de um texto instrucional - salame de chocolate	140
Fotografia 25. Género masculino e feminino	142
Fotografia 26. Trabalhos projeto.....	142
Fotografia 27. Retas	144
Fotografia 28. Jogo do lenço.....	152
Fotografia 29. Presépio da turma do 3º B	152
Fotografia 30. Jogo do caracol.....	153
Fotografia 31. Bolo de bolacha e brigadeiros	154
Fotografia 32. Atividade com a colaboração dos Bombeiros	163
Fotografia 33. Mercadinho de Natal	166

Índice de Quadros

Quadro 1. Rotinas diárias da sala do Pré 2 (Projeto de sala)	27
Quadro 2. Primeira avaliação geral do grupo	80
Quadro 3. Fase 2 - Análise e reflexão em torno do grupo e contexto.....	82
Quadro 4. Última avaliação geral do grupo	84
Quadro 5. Fase 1 - Avaliação individualizada	88
Quadro 6. Fase 2 - Análise e reflexão individualizadas de crianças.....	90
Quadro 7. Fase 3- Definição de objetivos e iniciativas individualizadas	91
Quadro 8. Fase 1 - Avaliação individualizada	92
Quadro 9. Atividades Curriculares e de Enriquecimento Curricular	116

Lista de abreviaturas

ETI - Escola a Tempo Inteiro

HS - Hight/ Scope

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCPEB - Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico

PEE - Projeto Educativo de Escola

PS - Projeto de Sala

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular de Estágio e Relatório, a elaboração do presente relatório, sob a orientação do Professor-Doutor Fernando Correia, tem como objetivo descrever a minha intervenção educativa para a obtenção do grau de Mestre nas componentes da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Iniciando o presente relatório e considerando o conteúdo do mesmo, torna-se pertinente, como futura docente, referir que ao longo dos tempos a educação tem vindo a modificar-se, na procura de melhores resultados na formação dos docentes. Como refere Cury (2004), a educação tem vindo a tornar-se “seca, fria e sem tempero emocional” (p.15) e, conseqüentemente a visão da sociedade acerca da profissão docente alterou-se. Outrora era grande o respeito e o reconhecimento que os docentes detinham, contudo atualmente, esta visão é mínima, havendo cada vez mais preocupação na formação de professores.

Deste modo, a formação é algo única e deve ser aproveitada para colocar em prática tudo aquilo que se acredita, uma vez que, como refere Oliveira-Formosinho (2007), a pedagogia do docente “organiza-se em torno dos saberes” em articulação “com as conceções teóricas e com as crenças e valores” (p.14).

Uma das etapas fundamentais na formação é o estágio. Este encontra-se repleto de experiências proporcionadas ao futuro docente. É também, muitas vezes, o primeiro momento em que o formando tem a oportunidade de estar em contato direto com um grupo, ter responsabilidades com o mesmo, planificar as suas aulas e refletir sobre as suas escolhas.

Tendo em conta os aspetos apontados, este relatório constitui-se como uma base teórica de todo o estágio que decorreu entre o mês de outubro e o mês de dezembro, não

abarcando uma revisão de literatura, dado que o objetivo deste relatório visa relatar, de forma reflexiva e fundamentada, os diversos momentos do estágio. Todavia, no relato da prática, senti a necessidade de, ao longo das reflexões realizadas, recorrer a alguns teóricos, uma vez que abordo questões como as dificuldades da aprendizagem, os problemas de comportamento, a importância da participação da família na escola, entre outras que vivenciei no decurso do meu estágio.

No que concerne propriamente ao estágio, relativamente à componente do Pré-Escolar, esta decorreu na escola EB1/PRE do Lombo Segundo, na freguesia de São Roque. As minhas intervenções realizaram-se numa sala com crianças com idades entre os 4 e os 5 anos, sendo que a primeira fase, baseou-se na observação do grupo e na consulta de documentos como o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Projeto de Sala (PS) do ano anterior. As intervenções cingiam-se, inicialmente 3 a 4 dias por semana e na fase final os 5 dias da semana, com o intuito de perfazer as 100 horas de estágio nesta componente. Foram realizadas planificações com a ajuda da educadora, tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), abordando as Áreas de Conteúdo de forma integrada.

Na componente do 1º Ciclo do Ensino Básico decorreu na escola EB1/PRE da Nazaré, na qual iniciou-se com observação do grupo e posterior intervenção. O grupo tinha idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, e estava no 3º ano. As intervenções decorreram 3 dias por semana (2ªf, 3ªf e 4ªf), cabendo uma semana a cada uma das estagiárias, visto o estágio nesta componente ter sido realizado a pares. As competências que pretendíamos que a turma desenvolve-se foram ao encontro a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (OCPEB), sendo as áreas abordadas de forma interdisciplinar.

Todo o material realizado para as duas componentes, tentaram responder às necessidades das crianças e tiveram por base documentos como as OCEPE, a OCPEB, o Currículo Nacional – Competências específicas (CNCE), entre outros.

Este estágio, seguido de relatório tem como propósito, por um lado, contemplar a forma como foi implementado os conhecimentos teóricos na prática, a seleção das escolhas metodológicas e a reflexão crítica feita ao longo do estágio, e por outro, conhecer a realidade desta profissão, tendo em conta o meio onde decorreu o estágio.

A orientação quer da educadora e professora cooperantes, quer do professor orientador foi também fundamental para construir uma base compatível que tentei aproveitar ao máximo para colocar em prática um leque diferenciado de atividades.

Todas as etapas no processo de formação são essenciais para a construção de uma identidade profissional, constituindo-se como passe para uma futura inclusão na área da educação. Assim, um novo ciclo começa, quando o docente¹ inicia a sua carreira, arqueando com as responsabilidades que advêm. O desafio é lançado e espera-se que o docente proporcione uma diversidade de experiências e vivências às crianças, uma vez que atualmente prevê-se dos novos professores, novas metodologias e estratégias a serem implementadas, com uma mentalidade aberta e incentivados a refletir no seu dia a dia.

Segundo Nóvoa (1995a) toda a intervenção do docente é influenciada pela sua maneira de pensar e atuar na sala. Deste modo, a formação dos professores deverá fomentar a constante reflexão.

Para compreender esta temática é realizado um breve enquadramento teórico sobre os perfis gerais do Educador de Infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, fazendo

¹ Docente – Sempre que utilizar esta designação refiro-me ao Educador de Infância e ao Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

referência à importância da formação inicial e ao professor como prático reflexivo, uma vez que são temáticas fulcrais para a construção do perfil do docente.

Para além deste enquadramento, o presente relatório, estruturado de forma linear, encontra-se dividido em dois capítulos essenciais. O capítulo I corresponde à componente de Educação Pré-Escolar e o II ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Em ambos os capítulos faço referência aos seguintes tópicos: o enquadramento legal, a contextualização da prática, que engloba o contexto físico (meio, instituição e sala), o contexto humano (grupo), a intervenção educativa que abrange o período de observação, as escolhas metodológicas, a intervenção com o grupo, com a família e com a comunidade, a avaliação feita do grupo e outras atividades pedagógicas realizadas no decorrer do estágio. Em cada parte finaliza com uma reflexão crítica.

A finalizar o relatório faço uma reflexão geral do estágio, partilhando experiências vivenciadas na prática.

Enquadramento teórico: Perfil dos docentes, formação inicial e professores reflexivos

O perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, é o mesmo que qualquer outro docente, “aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil” (Decreto- Lei n.º241/2001).

Ter o seu diploma não é condição única para alcançar uma carreira de sucesso. O perfil geral está definido na legislação, igualmente para todos os docentes, cabe agora a cada docente desenvolver o seu próprio perfil, uma vez que este não se cinge apenas à formação científico-pedagógica, mas abarca também a parte pessoal do docente. Deste modo, concordo com Sacristán (1995) na medida em que é necessário “repensar os programas de formação de professores, que têm uma tendência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e sociais” (p. 67).

O docente tem uma vida para além da escola e é quase impossível separar o docente como profissional, do docente como pessoa. Sacristán (1995) menciona que “a actividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais do professor” (p. 67).

É de louvar na profissão de docência, entre outros aspetos, a capacidade de adaptar-se ao contexto onde está inserido e aos inúmeros papéis que lhe é atribuído, como “os de dinamizador de situações de aprendizagem, psicopedagogo, animador, conselheiro, investigador pedagógico e técnico de comunicação” (Marques, 1983, p. 11). Neste sentido, o mero papel de transmissor de conhecimentos, “tradicionalmente monopólio do docente” é repartido “com maior sucesso por todo um conjunto de meios que vão da televisão ao cinema e da biblioteca ao centro de documentação multimédia” (ibidem, p.11).

É também reconhecido que o perfil do Professor do 1º Ciclo possui linhas análogas ao do Educador de Infância, embora o professor desenvolva um currículo à partida definido (Decreto-Lei n.º 240/2001), pode geri-lo, tal como o Educador de Infância, da forma como entender, ambos são livres de escolher a sua metodologia, de acordo com os interesses e necessidades do grupo.

Uma diferença que desagrega estas duas componentes prende-se com o facto de que o Educador de Infância ter uma “ausência de programas curriculares rígidos de cumprimento obrigatório e a ênfase dada aos aspectos relacionais e afectivos” (Homem, 2002, p. 41), enquanto o Professor do 1º Ciclo tem um programa a cumprir.

Quanto mais pequenas as crianças, maior foco terá o docente. Deste modo, o papel do professor tem menos foco, uma vez que não lida com crianças tão pequenas como o educador. O ambiente também constitui diferenças entre as duas componentes, enquanto na Educação de Infância é realizada uma aprendizagem que abrange todas as áreas de desenvolvimento, no 1º Ciclo do Ensino Básico, o professor rege-se por um currículo que tem de cumprir até o final do ano letivo.

Para nortear os Educadores de Infância existem as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (Ministério da Educação, 1997). Estas têm por objetivo orientar o educador na sua prática, uma vez que a educação Pré-Escolar é a primeira fase da educação básica. Os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico podem orientar-se pelos objetivos definidos na Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico, na qual devem ser metas a atingir progressivamente ao longo do percurso escolar obrigatório. (OCPEB). O atingir destes objetivos deve ter em conta o desenvolvimento das competências explanadas no Currículo Nacional para a Educação Básica: Competências Essenciais (CNCE), que devem ser adquiridas até ao final da educação básica. Assim, tendo por base estas “diretrizes”, o docente tem também a responsabilidade de organizar o espaço educativo

e diversificar “as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens” (Estanqueiro, 2010, p. 12). Se o objetivo da educação é preparar o indivíduo para integrar-se numa determinada sociedade, deve o docente criar um ambiente estimulante, repensando nas suas escolhas, no seu modelo curricular e adaptar às características do grupo.

Oliveira-Formosinho (2007) afirma que “o modelo curricular situa-se ao nível do processo de ensino-aprendizagem e explicita orientações para a práxis pedagógica cotidiana nas suas várias dimensões curriculares” (p. 29). Porém é de salientar, como afirma Esteves (1992) “independentemente do modelo que escolher” “o professor estará sempre sujeito a críticas, tanto no plano dos valores como no domínio metodológico” (p. 103).

Considerando os aspetos mencionados, um indivíduo quando decide seguir a carreira de docência tem como primeira etapa a formação inicial, a qual abarca a formação de Educador de Infância e de Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. Contudo esta apresenta um precipício enorme, uma vez que os programas não demonstram os problemas da educação na realidade. Esta é só encarada por um docente quando acaba o seu percurso inicial e tem pela primeira vez o seu grupo/ turma. Concordo com Nóvoa (1995a) quando afirma que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p.9).

É certo que por mais teoria e estratégias que futuros professores adquirirem ao longo da formação, acabam por terminar o seu curso impreparados (Cró, 1998). Esta formação inicial não demonstra toda a realidade da profissão docente e das dificuldades apresentadas na sala diariamente, sendo necessárias decisões pontuais. Esta formação aponta-se como o início da contínua, acompanhando o futuro docente ao longo de toda a sua carreira (Perrenoud, 1993).

Esta formação inicial encontra-se na legislação, precisamente, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, nº46/86), no capítulo IV, artigo 33º, onde é referido os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores. Estes são:

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem (pp. 10-11).

Ainda na mesma lei, no artigo 34º, é mencionado a formação inicial dos educadores de infância e professores dos ensinos básicos e secundários, abaixo citado:

- 1- Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino;
- 2 - O Governo define, por decreto-lei, os perfis de competência e de formação de educadores e professores para ingresso na carreira docente (ibidem, p.11).

Outras legislações fazem referência à formação de professores, como o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, o Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro e o Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de Agosto.

Rodrigues e Esteves (1993) referem que existe ainda a mentalidade de que a formação dos professores é permanente e não é. Esta nunca se esgota e prossegue ao longo da carreira do professor, uma vez que necessita de se adaptar à divergência de alunos com que se depara, assim a formação do docente é essencial.

Para Perrenoud (1993) toda a formação inicial é, essencialmente, uma fase para construir uma identidade profissional. Esta é construída ao longo do tempo, sendo, por vezes, influenciada pelo meio social. Segundo Alonso e Roldão (2005), o professor não pára de aprender, vai aprimorando a sua identidade e o seu profissionalismo. Assim, a formação de professores deverá permitir o desenvolvimento de diversos projetos, de iniciativa dos próprios. Se o professor não colocar em prática o que aprendeu ao longo da sua formação acabará por haver uma desfragmentação da sua identidade (Nóvoa, 1995b). Esta identidade é um processo contínuo e construída segundo características e preferências do professor

Dubar (1997) afirma que para a construção da identidade é essencial a formação, uma vez que “facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional” (p. 51).

De acordo com Sacristán (1995) “a actuação do professor consiste em tomar decisões num processo que se vai moldando e adquire identidade enquanto ocorre, no decurso do qual se apresentam opções alternativas, face as quais é necessário tomar uma decisão” (p.87).

Moreira e Alarcão (1997) referem que, que na formação inicial, um dos fatores importantes é o envolvimento dos docentes no questionamento regular da sua ação. Assim ao longo desta formação inicial, o futuro docente é incentivado a refletir sobre a sua ação, dado que é esta o “motor essencial de inovação” (Perrenoud 1993, p. 186).

A conceção de professor reflexivo, apesar das mudanças no ensino ao longo dos anos, continua a ser um ponto-chave, exigindo aos novos profissionais não só maior eficiência no seu trabalho, como uma formação mais sólida neste campo. A “prática reflexiva” permite, assim, aos professores voltarem atrás no tempo, rever e analisar criticamente todos os seus passos.

Uma vez que a sociedade atual exige uma readaptação constante no processo de ensino – aprendizagem e tendo os professores perspectivas diferentes sobre a forma como ensinar, ele terá de ser capaz de adaptar-se e de interrogar-se sobre a sua forma de atuar. Mas o que será mesmo refletir sobre a sua ação?

Ao longo dos tempos foram vários os autores que se têm debruçado sobre este quesito na área do ensino, encarando como uma atividade de questionamento e constante visão crítica sobre a prática educativa, tentando encontrar um equilíbrio entre a ação e o pensamento.

Schön² enfatiza a importância da reflexão, fazendo referência a três tipos: a reflexão na ação, que “ocorre quando o professor reflecte no decorrer da própria acção”, possibilitando-lhe rever as suas escolhas e reorganizar a sua prática; a reflexão sobre a acção, “o professor reconstrói mentalmente a acção para a analisar retrospectivamente”, considerada como um “olhar *a posteriori* sobre o momento da acção”, permitindo ao professor refletir sobre as suas estratégias adotadas e compreender todo o processo de ensino-aprendizagem decorrente das suas escolhas e, por último a reflexão sobre a reflexão na ação “é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor” (Alarcão, 1996a, p. 97). Assim, um professor deve ser capaz de criticar os seus métodos, uma vez que estão envolvidos num processo de compreensão e reflexão em busca de melhorar a sua competência para ensinar.

Um outro autor que aborda esta temática é o filósofo John Dewey. Este fala sobre o pensamento reflexivo, defendendo-o. Para Dewey cit. Zeichner (1993), refletir é uma forma de encarar e dar resposta aos seus problemas.

A reflexão, neste sentido tem como intuito esclarecer o professor quanto às suas razões e consequências de determinada ação. Porém, esta reflexão pode também servir como justificativa para a sua ação.

Segundo Zeichner (1993) reflexão “significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor” (p.17).

Atualmente na formação de professores pede-se que o professor seja um prático reflexivo, procurando sempre novas formas de atuar. É natural que em início de carreira, o

² Donald Schön foi um dos autores principais da “corrente que perspectiva a prática profissional como reflexiva” (Amaral, M., Moreira, M. e Ribeiro, D., 1996,p.97). Contribuiu com obras como *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987) (Garcia, 1995, p. 60).

docente se baseie em outros e é a partir destes que irá refletir e promoverá o seu progresso profissional.

Para o professor reflexivo, a reflexão sobre a sua prática “é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996, p. 83).

Nesta linha de pensamento, como afirma Alarcão (1982) a própria sala de aula é o centro da reflexão e, assim, toda a sua organização, as estratégias e o que será desenvolvido carecerá de uma reflexão.

Um professor reflexivo é também autónomo, uma vez que é crítico em tudo o que faz, sendo uma mais-valia para o próprio (Alarcão, 1996b). Se o professor não reflete sobre o ensino atua de acordo com a rotina, aceitando a realidade da escola e os seus esforços vão no sentido de encontrar as soluções que outros definiram por ele. Deste modo, torna-se relevante que os professores, já na sua formação inicial, adotem uma atitude reflexiva, dado que proporcionará uma melhoria e compreensão do seu ensino (Zeichner, 1993).

Assim, a prática reflexiva permitirá aos professores “a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos” (Gómez, 1995, p. 103). A reflexão torna-se, por si só, algo que o professor acaba por fazer inconscientemente no seu dia a dia, não sendo esta “um conhecimento «puro» mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital” (ibidem, p. 103).

O docente ao refletir sobre “o ecossistema peculiar da sala”, “não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói

uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de acção adequada” (Gómez, 1995, p. 106).

Ao longo do meu estágio também tive a oportunidade de refletir sobre as minhas ações, através das reflexões ou diários de bordo semanais e, como refere Zabalza (1994), pude fazer as devidas alterações. Como refere Cury (2004) “quem estimula a reflexão é um artesão da sabedoria” (p.87).

Esta reflexão deve ser contínua ao longo da carreira docente. Uma vez que a sociedade está em constante mudança, o docente também tem de estar, de forma a responder às necessidades das crianças.

A formação inicial não é suficiente para a profissão de professor. Esta é apenas uma primeira etapa que proporciona uma série de conhecimentos científico-pedagógicos, a formação contínua permitirá ao professor aprofundar o seu conhecimento e reestruturar as suas metodologias. De acordo com o artigo 38º, da LBSE (nº46/86), a formação contínua deve abranger:

- 1 - A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.
- 2 - A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.
- 3 - A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.

4 - Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos (p.12).

Esta formação contínua, de acordo com Dubar (1997) possui desafios identitários, uma vez que ao longo do tempo o professor deverá atualizar a sua formação, traduzida no prosseguimento da formação contínua, na qual “pretende aumentar a qualidade dos professores” (Silva, 2003, p. 109).

Segundo Popkewitz (1995) a formação contínua “deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua formação qualitativa” (p. 30).

Neste sentido, a formação exige um trabalho contínuo, livre e criativo, um investimento pessoal dos percursos traçados, com o intuito de construção da identidade (Popkewitz, 1995). Esta “não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade profissional” (ibidem, p. 25).

Um aspeto que é importante referir ainda que ocorre muitas vezes na formação de professores e ao longo da carreira dos mesmos é o mal-estar docente. Este mal-estar ocorre muitas vezes na formação inicial devido às expetativas, às motivações, às aspirações que depois não se cumprem na realidade (Esteve, 1992). Atualmente verifica-se cada vez mais professores com dificuldades e problemas na sala de aula, ou até mesmo na instituição onde estão inseridos.

Este mal-estar está associado a desgaste psíquico, ao stress no trabalho, a conflitos, ao aumento do trabalho do docente, entre outros, contribuindo assim para a crise da identidade do docente. Nóvoa (1995b) aponta como fatores de mal-estar docente a “desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida

numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante” (p.22). As fontes de mal-estar docente para Lopes (2001), para além das mencionadas, “incluem as motivações e formação inicial, fontes ligadas ao contexto socioeducativo e fontes ligadas ao contexto escolar” (p. 295).

O fracasso do professor é muitas vezes causado pelos alunos, pais e até colegas de trabalho, dado que a responsabilidade da criança fracassar na sua aprendizagem é exclusiva do docente e das suas escolhas, os resultados do seu grupo de alunos será fonte de (in) satisfação. Assim, todas as crenças na formação inicial, quando não resultam com determinado grupo, geram uma série de stress e mal-estar docente, pelo que muitos não conseguem lidar.

Um outro aspeto que verifiquei na minha prática na componente do 1º Ciclo e que leva a este mal-estar docente é a indisciplina. Esta poderá ter diversos fatores, influenciados pelo meio a que pertencem. Os pais são também fonte de mal-estar docente, uma vez que culpabilizam o docente pelo insucesso do seu educando. O diálogo entre o docente e os pais é por vezes complicado.

Neste sentido, o docente depara-se muitas vezes na sua formação inicial com aspetos que esta não o preparou. Todavia convem referir que “ não existe nem «o bom professor» definido por dadas características de personalidade, nem um modelo de actuação único no qual se explicita o que o professor «deve» fazer” (p. 145).

Cury (2004) refere que “a vida é uma longa estrada que tem curvas imprevisíveis e derrapagens inevitáveis”(p.39) e, deste modo o futuro profissional na área da educação deve apostar na sua formação inicial e, posteriormente na contínua.

Capítulo I – Componente Educação de Infância

Introdução

A educação Pré-Escolar definida como a primeira etapa da educação básica, constitui-se numa fase imprescindível, fulcral e marcante na vida de uma criança. É necessário que o educador crie condições para que as crianças aprendam e que todas alcancem o sucesso na aprendizagem para que possam progredir, de forma a promover “a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (Ministério da Educação, 1997, p. 18).

A Educação de Infância não deve ser, única e exclusivamente, da responsabilidade da escola, deve ser partilhada com a família, uma vez que a educação da escola deve ser um complemento da educação familiar.

Deste modo, o educador deve ser flexível para poder dar respostas a todas as crianças, incentivando a colaboração da família e também da comunidade. Assim é importante ter em conta o meio envolvente, dado que atualmente deparamo-nos com um paradoxo que cada vez mais nos exige uma aproximação da escola com o meio.

É também importante que vários valores sejam trabalhados desde a tenra idade, como o respeito, a autonomia, a cooperação, entre outros, uma vez que é objetivo da educação Pré-Escolar formar seres autónomos, solidários e livres que integrem numa determinada sociedade (Ministério da Educação, 1997).

Relativamente ao estágio, este iniciou-se na componente da Educação Pré-Escolar e neste capítulo (I) pretendo relatar a prática vivenciada nesta componente, que teve como intuito aprimorar a minha práxis em sala.

Primeiramente, numa vertente mais teórica, começo por abordar o enquadramento legal, tendo como referências as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a Lei de Bases do Sistema Educativo e a Lei-Quadro.

Numa vertente mais prática, faço a contextualização da minha prática, que decorreu na escola EB1/PRE do Lombo Segundo, na freguesia de São Roque, na sala do Pré 2, com um grupo de 19 crianças.

O contexto físico é também um aspeto que tive em conta no meu estágio, uma vez que o meio e a instituição influenciam a prática do educador. De salientar que a educadora da sala da Pré 2 seguia os pressupostos do modelo Hight/Scope (HS) e alguns princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM). Ambos defendem uma aprendizagem pela ação, uma vez que como referem Hohmann, Banet e Weikart (1995) “a aprendizagem é decisiva e duradoura na medida em que for activa e directas envolvem os sentidos e o sistema motor”, levando as crianças a aprenderem “os conceitos por meio de atividade que é da sua própria iniciativa” (p. 14). Neste contexto participativo, o educador tem o papel de orientar e também ativo, trabalhando em conjunto com as crianças num “ambiente de aprendizagem pela acção, sustentado num clima de apoio interpessoal, as crianças sentem-se motivadas a prosseguir e a levar a bom porto as suas intenções e motivações” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 75).

Relativamente ao relatório, um outro aspeto que faço referência é o contexto humano e o desenvolvimento da prática. Neste último refiro as opções metodologias adotadas nesta componente e como foram realizadas as planificações.

No que concerne à minha intervenção, começo por referir o período de observação e a importância deste, seguido das práticas ocorridas ao longo do estágio, quer com o grupo, com a família, quer com a comunidade, acompanhadas de reflexões sobre as minhas escolhas. Para finalizar a componente Pré-Escolar, faço uma reflexão sobre esta.

Partindo do pressuposto que a educação Pré-Escolar, segundo as OCEPE, fomenta a “inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade” (Ministério da Educação, 1997, p. 20), deve o educador dar particular relevância a todo o contexto educativo, uma vez que a educação Pré-Escolar deve dar resposta a todas as crianças, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ibidem, p.20).

Enquadramento legal

A educação Pré-Escolar, apesar de ser considerada parte integrante da LBSE (1986), esta “só dispôs de um quadro legislativo próprio a partir de 1997 com a publicação da Lei n.º 5/97, Lei-quadro da Educação Pré-Escolar” (Serra, 2004, p. 65). Com esta Lei foi proposta “a implementação futura de orientações curriculares comuns a todos os contextos institucionais em que a educação Pré-Escolar se desenrola, propondo uma aproximação entre jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo do ensino básico” (Serra, 2004, p. 67).

Assim, “as orientações curriculares para a educação Pré-Escolar, nasceram da necessidade de encontrar uma referência para toda a educação de infância” (Serra, 2004, p. 68). As OCEPE passaram a confinar a prática do educador, porém sem um programa obrigatório, como é exigido ao professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, atribuindo-lhe flexibilidade na sua ação.

A educação Pré-Escolar é assim definida, segundo a Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar, capítulo II, artigo 2º, como a “primeira etapa da educação básica”. É também um complemento da “ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em

vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro, p. 670).

A LBSE (nº46/86) tem por objetivo enquadrar o Pré-Escolar, segundo pontos e objetivos essenciais. Assim, esta, na sessão I, artigo 5º, referente à Educação Pré-Escolar, menciona como objetivos:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e a segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica;
- g) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança (p.3).

Todos estes objetivos são também mencionados no artigo 10º, capítulo IV, da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, 10 de Fevereiro) e tem em conta métodos e estratégias adequadas ao grupo, em articulação com o meio familiar.

Segundo a Lei-Quadro, no artigo 3º e a LBSE, sessão II, artigo 5º, a educação Pré-Escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e a idade de ingresso no ensino básico. E sendo esta (educação Pré-Escolar) um complemento da educação da família deve apoiá-las, proporcionando diferentes aprendizagens, com a colaboração destas.

A educação Pré-Escolar tem também como intuito prestar serviços para o desenvolvimento da criança. Neste artigo ainda é abordado o número de crianças que cada sala do pré-escolar deve conter. No decreto nº 147/97, artigo 10º, refere um máximo de 25 crianças por sala.

Para além do que foi referido, existe ainda Orientações destinadas ao Pré-Escolar, as OCEPE, que constituem um ponto de apoio ao educador (Ministério da Educação, 1997). As OCEPE, segundo o despacho nº 5220/97, de 10 de fevereiro, publicado no Diário da República II Série n.º 178 é definida como “um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças” (p. 9377).

Nestas são explanadas um conjunto de princípios que apoiam e orientam o educador nas suas decisões, promovendo uma melhoria de qualidade na educação Pré-Escolar. Estas são fundamentais para os educadores, contudo existem outros decretos e leis que também os ajudam.

Serra (2004) refere que

a publicação da Orientações Curriculares vieram dar uma maior visibilidade à educação pré-escolar, trazendo uma certa dignificação social do papel dos educadores, enquanto profissionais, uma vez que muitas famílias desconheciam o trabalho do educador e qual a sua função educativa (p. 69).

Assim nas OCEPE é referido que a família deve participar na vida escolar dos seus educandos, desenvolvendo uma relação de cooperação, de modo a integrar-se no trabalho desenvolvido na escola e a dar respostas adequadas às suas crianças (Ministério da Educação, 1997).

O Pré-Escolar deve contribuir para o sucesso de todas as crianças, para a igualdade de acesso à escola e criar condições e ambientes para as aprendizagens seguintes (continuidade educativa). Assim, o educador deve ter por base uma intencionalidade educativa, isto é, observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, para adequar as suas práticas às necessidades das crianças (ibidem, 1997).

A organização é um aspeto importante no Pré-Escolar e, desta forma, as OCEPE também abordam este ponto, alertando os educadores para este facto. Um outro aspeto relevante são as áreas de conteúdo. O educador deve planear as suas atividades tendo em conta não só o nível de desenvolvimento das crianças, mas também os seus interesses e as suas necessidades, proporcionando experiências diversas e “oportunidades de aprendizagem nas diferentes Áreas de Conteúdo” (Projeto de sala, 2011/2012). Assim, o educador deve ter em conta as áreas de conteúdo (a Área de Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação) na sua planificação e avaliação, dado que a construção do saber ocorre de forma integrada.

Posto o dito, orientei a minha ação educativa tendo em consideração a Lei-Quadro, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), o Decreto-Lei nº147/97 e a LBSE (Lei nº 46/86), permitindo-me adequar os saberes ao grupo de crianças e promover aprendizagens significativas e diversificadas.

Contextualização da prática

Contexto físico.

Meio.

Ao entrar no jardim-de-infância cada criança traz consigo grandes experiências vividas no seio do seu agregado familiar, aprendizagens importantíssimas que transportadas para outro espaço educativo põem naturalmente «verdades absolutas» (valores, hábitos, conceitos...) em confronto com outras «verdades absolutas» (Ministério da Educação, 1994, p. 45).

A elaboração de um trabalho numa sala pressupõe assim que se conheça o meio onde a escola se insere, dado que como referem as OCEPE o meio sociocultural influencia, direta ou indiretamente, as crianças daí provenientes (Ministério da Educação, 1997). Deste modo, o educar rege-se pelo conhecimento do meio e da instituição.

Assim, torna-se pertinente referenciar o contexto do meu estágio para melhor conhecer as crianças e quais os seus interesses e as suas necessidades.

A escola EB1/ PRE do Lombo Segundo situa-se na freguesia de São Roque, integrada no concelho do Funchal. O nome da freguesia advém de uma pequena capela de São Roque que ali existia.

A maior parte da população escolar, residente nesta freguesia, provém de um meio social com um baixo nível de escolaridade, conseqüentemente as famílias possuem trabalhos precários ou encontram-se no desemprego, sendo ajudadas, as mais carenciadas, pela Segurança Social.

Para servir a população, na freguesia encontramos vários estabelecimentos comerciais, tais como cafés, mercearias, supermercados, padarias, bomba de gasolina, clubes, entre outros.

No que se refere aos transportes, esta freguesia é servida pelos Horários do Funchal.

Em termos de recursos educativos, a freguesia usufrui de duas escolas Básicas de 1º ciclo com Pré-Escolar: uma sita no Lombo Segundo e outra no Galeão e ainda uma Escola Básica de 2º, 3º ciclo e Secundário, situada no Galeão (Projeto Educativo, 2007/2011).

Conhecer o meio onde a instituição se insere é fundamental, mas não condição única. Neste sentido, para que a intervenção educativa seja adequada à sua população, nada mais pertinente do que conhecer a instituição.

Instituição.

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo – EB1/PRE do Lombo Segundo (fotografia 1), São Roque - está localizada numa zona urbana, na periferia do Funchal junto à Igreja Paroquial da freguesia de São Roque. Esta serve a população da localidade desde os anos oitenta. Primeiramente funcionou como Sala de Aula Aberta, posteriormente funcionou como uma escola de sala tradicional, com um professor por cada turma.

Fotografia 1. Escola EB1/PRE do Lombo Segundo



Ao longo do tempo a escola tem sofrido algumas alterações, nomeadamente na cozinha, no refeitório, nas salas e foi também criada uma biblioteca, para que pudesse funcionar a Tempo Inteiro (ETI) em 1997/98. Hoje em dia a escola funciona em regime cruzado, isto é, os alunos do 1º ciclo quando têm atividades curriculares de manhã, têm as de enriquecimento à tarde e vice-versa.

Para a prática da educação física, os alunos passaram a desfrutar das instalações do Pavilhão do Clube Desportivo de São Roque, a partir do final de 2001.

No que concerne aos espaços interiores, a escola é constituída por dois blocos que se encontram unidos pelo refeitório e pelo polivalente. Um dos blocos encontra-se a oriente, possuindo dois pisos e um rés-do-chão e, um outro bloco a ocidente, que possui apenas um piso e um rés-do-chão. Cada piso tem sanitários para raparigas e para rapazes e está dividido em três salas. Um dos pisos, do bloco a ocidente é ocupado pela Deficiência Motora desde 1987. Relativamente aos espaços exteriores, a escola é rodeada por zonas de recreio e por uma ampla zona ajardinada.

O horário de funcionamento da escola é das oito horas e quinze minutos às dezoito horas e quinze minutos.

Relativamente aos recursos humanos, a escola conta com os alunos, pessoal docente e não docente. O regime diurno funciona no total onze turmas (3 do pré e 7 do 1º ciclo). Em regime noturno, a escola possui apenas uma turma, onde funciona o ensino recorrente. Em termos de pessoal docente, existem seis educadoras, duas por cada sala e duas assistentes operacionais. No 1º Ciclo existem sete professores para as atividades curriculares, dois para apoio e substituição e oito para as atividades de enriquecimento curricular, que também lecionam no pré-escolar. A direção é composta apenas por um elemento.

No que se refere aos recursos materiais a escola conta com uma reprografia, um projetor de slides. Para utilizar nas salas, os professores e educadores usufruem de vários

materiais didáticos adequados à faixa etária e que podem ajudar ao longo das aulas. Ainda têm uma televisão e vídeo, a biblioteca está também equipada com um número razoável de livros de todos os tipos, a sala de multimédia com computadores, para que os alunos possam utilizar, com ligação à internet, encontrando-se ainda outros materiais de multimédia na sala.

Para a lecionação das atividades de enriquecimento também a escola possui material específico para cada área.

Relativamente a recursos financeiros, a escola conta com o apoio da Junta de Freguesia, possui uma conta para contribuições livres, com a venda do jornal da escola, com mercadinhos ou outros eventos para arrecadar algum dinheiro.

Os aspetos aqui referidos sobre a instituição estão mais detalhadamente relatados no projeto educativo da escola.

Projeto Educativo de Escola (PEE).

O projeto educativo da escola do Lombo Segundo designa-se “Educar para a Cidadania no séc. XXI” (Anexo CD – Pasta 1: Projetos). Este com o objetivo de formar cidadãos autónomos, responsáveis e solidários, considera-se que o PEE do Lombo Segundo

deveria passar pela identificação das prioridades educativas num contexto comunitário, para que, em interacção de esforços com os actores educativos locais, se assegurasse um contínuo educativo e se respondesse às reais necessidades de desenvolvimento global das crianças, situação imprescindível a uma aprendizagem de sucesso e a um desenvolvimento harmonioso (p.1).

O PEE ainda aborda a importância de aproximar os pais da escolaridade dos filhos, considerando que esta “permite também resolver, com a sua colaboração, os problemas mais

difíceis que não tenham consenso geral e conduz a um maior sucesso educativo dos alunos” (Projeto Educativo de Escola, s/d, p.6).

Sala.

Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1995) a sala é um espaço onde a criança passa a maior parte do seu tempo e, desta forma, deve ser arrumada, acessível ao grupo para todo o tipo de aprendizagem. E são vários os aspetos que temos de ter em conta na sala de atividades.

Relativamente à gestão do tempo, este é gerido através das rotinas diárias. Estas estão presentes todos os dias na sala, pois é importante fomentar a construção da autonomia intelectual das crianças, como sugere o modelo HS (Formosinho, 1998). Pude verificar que as rotinas são imprescindíveis para as crianças, dado que as ajuda a organizar o seu tempo e a realizar as atividades de uma forma mais independente. Tal como defende o modelo HS criar uma rotina diária é “[...] fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Formosinho, 1998, p. 69), onde as crianças interagem com os seus pares num ambiente rico e estimulante que favorece a aprendizagem autónoma e cooperativa.

Ainda é importante salientar que as rotinas devem ser flexíveis, estáveis e previsíveis pelas crianças, que ajudam as crianças a perceber os vários momentos do dia, contribuindo assim para a segurança e independência destas. No entanto estas rotinas devem ter sempre em conta as necessidades e interesses das crianças (Formosinho, 1998).

Neste sentido a rotina de uma criança descreve-se por momentos a que designamos rotina (higiene, refeições, repouso, etc) e por atividades pedagógicas pensadas pelo educador que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças (Quadro 1).

Quadro 1. Rotinas diárias da sala do Pré 2 (Projeto de sala)

Horários	Rotinas
08h15m – 08h45m	Entrada/Marcação de Presenças/Acolhimento de todas as crianças no Hall de Entrada (vídeo)
08h45m – 09h	Distribuição de tarefas/Mapa do Tempo/Mapa de Presenças/Bons dias/Diálogo.
9h00m – 09h40m	Atividades livres e/ou orientadas na sala
09h40m – 09h50m	Tempo para arrumar
09h50m – 10h00m	Momento de higiene
10h00m – 10h30m	Lanche da manhã
10h30m – 11h00m	Recreio da manhã
11h00m – 11h 10m	Momento de higiene
11h10m – 11h40m	Atividades livres e/ou orientadas na sala
11h40m – 11h50m	Tempo de arrumar
11h50m – 12h00m	Momento de higiene
12h00m – 12h40m	Almoço
12h40m – 12h50m	Momento de higiene
12h50m – 13h15	Recreio/ Vídeo
13h15m – 14h40m	Descanso
14h40m – 14h50m	Arrumação das camas e lençóis
14h50m – 15h00m	Momento de higiene
15h00m – 15h30m	Lanche da tarde
15h30m – 16h15m	Recreio
16h15 – 18h15m	Atividades livres e/ou orientadas na sala ou no exterior
18h15m	Encerramento da Escola

Ao longo da minha prática constatei que as crianças possuíam rotinas bem estipuladas, uma vez que sabiam o que teriam de fazer no momento a seguir. Ainda para o modelo HS “as rotinas desempenham um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas [...]” (Zabalza, 1998, p.52).

Relativamente às atividades de enriquecimento curricular, a sala do pré 2 tem a iniciação ao inglês, a expressão físico-motora, a expressão musical, tecnologias de

informação e comunicação (TIC) e a biblioteca. Na segunda-feira na parte da manhã (11h – 11h30m) tinham educação física, na parte da tarde (14h15m – 14h45m) inglês. Na quarta – feira na parte da manhã música (9h – 10h) e educação física (11h – 11h30m). Na quinta – feira tinham informática (11h – 11h30m) e na sexta – feira biblioteca (11h – 11h30).

Estas atividades são ministradas por professores de cada área. O grupo da Pré II, excetuando a terça-feira, tem atividades de enriquecimento curricular todos os dias.

No que se refere à equipa pedagógica é constituída por duas educadoras, uma Educadora de Apoio e substituição a qual trabalha em sistema rollman com uma das Educadoras da sala e uma assistente operacional de educação de infância. Neste sentido, acho que o ratio adulto/criança não é o mais adequado, pois a educadora, na maior parte do tempo fica sozinha na sala. Através da caracterização da sala feita anteriormente saliento que a educadora, embora utilize instrumentos do Movimento da Escola Moderna (MEM), esta metodologia não é empregada na íntegra, sendo também utilizada a metodologia do HS.

Relativamente à Educadora da sala, através da minha prática in loco, verifiquei que mantem boa relação quer com a outra educadora da sala, quer com as educadoras das outras salas. As duas educadoras mantinham também boa relação com a assistente operacional de educação, assim como com as crianças.

Existe também constantemente troca de informações entre as duas educadoras na passagem de turno e dialogam também com a assistente operacional. Estas uma vez por semana reúnem-se com as outras educadoras da escola e trocam ideias, partilham vivências, etc. Tudo isto para que a prática pedagógica seja de qualidade e de formação contínua. Com as crianças nota-se momentos de grande ajuda e estimulam a autonomia, tal como define o modelo HS, existe uma grande interação entre as educadoras e as crianças.

A interação entre educadoras e pais é de confiança e segundo o modelo HS esta é fundamental para promover o desenvolvimento saudável das crianças e os implicar no processo educativo (Hohmann & Weikart, 2007).

Relativamente à sala do Pré 2, esta é acolhedora, equipada com alguns móveis, com brinquedos adequados à faixa etária, tem uma boa iluminação, devido às grandes janelas, onde as crianças podem observar o pátio, é agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças, constantemente substituídos pelos mais recentes (Niza, 1998). Estes elementos organizacionais são descritos nos materiais que devem ser incluídos num ambiente educativo que segue o modelo HS e o MEM, que valoriza as cores agradáveis, a existência de materiais diversificados e a luz natural (Hohmann & Weikart, 2007).

Na sala ainda podemos encontrar mapas de registo, tais como o quadro das presenças, do tempo, dos dias, as planificações mensais, os aniversários, as atividades letivas, entre outros (Niza, 1998).

O espaço educativo encontra-se dividido por cantinhos, o cantinho do faz-de-conta ou da casinha das bonecas, o cantinho dos jogos de mesa, o cantinho dos jogos de chão, o cantinho da biblioteca, o cantinho da plasticina, o cantinho das letras, o cantinho da garagem, o cantinho da expressão plástica, o cantinho do acolhimento e o cantinho do quadro preto. Em cada cantinho está desenhado o número de crianças que lá podem estar.

Os objetos e materiais da sala são arrumados sempre nos mesmos lugares, tal como é defendido pelo modelo HS e, onde as crianças os podem encontrar facilmente, desenvolvendo o sentido de controlo sobre o seu próprio ambiente, como afirmam Hohmann e Weikart (2007) acerca do contexto ambiental propício à aprendizagem ativa. Estes materiais são utilizados em grupo ou individualmente, consoante o objetivo da atividade e se é orientada ou livre.

Existe um tapete, onde são realizadas as rotinas, as conversas, entre outras coisas. A área do tapete é muito importante, dado que é onde as crianças sentem-se em grande grupo e podem partilhar as suas experiências com os colegas. Também é de salientar o espelho existente na sala, onde as crianças podem observar-se, e construir uma imagem de si próprios, como salienta o Modelo HS (fotografia 2). No ponto abaixo encontra-se representada a planta da sala.

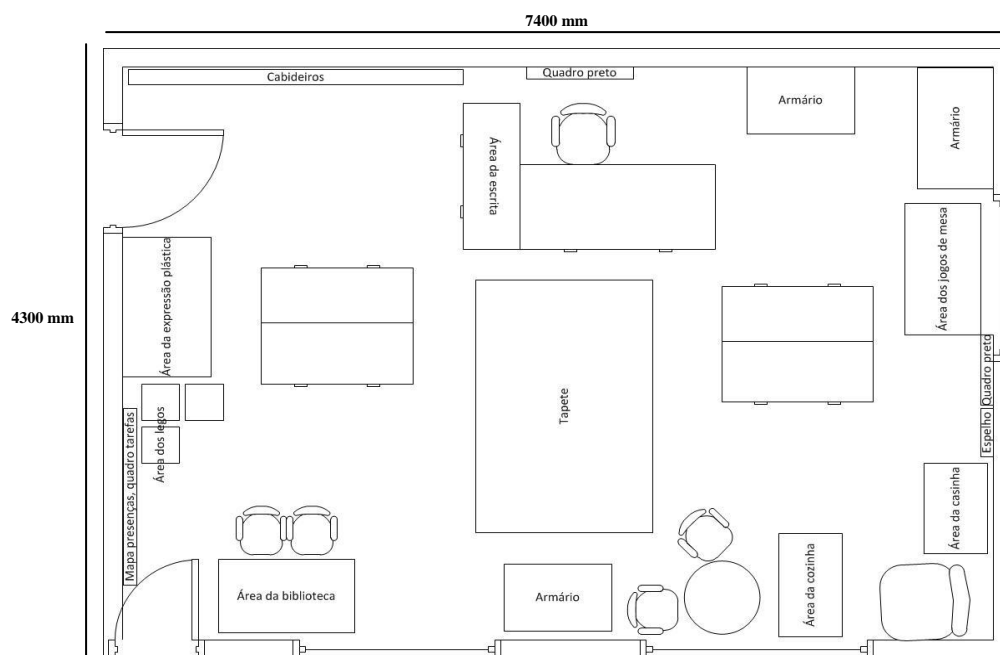
Fotografia 2. Sala do Pré 2



Planta da sala.

Para melhor compreendermos a dinâmica da sala de seguida apresento a planta da sala do pré 2. A dimensão da sala está num valor aproximado.

Figura 1. Planta da sala do Pré 2



Como podemos constatar na figura 2, o espaço da sala é grande, onde as crianças podem brincar e dividido por cantinhos. Aquando de atividades livres, as crianças podiam escolher e brincar livremente onde quisessem. Na minha opinião talvez a área da Biblioteca deveria ter umas almofadas para as crianças sentirem-se mais à vontade, dado que estas ficam apertadas naquele cantinho. Tal como outras áreas, esta é muito importante, uma vez que as crianças interagem com diferentes tipos de livros, lêem através das imagens e exploram livros com assuntos que se relacionam, de alguma forma, com as suas vivências (Marques, 2008).

Também é de salientar que na sala do Pré 2 existe uma área central onde as crianças dormem e podem movimentar-se livremente, como é defendido por Freinet. Estas, na hora do sono estão à vontade, podem mexer-se sem ter de estar a embarrar nos colegas, como verifiquei na prática anterior. Segundo Oliveira-Formosinho (1996) um espaço amplo é essencial “para que a aprendizagem activa que nele emerge seja um suporte central das aprendizagens curriculares” (p. 68).

Conhecendo o contexto físico, falta abordar o contexto humano para melhor conhecer o grupo de crianças com o qual trabalhei, mas antes falarei brevemente sobre o projeto de sala (PS).

Projeto de Sala.

O projeto de sala consultado refere-se ao do ano letivo decorrente e tem em conta o PEE (Anexo CD – pasta 1: Projetos). Este, tendo em conta a faixa etária das crianças e o seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento “pretende proporcionar às crianças diversificadas situações, atividades e materiais” (Projeto de Sala, 2011/2012, p. 6). Também as educadoras da sala do Pré 2 pretendem que este projeto contribua

para um desenvolvimento pleno, holístico e equilibrado de cada uma das crianças, tendo em vista as suas características, interesses, capacidades e conhecimentos, de forma a promover a formação de indivíduos autónomos, livres e solidários (ibidem, p. 6)

Um outro objetivo do projeto é abordar um leque variado de temáticas “visando a inserção das crianças no mundo, capacitando-as para uma adaptação eficaz e satisfatória como seres sociais” (ibidem, p.6).

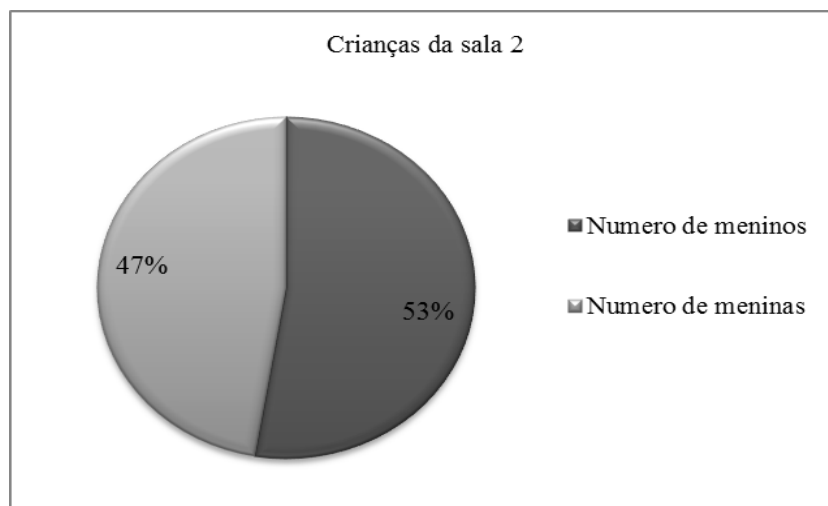
Contexto humano.

O grupo.

O conhecimento do grupo constitui o ponto-chave da intervenção educativa, condição única para criar laços afetivos (OCEPE, 1997).

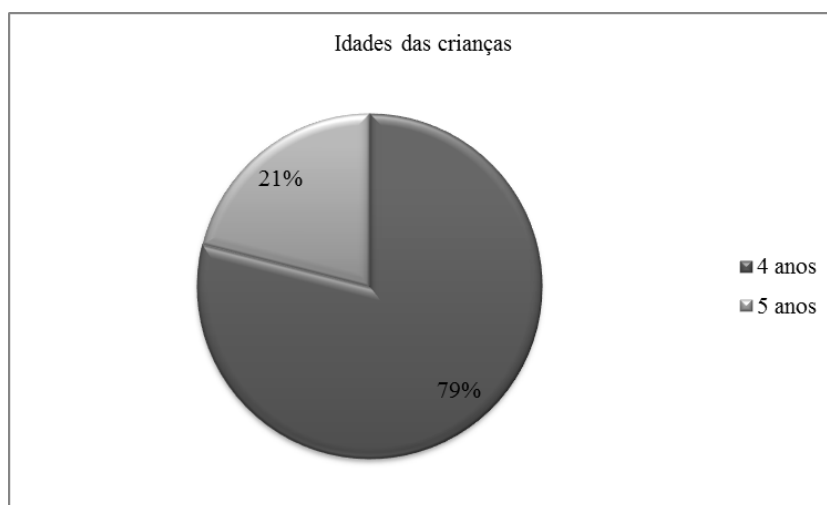
A sala do Pré 2 é constituída na sua totalidade por dezanove crianças, nove são meninas e dez são meninos (figura 2), com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, como é possível verificar na figura 3. Desta forma, considero esta sala homogénea ao nível das idades, predominando o género masculino.

Figura 2. Grupo de crianças da sala do Pré 2



Através da figura 2, podemos constatar que o género masculino é o predominante nesta sala.

Fotografia 3. Idades das crianças da sala do pré 2

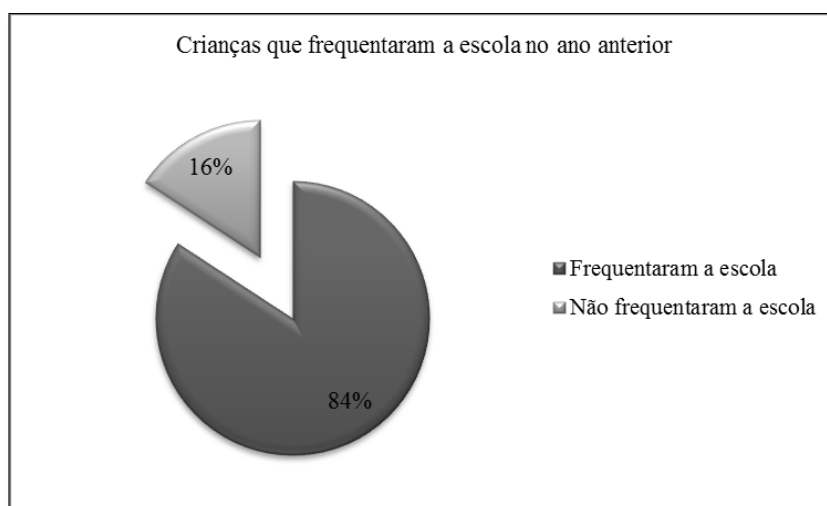


Como podemos constatar a maioria das crianças que frequentam a sala do pré 2 têm 4 anos (79%). Apenas uma pequena percentagem (21%) já completou os 5 anos de idade. As crianças que irão para o 1º Ciclo no ano seguinte são crianças que pertencem a este grupo mais velho, sendo que uma delas é a que tem ainda dificuldades na fala.

É de salientar que o modelo HS defende a constituição de grupos pequenos, tal como acontece nesta sala. Saliento também que é heterogéneo, pois cada criança é um indivíduo diferente de todos os outros, com os seus saberes, vivências e competências.

Relativamente às crianças matriculadas nesta sala, três frequentam pela primeira vez um Estabelecimento de Ensino, as restantes frequentaram a mesma escola (figura 4).

Figura 3. Número de crianças que frequentaram a escola no ano anterior



Como é observável na figura 4, a maioria das crianças já frequentaram a escola no ano anterior, enquanto 16 % delas nunca frequentaram a escola. Porém, estas últimas, apesar de este ser o seu primeiro ano na escola, na maioria adaptaram-se bem e têm um desenvolvimento igual aos das restantes crianças. É de salientar ainda que quatro crianças do grupo passaram por um período de adaptação. Neste período, por vezes, por segurança emocional, questionavam sobre os pais, ficando, com o apoio do adulto, bem ao longo do dia.

Todas as crianças, exceto uma de nacionalidade inglesa, são de nacionalidade portuguesa. O português é a língua com que se comunicam e exprimem as suas ideias e sentimentos. É de mencionar que algumas crianças encontram-se na Terapia da Fala por terem ainda alguma dificuldade na expressão e compreensão da língua.

Na generalidade o grupo é muito ativo, autónomo, dinâmico, participativo, curioso e interessado pelo mundo que as rodeia. Gostam muito de histórias, canções, de ter uma tarefa na sala, de jogos e dos cantinhos. Algumas das crianças têm melhor comportamento do que outras e muitas têm dificuldade em comer as refeições. Sabem as regras da sala, mas nem todas as cumprem.

Estas crianças necessitam de melhorar nas regras sociais, nas normas de convivência: respeito por si próprio e pelo outro; nos hábitos alimentares correctos e saudáveis; na autonomia e no enriquecimento do vocabulário (Projeto de sala, 2011/2012). Neste sentido, tive o cuidado de desenvolver atividades que fossem ao encontro dos aspetos acima mencionados.

Para a caracterização do grupo importa não só as idades, mas também o meio envolvente e a família. Neste sentido, notei que algumas crianças têm mais autonomia do que outras, sendo necessário prestar mais atenção a estas, quando realizar atividades.

A nível das relações interpessoais (domínio socio-afetivo), algumas crianças ainda estão no estágio “egocêntrico”, tendo dificuldades na partilha de brinquedos. Uma ou duas crianças têm instabilidade afetiva, logo por qualquer coisa choram. Muitas das crianças não conseguem se concentrar, nem estar sossegadas. Porém é um grupo bem-disposto e muito simpático. Relacionam-se bem entre elas e qualquer pessoa que lhes transmita afeto. Gostam muito de receber carinho e atenção por parte do adulto e elogios dos seus trabalhos. Todavia existe uma criança que quando contrariada, fala alto e realiza as tarefas e/ou atividades quando lhe apetece. Uma outra criança é muito insegura, chorando frequentemente.

Os conflitos surgem essencialmente na partilha de objetos, bem como na realização de alguma tarefa, sendo necessário a intervenção do adulto. Contudo as crianças sabem quais as suas tarefas e sabem cumpri-las por iniciativa própria.

No que concerne às diferentes áreas, o grupo, na área das expressões, é muito dinâmico, solicitando muito esta área, visto que é nesta faixa etária que as crianças utilizam muito o desenho para se expressarem. Os jogos é outra área de interesse, a maioria do grupo aprecia os legos, os puzzles, entre outras coisas.

Relativamente ao domínio psico-motor, as crianças não apresentam grande dificuldade, contudo, umas são mais habilidosas do que outras, principalmente na motricidade fina. Apenas duas ou três crianças conseguem fazer recortes pelo tracejado e pegar na tesoura e no lápis corretamente.

Nas rotinas, essencialmente na alimentação verifiquei que algumas crianças ainda apresentam dificuldades em segurar corretamente os talheres.

No que concerne ao domínio linguístico, as crianças mais velhas já conseguem articular bem as palavras, sabem construir frases mais complexas, no entanto as mais novas têm mais dificuldades neste campo. É de salientar que algumas crianças apresentam lacunas, mas, essencialmente, duas delas (Francisco, 4 anos; João, 5 anos) têm dificuldades na expressão oral, sendo que estão a ir à Terapia da Fala, uma vez por semana. Estas dificuldades prendem-se, particularmente, com a pronúncia de palavras e de sons parecidos. É necessário trabalhar as diferentes formas de comunicação, trabalhar a expressão oral para desinibir as crianças mais tímidas, o tempo no tapete é de extrema importância para conseguir atingir este ponto. De acordo com Vieira e Lino (2007) “quanto mais rico for o ambiente, mais desenvolverá a linguagem” (p. 208).

Este grupo gosta muito de falar, descrever coisas, ouvir histórias e recontá-las. A maioria já consegue escrever o seu nome, perceptível, uma vez que escrevem em todos os

trabalhos realizados, com ou sem a ajuda do seu cartão. É necessário fomentar o desenvolvimento da linguagem, uma vez que, tal como refere Martínez (1993), é através desta que o homem relaciona-se com o mundo e irá mediatizar as aprendizagens das crianças.

É natural que cada criança tenha o seu ritmo de aprendizagem, dado que, de acordo com Piaget, esta desenvolve-se através de estádios.

A teoria de Piaget reflete-se num desenvolvimento mental, numa sequência de estádios e as novas informações assimiladas assentam nas estruturas anteriores (Correia, 2004). A criança apresenta alterações no seu comportamento na sua interação com o meio social e físico, o que implica a transformação nas estruturas cognitivas (Vieira & Lino, 2007).

Segundo a teoria histórico-cultural de Vygotsky o desenvolvimento ocorre, não por estádios evolutivos, mas “como uma elipse de integração de experiências pessoais e não-pessoais, inserção na cultura e organização singular dos processos mentais (ontogênicos)” (Pimentel, 2007, p. 222).

Vygotsky refere ainda que a criança possui uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), esta zona refere-se àquilo que as crianças conseguem fazer sozinhas, a qual deve ser estimulada e com a ajuda do adulto conseguem realizar coisas que não são capazes de fazer sozinhas (Zona de desenvolvimento potencial), com o “auxílio de uma pessoa mais experiente, capaz de propor desafios” (Pimentel, 2007, p. 225). Assim, a zona de desenvolvimento proximal “resulta das interações mediadas culturalmente, através das quais se instauram áreas de desenvolvimento potencial” (ibidem, 2007, p. 224).

Para Vygotsky “a apropriação do conhecimento consiste no momento em que o aprendiz interiorizou ou aprendeu determinada informação ou conceito e é capaz de utilizar esse conhecimento independentemente” (Correia, 2004, p. 55). Desta forma, o desenvolvimento ocorre, primeiramente, no plano interpsicológico e, posteriormente, no intrapsicológico.

Piaget faz referência a quatro estádios do desenvolvimento, o estádio sensório-motor, dos 0 aos 2 anos; o estádio pré-operatório, dos 2 aos 7 anos; o estádio das operações concretas, dos 7 aos 11 anos e o estádio das operações formais, dos 11 aos 16 anos. Todos os estádios são diferentes e em cada um deles ocorre transformações e, deste modo, a criança não pode saltar de um para o outro, ou seja, como refere Correia (2004) a evolução não pode ser acelerada. Todavia é importante salientar que o estádio de desenvolvimento de criança para criança pode variar uma vez que as crianças não são todas iguais e possuem níveis diferentes.

O grupo com a qual tive a minha prática, segundo os estádios de desenvolvimento de Piaget, encontram-se no estádio pré-operatório e, segundo Vieira e Dalilo (2007) é a fase da “inteligência intuitiva, o surgimento da linguagem, do desenvolvimento da função simbólica” (p.208). Uma das características deste estádio é a evolução do vocabulário sendo necessário que o ambiente das aprendizagens seja rico e estimulante, dado que a criança utiliza a linguagem de diversas formas. São também crianças sonhadoras, fantasiosas e com pensamentos mágicos (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Este estádio, segundo a teoria de Piaget, é também caracterizado pelo egocentrismo, não há reversibilidade, dado que a criança não se consegue colocar no lugar do outro. Nestas idades o egocentrismo faz parte da personalidade da criança, este age em torno de si própria e por vezes nada tem a ver com o egoísmo, mas simplesmente, por ser uma fase de “eu sou”, “é meu”. Desta forma, a educadora da sala dá importante relevância a situações que façam com que as crianças aprendam determinadas regras sociais e que saibam resolver sozinhas os seus conflitos (Projeto de Sala, 2011/2012).

Neste sentido o conhecimento, na teoria piagetiana não é transmitido, mas construído, dado que o indivíduo é ativo na construção da sua aprendizagem e nas interações que estabelece no seu percurso educativo (Correia, 2004).

Em geral, o meio sociocultural de onde provêm as crianças da sala do Pré 2 é médio.

Conhecendo todas estas características pude então adequar a minha prática ao grupo de acordo com os seus interesses e necessidades. De seguida passo a explicar a minha escolha metodológica.

Intervenção educativa.

Fundamentação das opções metodológicas.

Antes de passar à minha intervenção, é relevante saber quais as opções metodológicas adotadas para criar um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem. Ao longo da minha formação pude constatar que um modelo curricular, nem sempre é suficiente para dar respostas a todas as crianças, necessitando de diferentes opções para adequar o processo de ensino-aprendizagem.

Oliveira-Formosinho (2007) refere que “o modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um cotidiano com intencionalidade educacional, em que as crianças envolvam-se, persistam, aprendam e desenvolvam um habitus para aprender” (p.30). Parafrazeando Oliveira-Formosinho (2007) o modelo pedagógico poderá ser “um muro ou uma janela que facilita ou dificulta a jornada de [...] aprendizagem das crianças” (p.31).

Assim, as minhas opções metodológicas cingiram-se ao HS e ao MEM, visto serem os modelos seguidos pela educadora da sala, uma vez que não conhecia o grupo. A minha intervenção, propriamente dita, teve como base a aprendizagem ativa, todavia utilizei outros instrumentos do MEM.

Ambos os modelos pressupõem a organização dos espaços, dos materiais e que a criança assuma um papel ativo, de forma a promover aprendizagens significativas e diversificadas.

O modelo HS, segundo Magalhães (2007), baseia-se no facto de que a criança é construtora do seu conhecimento. A mesma ideia é corroborada por Oliveira-Formosinho (1996) que ainda refere que a estrutura deste currículo baseia-se também na teoria piagetiana, “a construção da autonomia intelectual da criança” (p.65).

Este modelo, tal como no MEM, defende a divisão da sala por cantinhos, de modo a dar oportunidades a aprendizagens diferentes. É dada esta importância às áreas, dado que as crianças quando se encontram numa determinada área ficam imersas na realidade daquela mesma área.

O espaço é também condição importante neste modelo. Como menciona Magalhães (2007), as brincadeiras, as atitudes, tudo o que a criança faz refletem o seu ambiente familiar e, assim, o modo como o educador organiza o espaço da sua sala influenciará o desenvolvimento do grupo.

Também é defendido pelo HS a criação de uma rotina diária que permite às crianças conhecerem todos os momentos do seu dia. Esta, de acordo com Oliveira-Formosinho (1996) é “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.71).

Segundo Brickman e Taylor (1991) este modelo (HS) tem como objetivo conduzir a criança para realizar aprendizagens ativas. Deste modo, para Hohmann e Weikart (2007) o modelo HS promove uma aprendizagem ativa nas crianças, um ambiente rico e acolhedor, orientação dos horários, rotinas e também nas interações adulto-criança. Segundo este modelo a criança é um ser ativo que “[...] constrói o seu próprio conhecimento em interação com os objectos, as ideias e as pessoas” sendo “[...] a qualidade da interação que determina a qualidade dessa construção” (Formosinho, 1998, p. 55).

A aprendizagem ativa, de acordo com Oliveira-Formozinho (1996) é definida como a ação da criança sobre os objectos e da sua interação com os outros, chegando à percepção do mundo.

Dinamizar atividades com a utilização de alguns princípios da metodologia do MEM foi um grande desafio e a minha primeira experiência. Também a aprendizagem ativa permitiu-me que desenvolvesse pequenos projetos no âmbito da estação do ano em que estávamos, o outono.

Niza (1996) refere que a utilização da metodologia MEM pressupõe um espaço propício à cooperação e à democracia.

Este modelo também defende a aprendizagem ativa. De acordo com Hohmann e Weikart (2007) tudo o que envolve a aprendizagem ativa “orientam todo o tipo de experiências e de atividades em que os adultos e as crianças se envolvem durante o tempo em que estão juntos” (p.56).

Neste sentido, é importante salientar que tive em conta as experiências chave das crianças, que segundo Brickman e Taylor (1991) estas são fundamentais para criar grandes situações de aprendizagem. As crianças ao regerem-se segundo as suas intenções, estas envolvem-se em experiências-chave. Como algumas crianças têm dificuldades na linguagem oral, o educador deve ter em conta as experiências das crianças, incentivando-as a falar (Hohmann & Weikart, 2007).

Em termos de instrumentos do MEM, utilizei o quadro de presenças, que de acordo com Niza (1996) “os ritmos de presenças alternando com as ausências, sempre significativas para cada criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos” (p.150). O quadro de tarefas, também foi utilizado, inculcando na criança, a tarefa de responsabilidade.

É notório que ao longo do meu estágio tentei desenvolver estratégias baseadas na aprendizagem pela ação, dando, sempre que possível, liberdade à criança para escolher. Toda esta ação teve também como intuito ir ao encontro do trabalho que a educadora vinha fazendo com o grupo, fomentando o desenvolvimento de competências que contribuíssem para aumentar a sua autonomia e a fazer as suas próprias escolhas, tendo sempre como base as OCEPE.

Em termos de planificações, estas são essenciais nesta área (educação) e podem ser realizadas de diversas formas, a curto ou a longo prazo, diárias, semanais, mensais e anuais. Relativamente ao meu estágio realizei planificações semanais (Anexo CD – pasta 1: Planificações), atendendo à planificação mensal da educadora da sala.

Arends (1995) refere que este instrumento é importante, dado que “tanto a teoria como o bom senso sugerem que a planificação de qualquer tipo de actividade melhora os seus resultados” (p. 45).

De salientar ainda que as planificações foram flexíveis, dado que surgiam por vezes interesses das crianças por outros pontos. Assim, as planificações realizadas, nem sempre foram seguidas ao pormenor, sendo que algumas atividades não foram realizadas em prol de outras segundo os interesses e necessidades das crianças.

Desenvolvimento da prática.

Período de observação.

A prática no Pré-Escolar iniciou-se com a observação, embora tenha realizado já atividades neste período. Como refere Brickman e Taylor (1991), os adultos apoiam as crianças, observando-as, partilhando ideias e conhecendo de certo modo, melhor as crianças. Segundo Zabalza (1998) a informação recolhida através da observação, ajudam o educador a agir, a planear as suas atividades, avaliar, comunicar e a apoiar adequadamente cada criança.

Assim, nos momentos de observação foquei a minha atenção para os interesses e necessidades do grupo. Segundo as OCEPE a observação é a base de todo o processo de planeamento e suporte da intencionalidade educativa, uma vez que observar o grupo e o seu contexto familiar, conhecemos os seus interesses, as suas curiosidades, as suas dificuldades e as suas capacidades para poder adequar a nossa prática àquele grupo de crianças (Ministério da Educação, 1997). Desta forma, este período é deveras importante e, utilizei uma observação participante, para poder integrar-me na vida do grupo, interagindo com as mesmas. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) “a observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 28).

Esta reflexão pretende assim espelhar os primeiros momentos vivenciados por mim na sala dos 4/5 anos, na Escola EB1/PRE do Lombo Segundo em São Roque. O primeiro impacto é sempre o mais complicado, o nervosismo, a ansiedade de conhecer o grupo, a educadora com quem iria trabalhar e, por ser a fase final do curso, torna-se numa responsabilidade acrescida. Todavia confesso que o primeiro impacto foi muito positivo e repleto de harmonia e de afeto.

É relevante mencionar antes de falar da prática propriamente dita, abordar a organização do grupo. Durante o período de estágio, o grupo foi organizado tanto em pequenos e grandes grupos, como individualmente. No que concerne aos pequenos grupos era realizado aquando de atividades específicas, com o intuito de avaliar o desenvolvimento, a implicação e o bem-estar das crianças. O grande grupo era reunido para contar histórias (contadas ou dramatizadas), para realizar o acolhimento, para cantar e também para partilhar as novidades de cada um. Individualmente, as crianças trabalhavam em tarefas que requeria mais apoio e atenção individualizado. Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1995) o tempo de trabalho é bom para o educador observar as crianças e compreender, realmente, os seus

interesses, as suas necessidades, como resolvem os seus problemas e também a forma como as poderá apoiar.

Relativamente ao primeiro dia que fui à escola, a diretora não se encontrava lá, de modo que fui conhecer a educadora e as crianças. Quando entrei na sala, as crianças já estavam sentadas no tapete a realizar a sua rotina diária. Estas rotinas, tal como defende o modelo HS permite à “criança saber o que a espera, o que antecedeu” (Formosinho, 1998, p. 71). De acordo com este modelo criar uma rotina diária é “[...] fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Formosinho, 1998, p. 69), permitindo que as crianças interagem com os seus pares num ambiente rico e estimulante que favorece a aprendizagem autónoma e cooperativa.

A educadora cooperante, após o término da primeira rotina do dia, deixou-me à vontade para estar com as crianças, de modo que me apresentei a elas e vice-versa. No decorrer da atividade planeada pela educadora tentei estabelecer um primeiro contato através de pequenos diálogos, ajudando-as na sua tarefa.

No geral, as crianças aceitaram a minha presença, dialogando comigo ao longo da manhã. Acompanhei o grupo na sua rotina, aproveitando todos os momentos para interagir e criar uma relação afetiva com o mesmo, uma vez que é esta relação que permite à criança “expressar com a liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos” (Homann & Weikart, 2007, p.6 l)

Relativamente ao acolhimento, este é realizado num espaço fora da sala em conjunto com as outras salas do pré. As crianças visualizam um pouco de televisão e dialogam entre si, posteriormente entram na sala para darem início às suas rotinas. A educadora explicou que este espaço serve para dar tempo a que todas as crianças cheguem, para não entrarem a meio de alguma rotina ou atividade. Segundo Niza (1996) “o acolhimento destina-se a concentrar

todas as crianças em torno de uma primeira conversa, participada por todos e animada pelo educador” (p.151).

No que concerne à hora do descanso, o clima é apropriado, com uma música calma, tal como é defendido pelo modelo HS. A educadora mencionou que não fica ao pé das crianças na hora do sono, dado que são muitas e depois iriam começar a “requisitá-la” todos ao mesmo tempo, o que seria impossível. Neste aspeto não consegui ficar indiferente e fazia “cafoné” a algumas crianças para adormecerem, contudo se seguir esta componente sei que não poderei realizar isto, uma vez que não conseguiria estar junto de todas as crianças ao mesmo tempo.

No dia seguinte vesti a minha bata, as crianças foram chegando aos poucos e encheram-me de beijos e abraços. Os pais já sabiam da minha presença, receberam-me muito bem, dando todo o seu apoio e desejaram-me boa sorte. Ao longo do tempo estes chegavam e falavam comigo sobre as crianças, nestes momentos sentia-me como representante daquele grupo.

Conforme as crianças foram chegando, dirigiam-se para o quadro das presenças, sem ser necessário dizer. A maioria das crianças já conseguia marcar a sua presença autonomamente, mas as mais novas ainda necessitavam de uma ajudinha, dado que tratava-se de uma tabela de dupla entrada e, nem todas as crianças sabiam trabalhar com ela. As crianças faziam o registo com um círculo no seu nome.

Este dia seria mais um de observação, contudo a educadora colocou-me um desafio e questionou-me se queria começar naquele dia. Por momentos pensei e aceitei logo, uma vez que também já tinha preparado uma atividade. A atividade planeada foi ao encontro dos interesses das crianças, dado que estas referiram que gostavam do recorte, assim incidi no recorte e na colagem da figura humana (fotografia 4). Apenas algumas crianças já

conseguiram segurar numa tesoura corretamente e recortar pelo tracejado. Verifiquei o empenho das crianças na concretização desta atividade.

Fotografia 4. Recorte e colagem da figura humana



O que me suscitou preocupação foi se em alguma atividade iriam surgir tempos mortos, contudo para combater este facto, caso acontecesse, tinha preparado canções e lengalengas.

Ainda nesta semana realizei uma outra atividade e no final desta, em reflexão com a educadora pude verificar que não foi bem planeada, ou seja, embora fosse um desenho, a atividade tinha um objetivo, o desenho do rosto de cada criança, a representação de si próprias, pintando os seus olhos e os seus cabelos (fotografia 5).

Fotografia 5. Desenho dos rostos das crianças



Deste modo, deveria ter dividido o grupo para poder dar mais atenção a cada uma. Uma outra situação que a educadora alertou-me foi para o facto de se a motivação foi uma história sobre o joelho, a atividade deveria ter sido sobre o joelho e não sobre o rosto.

Estas atividades cingiram-se sobre a figura humana, uma vez que este era o tema que a educadora da sala estava a trabalhar no momento.

De salientar que aquando da atividade questioneei às crianças se queriam fazê-la, pois concordo com Hohmann e Weikart (2007) quando referem que com o apoio apropriado, as crianças “tornam-se agentes activos da sua própria aprendizagem, em vez de recipientes passivos de uma aprendizagem dirigida e imposta” (p.35).

No início de cada semana era decidido quem ficava responsável por cada uma das tarefas da sala, sendo uma delas os chefes do comboio. Esta tarefa é importante, uma vez que, quando as crianças saíam da sala, iam atrás dos dois chefes, uma vez que se deslocavam aos pares (um menino e uma menina), para não haver desordem nas saídas da sala.

No momento da higiene, as crianças deslocavam-se para a sua casa de banho, onde iriam realizar a mesma. É de salientar que as crianças já apresentavam um elevado grau de autonomia nesta tarefa, assim como no vestir e despir a bata e fazer a sua cama. Todavia uma pequena minoria pedia ajuda, solicitando os amigos para os ajudar, o que mostrava cooperação entre as crianças. Como era o caso da Petra (4 anos) e da Bárbara (4 anos) que se ajudavam mutuamente.

No lanche também quase todas eram autónomas, eram capazes de comer sozinhas. Sendo que na hora do almoço, essencialmente na sopa, apresentavam dificuldades, uma vez que não a queriam comer.

Nesta semana, dei continuidade ao tema: À descoberta do meu “eu”, pois era o que estavam a trabalhar e também com o objetivo de colmatar algumas lacunas existentes no desenho da figura humana, nomeadamente as mãos a saírem da cabeça.

Antes de realizarem a atividade, fizemos um pequeno jogo, que consistia no agrupamento das crianças, pelas cores dos olhos e depois pelas cores do cabelo. Tal como é defendido pelo modelo HS o espelho na sala é uma mais-valia e deve ser utilizado pela criança para construir a sua própria imagem. Desta forma, as crianças que respondiam que não sabiam, era solicitado que se dirigissem ao espelho e confirmassem as cores. As crianças adoraram e por vezes ficavam algum tempo a mirar-se no espelho.

Um aspeto que a educadora mencionou foi não ter sentado as crianças no tapete para explicar a atividade seguinte, referindo que muitas depois não sabiam o que era para fazer. No desenrolar da atividade questionava sempre a cada criança “de cor é que são os teus olhos? e o cabelo? Se não sabes dirige-te ao espelho e verifica”.

Constatai que estas atividades promoveram a implicação e bem-estar das crianças observadas através da envolvimento e satisfação na realização das mesmas (Portugal & Laevers, 2010).

No que concerne aos pais das crianças deste grupo, estes eram bastante preocupados, quer na hora de chegada, quer na hora de saída dos filhos da escola, questionavam como tinha sido o seu dia, se tinha comido ou não, se se tinha magoado, entre outros aspetos.

Nesta semana também constatai que as educadoras escreviam num caderno tudo o que acontecia e também para avisos, quer entre educadoras, quer para os pais, utilizavam o quadro. Era notório o trabalho de equipa presente na sala e a permuta de informações, principalmente na troca de turnos.

Através da observação, nesta primeira semana, pude constatar que a minha planificação não era estanque, sendo necessário modificá-la sempre que as circunstâncias o

exigiam, de forma a ir ao encontro dos interesses do grupo. Deste modo, as rotinas devem ser flexíveis, ou seja, as necessidades das crianças devem estar sempre à frente de qualquer atividade pré-estabelecida (Formosinho, 1998).

Com a primeira semana de observação, de estágio e de contato com as crianças, apercebi-me que o grupo era dinâmico, curioso, porém alguns manifestavam dificuldades na oralidade, como era o exemplo do João (5 anos) e do Francisco (5 anos).

A reflexão realizada no final do dia com a educadora foi bastante compensadora e positiva, uma vez que para a minha próxima prática já tinha as dicas necessárias para trabalhar melhor com as crianças.

Antes de finalizar acho pertinente referir que tenho a consciência de que os conhecimentos adquiridos sobre os vários modelos pedagógicos são relevantes numa prática de qualidade, contudo torna-se fulcral a observação e o contato direto com as crianças. Segundo Hohmann e Weikart, (2007) é possível criar um clima de apoio se estivermos atentos aos interesses das crianças, aos seus talentos, às suas capacidades e às suas competências e se apoiarmos nelas o trabalho educativo.

Saliento ainda que esta primeira semana de estágio foi muito proveitosa para orientar a minha ação futura. Terei em conta os interesses e as necessidades das crianças nas planificações, nos aspetos observados e é minha intenção utilizar diversas abordagens e estratégias para promover aprendizagens significativas.

De acordo com Magalhaes (2007) “é na família, na escola e na comunidade que ocorrem as primeiras experiências relacionais das crianças com influência decisiva no seu processo de socialização” (p.11). Neste sentido, abaixo abordo a minha intervenção com estes agentes ao longo da minha prática.

As atividades realizadas esta semana e as que serão concretizadas futuramente foram e tentarão ir ao encontro da planificação mensal da educadora da sala, privilegiando nestes primeiros dias a adaptação e o conhecimento de si próprias.

Intervenção educativa com as crianças.

Reflexão 2ª semana (03/10/2011 a 07/10/2011).

Nesta primeira semana fiquei a conhecer melhor as características do grupo, alguns interesses e necessidades do mesmo. As conversas com a educadora também ajudaram muito neste conhecimento e, assim, pude delinear melhor os objetivos e competências que queria que as crianças adquirissem.

A intervenção com as crianças da sala do Pré 2 foi muito preciosa e rica em experiências. Quando iniciei a minha prática, o grupo, particularmente quatro crianças, estava em fase de adaptação. Assim, a primeira e a segunda semana foi dedicada, essencialmente, a atividades de adaptação, assim como de reconhecimento da figura humana. Ainda neste estágio pude desenvolver pequenos projetos sobre o outono, nas quais incluíram as cores, a decoração dos sacos do Pão por Deus e os cinco sentidos.

Tendo em conta que o desenvolvimento da identidade é uma etapa fundamental na infância, nesta primeira fase foi dada continuidade à temática da figura humana. De acordo com as OCEPE (1997), “ a identidade passa pelo reconhecimento das características individuais, a compreensão das capacidades de si próprios [...] e o respeito pelas diferenças” (p.54).

Esta segunda semana de estágio foi no turno da tarde e notei que as crianças sentiam-se mais cansadas, agitadas e a rotina condicionava o desenvolvimento das atividades planeadas. Desta forma, a educadora alertou-me para este facto e propôs-me retomar os

conteúdos que trabalhei na semana anterior, mas mais lúdico, visto também que muitas crianças iam embora depois do almoço.

Na rotina da tarde, as crianças dormiam até as 14h e 30m, algumas acordavam sozinhas, outras era necessário acordar. Consoante se levantavam, faziam a sua cama e iam à casa de banho. Vindas da casa de banho, pegavam na sua bata, vestiam e esperavam sentadas no tapete pelo resto do grupo. Neste tipo de rotinas, notei uma grande autonomia na maioria do grupo, apenas algumas das crianças (3/4) eram muito babosas e apesar de saberem realizar estas tarefas sozinhas, pediam ajuda ao adulto. A minha ação perante estas crianças foi dizer-lhes para pedir ajuda a um colega, fomentando assim a cooperação entre eles.

Estas pequenas tarefas, por mínimas que sejam, promovem a cooperação entre as crianças e segundo Fontes e Freixo (2004) é um meio facilitador e promove a realização pessoal.

Na hora do lanche todos pediam ajuda, mas claro que sabiam comer sozinhas, apenas queriam atenção. Contudo, a Leonor (5 anos) tinham mais dificuldade em comer sozinha. Demorava imenso e, ponha-se à conversa com os colegas em vez de comer.

Após o recreio, as crianças regressavam à sala, um grupo muito mais pequeno, eram sempre os mesmos que ficavam. Partindo do interesse das crianças, selecionei uma história adequada para dar início à temática a ser trabalhada. Utilizei a expressividade e a entoação adequadas, de forma a captar a atenção das crianças. Estas adoraram, pois notei que vivenciaram a história, entrando no mundo da fantasia. Posteriormente comecei por falar acerca da figura humana e como notei na semana passada que as crianças gostavam muito de puzzles, levei um com a figura humana e estas construíram-no no quadro (fotografia 5).

Fotografia 6. Puzzle da figura humana



Reparei que as crianças lembravam-se das partes do corpo e onde estas se posicionavam, contudo no desenho ainda representavam os braços a sair da cabeça e colocavam um número de dedos a mais.

No desenho, falava com cada criança sobre a sua representação. Pedia que olhasse para o puzzle do quadro e que comparasse com o seu desenho. No Pré-Escolar é importante incentivar as crianças a falarem dos seus desenhos, até mesmo escrever por baixo, como era o caso, o que estava lá representado (Hohmann, Banet & Weikart, 1995), para que aos poucos as crianças associassem o que disseram ao que lá estava escrito.

Era minha intenção que nos próximos dias as crianças soubessem representar a figura humana corretamente. Neste sentido, desafiei as crianças a representarem com diferentes objetos da sala. O objetivo desta atividade foi ver se as crianças sabiam representar a sequência correta da figura humana (cabeça, tronco e membros). Uma das crianças mostrou-se insegura (Afonso Dias, 4 anos), mas no final fez um bom trabalho. Este tipo de atividade permitiu às crianças manipularem brinquedos e objetos da sala que manuseiam diariamente. Desta forma as crianças ao agirem sobre estes objetos tornam a sua aprendizagem activa,

direta e utilizam os seus sentidos para descobrir coisas sobre os mesmos (Weikart & Hohmann, 2007).

No geral, as crianças estiveram muito implicadas na realização da atividade revelando bem-estar e satisfação, visíveis através da sua postura, expressão facial e concentração no seu trabalho (Portugal & Laevers, 2010). Algumas crianças precisaram de apoio, pois manifestaram dificuldades em realizar a figura humana com o objeto que lhes calhou.

De acordo com as OCEPE os jogos de movimento são “ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras” (Ministério da Educação, 1997, p.59) e, segundo Vasconcelos (2008, p.228) possibilitam a descoberta da personalidade de cada criança. Neste sentido, realizei uma tarde de pequenos jogos. Partindo do interesse das crianças pelos novos objetos e atividades ao ar livre, no dia seguinte, realizei uma atividade no pátio, que fez trabalhar o corpo. Este tempo de atividade no exterior, como referem Brickman e Taylor (1991) as crianças para além de estarem a exercitar os músculos, estão a interagir, a explorar e a experimentar.

Esta consistia em aos pares jogar um balão com as diversas partes do corpo. Em reflexão com a educadora, esta mencionou que para a atividade correr melhor deveria ter em atenção alguns pontos. Por ser um primeiro contato com o balão, as crianças quiseram experimentá-lo e conhecer os seus atributos (Weikart & Homann, 2007). Assim, tinha duas hipóteses, ou deixava as crianças o explorarem primeiro e só depois pedia a atenção para o jogo ou realizava o jogo e só quem seguisse as regras, poderia depois brincar livremente com o balão. Isto porque algumas crianças não ouviram as regras do jogo e jogaram livremente. Segundo Zabalza (1998) o jogo é um modo natural de construir conhecimentos e um meio propício à socialização. Segundo Pimentel (2007) o jogo favorece a criação da zona de desenvolvimento proximal, mencionada por Vygotsky na sua teoria, uma vez que incentiva a criança “a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não

consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento” (p.226).

No mesmo dia foi realizada outra atividade lúdica que consistia em encontrar o seu par. Cada criança tinha um cartão com uma parte do corpo e o objetivo era encontrar o colega com a parte igual. O jogo foi realizado com todos sentados e tinham de fazer algo com a parte do corpo que lhes calhou, todos ao mesmo tempo. O que aconteceu foi que algumas crianças não fizeram ou simplesmente imitaram os colegas ou o exemplo que dei. Logo a educadora referiu que seria melhor cada uma levantar-se e fazer o seu movimento e no final questionar uma a uma se já sabiam quem era o seu par. Contudo referiu que as atividades foram interessantes e que as crianças adoraram, pois estiveram muito implicadas.

Como a tarde foi de jogos, a outra atividade envolveu o contato físico entre as crianças, ou seja, as crianças foram colocadas em círculo e uma foi ao centro com os olhos vendados. De seguida uma outra sentava-se à sua frente e a de olhos vendados teria de tocá-la e tentar descobrir quem era. Este jogo correu muito bem, uma vez que eram os seus colegas, logo estavam muito envolvidas na atividade.

No final do dia as crianças quiseram realizar um desenho livre do melhor amigo, dei início a atividade escolhida pelas crianças e saíram desenhos fantásticos.

Sendo do interesse das crianças as músicas e os sons dos objetos e/ou do corpo, no dia seguinte propus a atividade dos sons do corpo. No tapete, em grande grupo realizei um som utilizando uma parte do corpo e depois pedi que o imitassem. Posteriormente, para não ser sempre eu a fazer, escolhi uma criança para vir fazer um outro som para que os colegas imitassem e depois essa criança escolheria uma outra para vir fazer um. Esta atividade correu bem, as crianças reproduziram sons com o corpo maravilhosos e notei muita implicação e bem-estar por parte de todas as crianças.

Ao longo da semana, ainda eram notórias as lacunas das crianças na representação da figura humana. Desta forma, propus a realização de um boneco de enchimento para a sala, todas as crianças gostaram da ideia e partimos para a ação. O primeiro passo foi encontrar entre as crianças presentes a mais baixa e depois desenhamo-la em papel cenário. Um pró desta parte da atividade foram as medições, que deveriam ter sido realizadas costas com costas, para que as crianças pudessem observar melhor a diferença ou semelhança do tamanho.

As crianças, em pequenos grupos, pintaram e encheram com jornal o boneco e no final dialogamos sobre o porquê daquela atividade, onde deveria ser colocado o boneco e o nome que lhe deveria ser dado. As crianças após vários locais da sala optaram por colocá-lo no quadro e escolheram o nome de “Luís Bernardo” (fotografia 7).

Fotografia 7. Boneco de enchimento



Notei que no final destas atividades, algumas crianças já conseguiam representar a figura humana corretamente, o que me deixou bastante contente. Quando as atividades partem do interesse e das necessidades das crianças, estas ficam motivadas, envolvidas em

todo o processo, dando frutos no final da tarefa (Homann & Weikart, 2007). Toda a ação e escolha quer dos materiais quer das atividades, deverá então criar um ambiente “rico e estimulador que desperte a curiosidade e desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997, p.93) e foi isso que tentei fazer e consegui.

Reflexão 3ª semana (10/10/2011 a 14/10/2011).

Mais uma semana se aproximava, estava nervosa e ao mesmo tempo ansiosa por colocar as novas ideias em prática. O Pão por Deus era uma das festividades que se avizinhava e na semana anterior em conversa com a educadora, esta sugeriu que fosse realizada a decoração dos sacos do Pão por Deus. Tinha interesse em ouvir as opiniões das crianças, contudo como foi uma sugestão da educadora, aceitei. Desta forma, achei pertinente falar sobre as cores do outono para poder decorar os sacos. Quando perguntei sobre as cores do outono, reparei que surgiu muito interesse e assim optei por trabalhar as cores primárias e as secundárias, dado que no diálogo com as crianças, notei que não sabiam como se faziam as cores. A educadora deu a sua aprovação, visto que também já tinha colocado esta hipótese. No primeiro dia da semana acabei a atividade da figura humana e então no dia seguinte, comecei o novo tema.

Em círculo, no tapete, questionei quais eram as cores do outono e as crianças referiram o verde, o vermelho, o amarelo e o castanho. Peguei em três cores (magenta, amarelo e azul) e referi que todas as outras cores eram feitas a partir daquelas. As crianças ficaram com um ar surpreendido e questionaram-me como tal facto seria possível, uma vez que existiam as cores todas feitas na sala. Comecei a rir, dado que esta observação por parte de uma das crianças foi muito curiosa. Então as crianças repararam que tínhamos um problema, as cores primárias eram o azul, a magenta e o amarelo e, precisávamos de encontrar as restantes cores do outono. Antes de misturar as cores, achei pertinente ensinar os

nomes das cores, pois à magenta, as crianças chamavam rosa. Desta forma, todos repetiram o nome das cores, achando piada ao termo “magenta”, expliquei de igual forma que aquelas três cores por dar origem a todas as outras eram chamadas de primárias. As crianças a cada palavra minha sobre este tema ficavam deliciadas e repetiam os nomes que não conheciam. Saliento que abordei este tema com uma linguagem acessível à faixa etária para que compreendessem e não ficassem com dúvidas. De seguida chamei uma criança e pedi que escolhesse duas cores para misturar, esta seleccionou o amarelo e o azul. Sentada no chão ao mesmo nível das crianças, com as duas cores elegidas, pincéis e folhas, questionei qual a cor que achavam que ia dar. Várias foram as respostas, o Afonso Ribeiro (4 anos) respondeu “preto”, a Eva (4 anos) “castanho”, o Tiago (4 anos) mencionou o “magenta”. Comecei então a misturar, o silêncio pairou no ar e vi todos os olhos fixados no papel, de repente todos responderam “verde”, dado que a cor já estava a ficar evidente.

No quadro estava uma folha na qual íamos registando as cores combinadas e o seu resultado. Escolhi outra criança para seleccionar, das três cores, mais duas e que pelo menos uma dessas fosse diferente das escolhidas inicialmente. As seleccionadas foram o azul e a magenta. Novamente, questionei qual a cor que achavam que íamos encontrar, um pouco baixinho, ouvi um “roxo”, tinha sido o Rodrigo (4 anos) Respondi “Será? Vamos misturar e ver se é verdade ou não”, quando o roxo surgiu, a criança ficou deslumbrada e todo o grupo maravilhado com a nova cor descoberta. Fizemos o registo da cor e relembramos a que tinha sido descoberta anteriormente e, olhando para o registo perguntei quais as cores que faltavam misturar, as crianças responderam a magenta e o amarelo. Durante a mistura destas duas cores, surgiram respostas como o “laranja” (Tiago, 4 anos; Pedro, 4 anos, Rodrigo, 4 anos, Milton, 5 anos), “castanho” (Petra, 4 anos), “verde” (Inês, 4 anos; Afonso, 4 anos). Misturei e ficamos a conhecer como se fazia o vermelho.

Mas as crianças repararam que apenas tinham descoberto uma cor do outono, o laranja e, fora esta, tinham o amarelo, faltava o laranja e o castanho. Assim, perguntei se a partir daquelas cores que descobrimos, se podíamos descobrir outras, as crianças responderam que sim, mas não tinham bem a noção e referiram cores anteriormente trabalhadas. Comecei por relembrar todas as cores, mencionar quais as cores primárias e introduzi um novo termo as cores secundárias. Expliquei que as cores obtidas da mistura das cores primárias designavam-se por secundárias.

Posteriormente pedi que escolhessem duas cores secundárias que achavam que misturando-as iríamos encontrar mais uma cor do outono. As crianças depois de muitas cores escolheram a cor vermelha e a verde. Questionei, qual a cor que achavam que iria dar, saiu muitas cores e novamente entre múltiplas escolhas ouviu-se o castanho (Pedro, 4 anos). Misturei e então comprovamos que estas duas cores secundárias davam uma outra da estação. Depois foi a vez de misturar a vermelha com a amarela, as crianças logo referiram o laranja como produto final.

No final, após a descoberta das cores do outono, uma das crianças (Afonso Ribeiro, 4 anos) que gosta muito de preto, quis saber como se fazia, perguntei a opinião das crianças e depois referi que era feito com a mistura de todas as cores primárias, o problema é que não ficou a cor preta bem nítida de maneira que a educadora tirou de dentro do armário o preto e trocamos de frascos sem que as crianças percebessem. O que me leva a concluir que por vezes é necessário ter truques para o caso de alguma coisa não correr como o esperado. Tudo foi registado pelas crianças nas folhas que estavam no quadro.

As crianças depois livremente apenas com as cores primárias puderam misturar e encontrar cores. Muitas crianças descobriram todas as cores que falamos em grande grupo e outras apenas algumas. Todas estavam implicadas e fizeram tal como em grande grupo,

pequenos círculos, saíram combinações fantásticas. A cada cor descoberta era um desafio superado, as crianças ficavam satisfeitas e capazes (fotografia 8).

Fotografia 8. Desenho livre com as cores primárias



A aprendizagem ativa é um factor relevante nestas idades, pois é preciso tornar a criança mais ativa na construção do seu conhecimento e deixar para trás a criança passiva e tal como refere Hohmann e Weikart (2007) “uma das características definidoras das crianças/aprendizes em acção é o facto de estarem concentradas nas suas acções” (p.34).

No dia seguinte realizamos um cartaz conjunto das cores primárias e secundárias (fotografia 9), notei que algumas das crianças tinham aprendido o falado no dia anterior e sabiam sobretudo a designação de cores primárias.

Fotografia 9. Cartaz com as cores primárias e secundárias



Fiquei radiante, uma vez que, em conversa com a educadora, questionei que tinha feito mal em referir os nomes reais, mas a educadora cooperante disse que fiz bem, dado que a utilização dos conceitos corretos aumenta o vocabulário e favorece as aprendizagens.

Depois desta atividade, concordo com Brickman e Taylor (1991) quando referem que as crianças aprendem mais, quando estão interessadas e motivadas.

Após termos descoberto as cores e as crianças explorarem livremente a combinação de cores, passamos à decoração dos sacos no dia seguinte. Para não ser sempre o carimbo de frutos no saco, optamos pelo carimbo de folhas e depois de seco as crianças desenhavam a cabeça e os membros, pois o tronco era a folha carimbada. Assim, trabalhávamos novamente a figura humana (fotografia 10).

Fotografia 10. Sacos do Pão por Deus



Recolhemos folhas durante o recreio e depois na atividade o grupo foi dividido, uns brincavam nas áreas e outras realizavam a atividade. Pintavam a folha com uma cor de outono, à sua escolha e faziam o carimbo no seu saco. Era de notar o espanto no rosto das crianças, quando retiravam a folha do saco. Iam brincar enquanto secava o carimbo para depois representarem a figura humana. Algumas das crianças faziam um teste, da representação da figura humana, aquelas com mais dificuldades e depois então faziam no

saco. No desenrolar do desenho ia questionando á criança sobre “o que vais fazer agora?”, a Leonor (5 anos) respondia “falta os dedos” e eu disse “muito bem, esta no fim ainda acrescentou “falta as orelhas, para colocar os brincos”. Notei que esta criança sabia representar perfeitamente a figura humana e até já ia aos pormenores, como o caso dos acessórios.

Ao longo da semana reparei que, realmente, como fala na teoria, as crianças quando são construtoras da sua aprendizagem conseguem de facto produzir o seu conhecimento, tendo a sua própria perspectiva do mundo. O meu papel aqui foi essencialmente orientar as crianças, organizando os espaços para as suas descobertas, dando o apoio necessário e falando com elas sobre os seus trabalhos. Todo este processo permite que o educador esteja em constante interação com as crianças, nos momentos em que lá estão com elas (Hohmann & Weikart, 2007).

Reflexão 4ª semana (17/10/2011 a 21/10/2011).

Na semana seguinte, comecei pela distribuição das tarefas, uma vez que iniciava-se uma nova semana e estava a realizar a minha prática na parte da manhã. Com a responsabilidade de uma tarefa a criança fica capaz e autónoma. As crianças responsáveis lembravam os colegas aquando de alguma coisa mal ou, simplesmente, cumpriam a sua tarefa sem que seja preciso lembrar o que tem de fazer.

Feita a distribuição, cantamos a canção dos bons dias, sendo esta uma das melhores formas de começar o dia. Esta é uma atividade habitual, à qual as crianças já estão habituadas.

Posteriormente a criança responsável pelo quadro do tempo foi ver como este estava, indicou também o dia do mês e o da semana. Neste último costumamos cantar a canção dos sete dias da semana, para que as crianças comecem a assimilar a sequência dos dias da

semana. É muito relevante dar a noção de tempo às crianças, passado, presente e futuro, uma vez que, tal como refere as OCEPE “as referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (Ministério da Educação, 1997, p.40). Também Hohmann, Banet e Weikart (1995) mencionam que é bom fazer constantemente referências sobre o tempo às crianças, para que estas vão adquirindo a noção de tempo, dado que a passagem do tempo é um mistério para elas.

Ao longo da semana, continuamos a trabalhar o outono e, como a sala ainda não tinha nenhum placar desta estação do ano, questionei às crianças se gostariam de fazer um. As crianças adoraram a ideia e todos quiseram participar. Antes de dividir tarefas, em grande grupo, falamos um pouco sobre a estação. Na minha opinião apurar o que as crianças já sabem sobre o assunto é primordial e muito importante para o seu desenvolvimento. Muitas respostas surgiram como “caí as folhas no outono” (Pedro, 4 anos), “encontramos muitas folhas no chão” referiu a Katie, 4 anos, “Temos de usar roupas quentes, cachecóis, chapéu, calças compridas..”, acrescentou a Leonor, 5 anos. “Também as folhas têm outra cor” complementou a Inês, 4 anos.

Em seguida dei início à atividade. Dividi o grupo para que cada um pudesse construir algo no placar, os restantes foram para as áreas, anteriormente acordadas.

Antes de começar o placar, relembramos, em grande grupo, o que tínhamos apreendido sobre as cores, pois ao fazê-lo as crianças conseguem “aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções” (Hohmann & Weikart, 2007, p.247)

Começamos por construir uma árvore e, o seu tronco foi feito com recorte de pedacinhos de revistas, a Eva (4 anos) estava implicada na atividade, porém a Luísa (4 anos), não estava tanto. Uma outra criança que me surpreendeu pelo seu bem-estar e pela sua implicação foi o Afonso Ribeiro (4 anos). Surpreendeu, uma vez que estava muito

empenhada em realizar este cartaz e só me dizia “professora Ana, o que eu posso fazer agora? ... Eu acho que falta isto aqui...”. O Pedro (4 anos), não participou muito, dado que ficou a fazer a decoração do seu adereço para a festa, todavia estava muito atento a tudo o que se estava a passar. Para formar os ramos da árvore, utilizei as mãos das crianças, contudo pensei que iria ser uma autêntica confusão, uma vez que, as crianças iriam estar de mãos pintadas e iriam ficar eufóricas. Fiquei muito contente, pois verifiquei entusiasmo e muita alegria, mas não confusão, nem mãos a tocar em tudo e a sujar tudo, as crianças ouviram o que lhes disse e empenharam-se ao máximo e até deixei pintarem as mãos umas das outras e carimbar, uma vez que notei muita autonomia e dedicação ao seu placar.

A elaboração do placar foi produtivo, todos participaram e deram as suas ideias. As crianças adoraram sobretudo de pintar as mãos uns dos outros para fazer os ramos das árvores (fotografia 11).

Fotografia 11. Placar de outono



Quando acabaram o trabalho solicitei a arrumação. Concorro com Hohmann, Banet, Weikart (1995) quando referem que este é um tempo importante, ajudando ao grupo a se sentir autónomo e responsável pelos materiais que utiliza.

Uma outra atividade realizada foi o mobile de frutos, reparei que na sala não tinha nenhum. Como não tinha experimentado fazer e como a educadora deu-me liberdade para experimentar o que quisesse, quis tentar. Para não fugir do tema em estudo, o outono, o mobile foi dos frutos da época (fotografia 12).

Fotografia 12. Mobile de frutos



Este grupo gosta de fantoches, assim, optei por levar alguns com a forma de frutos, questionei às crianças quais os frutos da época e conforme forem mencionando, mostrei o fantoche, tendo este se apresentando e referindo algumas das suas características. As crianças adoraram e como queriam mais frutos a se apresentarem foram referindo até mesmo aqueles que não eram. As crianças já tinham noção da cor, de algumas texturas e o sabor de alguns frutos. Referiam no desenrolar da atividade se gostavam ou não do fruto. Depois de explorar cada um dos frutos, cada criança escolheu um para pintar. Estas demonstraram muita implicação e bem-estar na atividade. Novamente distribui o grupo, para poder observar e falar com cada criança sobre o seu trabalho.

Nas diferentes áreas, as crianças escolhiam uma área. As crianças tinham preferência pela área da casinha, o quadro e também na área dos jogos, a plasticina. As crianças que estavam no quadro por vezes brigam por causa deste, sendo necessário intervir.

Normalmente as crianças já tinham a noção de quando uma área estava ocupada e caso quisessem ir mesmo para aquela área, dado que nunca mais lá tinham estado, procuravam o adulto e exponham a situação, como foi o caso do Tiago (4 anos) e do Ricardo (4 anos) que vieram procurar-me para referir que a Eva (4 anos), a Petra (4 anos) e o João (4 anos) estavam sempre no quadro e não lhes cediam o lugar. Disse para irem falar com os colegas a expor a situação com o intuito de estes resolverem os seus conflitos. A Petra e a Eva fizeram um pouco de birra, vindo para o meu pé reclamar, porém depois de falar com elas, estas perceberam e escolheram outra área onde ainda não tinham estado. Isto advém do facto que refere Hohmann, Banet e Weikart (1995), que o estádio em que as crianças se encontram, pré-operatório, caracteriza-se não só pela evolução na linguagem, mas também pelo egocentrismo.

Quando os frutos estavam pintados faltava pendura-los, à medida que foram colocados no teto, as crianças iam-se deliciando com o seu trabalho e encantadas por ver o teto da sala com “vida”. Quando os pais vieram buscá-los, as crianças apontavam para o teto e referiam o seu trabalho, com um grande sorriso na cara. Segundo Oliveira-Formozinho (1996) “a aprendizagem ativa é um processo criativo, contínuo, no qual as crianças combinam materiais, experiencias, ideias para produzir efeitos que são novos, que os surpreendem” (p.56).

A festa da escola estava a se aproximar e era meu objetivo colaborar com a equipa pedagógica. Neste sentido, no início da semana, questioneei a educadora se podia participar na festa do Pão por Deus, que se aproximava, esta referiu logo que sim. Deste modo, ao longo desta semana, disponibilizei momentos para trabalhar com as crianças os seus adereços. A sala do Pré 2 iria dramatizar uma música. Ensaíamos a música, cada criança construiu o seu adereço, todas mostraram empenho e envolvimento, falando com o adulto sobre o seu trabalho. Segundo Brickman & Taylor (1991) nas atividades de aprendizagem ativa as

crianças falam com o adulto sobre o que estão fazendo e é neste ambiente, escutando as crianças que lhes damos apoio. É de salientar que cada criança escolheu o que queria representar, uma vez que como mencionam os autores acima referidos, o envolvimento ativo que a criança tem com os objetos e os diversos materiais, proporciona o desenvolvimento da sua compreensão do mundo. O adulto fica com o papel de encorajar e apoiar o grupo nessa construção da compreensão do mundo que o rodeia (Brickman & Taylor 1991).

Reflexão 5ª semana (24/10/2011 a 28/10/2011).

Mais um dia começava, as rotinas começaram a ser realizadas, as crianças já sabem qual a sua ordem. Feitas as rotinas, as crianças sentaram-se no tapete e hoje despendi um pouco mais de tempo para as crianças falarem das suas novidades. De acordo com Sim-Sim et al (2008), a comunicação e a linguagem estão presentes na vida das crianças, desenvolvidas através das diversas interações com outros falantes que as escutam. Assim, ao conversar com as crianças no tapete estamos a ajudar no desenvolvimento da linguagem, dando liberdade para a criança se expressar, partindo das suas experiências, uma vez que as crianças sentem-se mais à vontade a falar num ambiente carinhoso, afetuoso e que transmita segurança (Hohmann, Banet e Weikart, 1995). Os mesmos autores referem que a linguagem é importante e como tal deve ser mantida e fomentada em idade pré-escolar, quer nestes momentos no tapete, na leitura de livros, quer no conto de histórias. Neste sentido o contato com os livros desde cedo é essencial, como menciona Sobrinho (2000) estes desenvolvem “uma educação para os valores” (p.36). A criança em idade pré-escolar não lê de facto, fá-la através de leitura de imagens e desta forma conseguem contar uma história aos colegas, enriquecendo o seu vocabulário e aperfeiçoando a sua expressão oral. Deve então o educador fomentar que as crianças recontem histórias de que gostam, dando oportunidades para estas expressarem-se oralmente.

Assim, concordo com Sim-Sim (2008) quando afirma que a interação do educador é “uma fonte inesgotável de estímulos para a criança” (p.27).

Neste sentido, o tempo do tapete é importante, uma vez que as crianças podem partilhar informação, experiências, contribuindo para o aumento do vocabulário, essencialmente daquelas que têm dificuldades na linguagem. Foram nestes momentos que pude verificar que o Francisco (4 anos) e o João (5 anos) revelavam algumas dificuldades a nível da linguagem, dado que o seu discurso oral nem sempre era perceptível, principalmente o do Francisco. Todavia gostava de falar e contar as suas novidades, não tinha vergonha de participar nos diálogos em grande grupo e até ensinava a cantar as novas canções aos colegas. O adulto aqui funcionava como o intérprete destas crianças, quando necessário, e com o tempo as outras crianças acabam por perceber (Hohmann, Banet & Weikart, 1995).

Após este pequeno momento de conversa com as crianças, revelei que tinha uma surpresa. Uns amigos (frutos) queriam apresentar-se aos meninos da sala do pré 2 e queriam a ajuda dos mesmos. Assim, comecei por dramatizar a história de frutos. A educadora cooperante referiu que foi uma boa motivação e que deste modo consegui captar a atenção das crianças.

Quando terminei de contar a história, questionei às crianças, quais as personagens e qual o assunto da história. Notei que as crianças sabiam até os pormenores. Posteriormente, apresentei um cartaz com alguns frutos que constavam na história e mais alguns da época. O objetivo desta atividade foi que as crianças trabalhassem os seus sentidos e, neste sentido questionava os frutos da história e ia apresentando um a um. As crianças levantavam o dedo se quisessem falar. Estas tiveram a oportunidade de ver, tocar, cheirar e saborear. Consoante analisávamos, registamos todas as conclusões na cartolina. Quando chegou a vez da fruta “romã”, todas as crianças tiveram curiosidade em experimentar a fruta. Ficavam a olhar aquelas pequenas “bolinhas” que lhes colocava na mão, cheiravam e depois colocavam na

boca. Via caras de satisfação, outras de insatisfação. Um queriam repetir, outras não. Um outro fruto para o qual tiveram muita curiosidade foi a toranja, as crianças referiam que era laranja, porém já não disseram o mesmo depois de provarem. Um aspeto a melhorar nesta atividade foi as poucas imagens na cartolina, uma vez que nesta idade, lêem através das imagens (fotografia 13). Desta forma, no dia seguinte, complementei a cartolina com imagens e relembrei o abordado no dia anterior.

Fotografia 13. Cartolina com os frutos do outono

Frutos	Visão	Tato	Olfacto	Paladar
Laranja	Cor de laranja Forma: oval	afim	cheira bom	doce amargo
Maçã	com amarelo, verde, vermelho	lisa e dura	cheira bom	doce
Maçã	de verde, amarelo, vermelho, rosa, branco	dura e lisa	bom	doce
Laranja	com, também, verde	lisa, dura	bom	bom, doce
Banana	de amarelo, verde	lisa, mais ou menos dura	cheira bom	doce
Abacaxiz	de verde, amarelo	lisa, dura	cheira bom	doce
Uva	de verde, amarelo, vermelho	afim, dura	cheira bom	doce
Toranja	de verde, amarelo	afim	cheira bom	azedo, amargo
Uva	de verde, amarelo	lisa	cheira bom	bom

Apercebi-me que para abordar os sentidos, deveria explicar um a um, trabalhando um de cada vez e, assim escolhi o tato para trabalhar. Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1995) “um dos modos que as crianças comecem a representar as suas experiências é pelo tacto” (p.220).

A professora São esteve presente neste dia e as crianças não estranharam, disseram logo para esta se sentar no tapete com eles. Após uma pequena apresentação, mostrei alguns materiais para que as crianças tocassem e dissessem o que sentiam ao tocar. Do que as crianças mais gostaram foi do gel, dado que era algo pegajoso e frio e estas riam-se ao tocá-lo. Apressei um pouco esta atividade, uma vez que as crianças já estavam a ficar irrequietas sentadas. O tempo no tapete não pode ser muito extenso, dado que as crianças começavam a se mexer e a se levantar. Deste modo, passamos a outra atividade que envolvia o tato, como

as crianças gostam de trabalhar muito com as mãos, foi trabalhado a digitinta. A educadora da sala ao lado emprestou dois azulejos e sugeriu que em grande grupo escolhessem duas cores, assim não ficava confusão de cores, uma vez que só tinham dois azulejos, onde as crianças iriam espalhar a tinta. Perguntei a cada um para escolher uma cor e, referi que as duas mais escolhidas seriam aquelas que iríamos utilizar na atividade seguinte, todas concordaram.

As cores escolhidas foram o azul e a magenta, dividi o grupo pelas áreas, cada criança escolheu o cantinho onde queria ir e duas crianças foram realizar a digitinta. A primeira impressão destas era de espanto por ter tanta tinta nas mãos e estar a lambuzar o azulejo, foi engraçado. Depois de representarem um desenho no azulejo, as crianças colocavam, com a minha ajuda, uma folha branca sobre o azulejo, passavam a mão e retiravam, ficava assim o desenho no papel. Pretendia começar, ao mesmo tempo, uma outra atividade designada por mãos de tato, mas quando chamei as primeiras crianças para a digitinta, reparei que era impossível dar atenção a mais duas, desta forma, optei por realizá-la no dia seguinte (fotografia 14).

Fotografia 14. Trabalho com a digitinta



A organização do espaço como dos materiais são aspetos importantes para facilitarem as partilhas entre as crianças, centrado no respeito, no diálogo e na cooperação (Oliveira-Formozinho, 1996). Assim, no dia seguinte, organizei os materiais e o espaço para criar esta atmosfera de partilhas. Desenhadas as mãos dispus diferentes materiais, desde aparas de lápis, diferentes tipos de papéis, algodão, lixa, lã, entre outros, para as crianças decorarem as suas mãos (fotografia 15).

Fotografia 15. Mãos de tacto



Nesta atividade, trabalhei com cinco crianças e as restantes estavam distribuídas pelas áreas, surgiram trabalhos fantásticos. As crianças estavam implicadas e motivadas, muitas tinham cuidado na estética do seu trabalho, demonstrando criatividade, outras simplesmente cingiram-se a enfeitar.

A educadora já tinha falado comigo para que neste período de pequenos grupos, os materiais já deviam estar preparados, de fácil acesso, para a criança poder começar logo a trabalhar, pois caso contrário torna-se impaciente. E foi o que eu fiz, tendo o papel de apoiante e de falante, incentivando a criança a descrever o que estava a fazer. O adulto apoia a aprendizagem ativa, organizando os espaços, bem como os materiais, criando um clima afável (Hohmann & Weikart 2007).

Uma outra atividade desta semana foi a confecção de uma salada de frutas. Na semana anterior já tinha falado com os pais para que cada criança trouxesse um fruto e expliquei o que pretendia. Os pais aderiram bem e gostaram da ideia. A salada de frutas foi feita em grande grupo. Em redor de uma mesa, afastei as cadeiras e coloquei a taça e as frutas. Cada criança pode ir cortar a sua fruta, com a minha ajuda, enquanto as outras ficavam a ver. Foi encantador ver os sorrisos e a alegria no rosto das crianças. Feita a salada as crianças esperaram ansiosamente pelo almoço para a poder provar. No tapete relembramos como fizemos a salada, a Leonor (5 anos) começou “pegamos numa faca e numa banheira”, “deitamos pêras aos pedacinhos”, continuou o Afonso Dias (4 anos), “deitamos banana aos pedacinhos”, acrescentou o Tiago (4 anos), “ Também esprememos sumo de laranja para fazer sumo”, lembrou-se o Afonso Dias (4 anos). A Bárbara (4 anos) mencionou “deitamos maçãs aos pedacinhos”, “e também deitamos manga cortada” ajuntou o Afonso Ribeiro (4 anos), “mexemos tudo, foi um pouco ao frigorífico, foi para o refeitório e comemos tudo” finalizou a Katie (4 anos). Depois as crianças que fizeram os comentários desenharam o que disseram e assim foi feito o registo. Na hora de almoço, chegou a hora de provar, o silêncio pairou, grandes gargalhadas nasceram e ouviam-se “está bom”, “eu gosto”, “fizemos muito bem”. O tempo em grande grupo são também momentos essenciais e incluem, como referem Hohmann e Weikart (2007) “ingredientes da aprendizagem activa” (p.370), manipulação de diversos materiais de acordo com os seus interesses e ideias (fotografia 16).

Fotografia 16. Salada de frutas



No dia seguinte, como escolhi trabalhar o tato, levei uma caixa com ouriços, castanhas, nozes, folhas, entre outras coisas. Após as rotinas diárias, sentei as crianças no tapete e expliquei o que iríamos fazer. Cada criança, de olhos vendados, iria colocar a sua mão dentro da caixa e retirar o que segurasse. A criança teria de adivinhar o que lhe calhou, caso não conseguisse sozinha, o grupo ajudava (fotografia 17).

Fotografia 17. Trabalhar o tacto



O objetivo desta atividade foi com o que retirassem da caixa construir um placar de outono para a área de acolhimento. A educadora mencionou que a caixa do tacto foi uma boa motivação e que as crianças adoraram.

Trabalhar em pequenos grupos é importante e desta forma, depois de tirarem algo da caixa, um pequeno grupo estava comigo a trabalhar no placar, enquanto as restantes foram distribuídas pelas diversas áreas e depois trocavam.

O placar ficou lindo, as crianças adoraram, sobretudo os ouriços, que não conheciam e tiveram curiosidade em tocar. De acordo com Oliveira-Formozinho (1996), a criança aprende na medida em que constrói o seu desenvolvimento cognitivo, quando age sobre as coisas.

Reflexão 6ª semana (31/10/2011 a 04/11/2011).

Nesta última semana, a melancolia estava presente, as crianças de certo modo também aperceberam-se que esta era a minha última semana e estavam mais vezes agarradas a mim. Esta semana cingia-se ao acabamento de atividades, como a festa da escola, a montagem do placar com os trabalhos feitos com a colaboração dos pais e a visita de estudo.

Este primeiro dia foi direcionado à festa da escola, onde as crianças apresentaram o seu trabalho. Foi muito giro, correu melhor do que esperávamos e as crianças puderam partilhar com os pais o trabalho que tinham realizado.

Relativamente ao placar, este foi montado no segundo dia de ida à escola, os desenhos apenas estavam lá soltos sem uma posição final (este projecto está explicado mais à frente).

No outro dia, as crianças chegavam hilariantes, aos pulos de mochila e agasalho às costas, era o dia da visita. Observei o entusiasmo e a curiosidade nas expressões das crianças a partir do momento em que entraram no Jardim. No museu, uma guia explicou o que lá continha e depois deixou-as à vontade para observarem. O meu papel nesta visita foi observar as reações das crianças e constatei que no geral já estavam interessadas e curiosas, este facto foi visível através da participação ativa e da iniciativa em responder às perguntas feitas pela guia.

O espaço exterior à instituição é também um meio rico em experiências e aprendizagens diretas. As visitas de estudo ajudam também às crianças assimilarem melhor os conteúdos abordados. Saliento que a visita de estudo é mais desenvolvida na minha intervenção com a comunidade.

No dia seguinte, em grande grupo questionei a cada uma das crianças o que viu e o que mais gostou na visita de estudo. Apontei todas as frases ditas pelas crianças, pois é sempre bom fazer este tipo de atividade com as crianças. Surgiram frases como “Eu vi tartarugas, o pai e a mãe e os filhos tartarugas. Tinha frutos lá ..” (Ricardo, 4 anos), “Gostei

dos morangos, limões, pimentas e tartarugas no lago” acrescentou a Inês (4 anos). “Pássaros, tartarugas, um lago, árvores, flores e folhas caídas ..” referiu o Martim (5 anos).

Posteriormente sugeri que fizessem um desenho sobre a visita, surgiram verdadeiras “obras de arte”. O desenho como já mencionei, é uma forma de linguagem e, nestas idades, as crianças transmitem muitas coisas através dos seus desenhos, deste modo o adulto deve estar atento aos mesmos. As OCEPE referem que o desenho é uma outra forma de escrita, as crianças podem adquirir novo vocabulário e aprender a se expressar (Ministério da Educação, 1997).

Mais uma prática chegava ao fim. O momento da despedida chegara, senti uma certa nostalgia, dado que é nesta fase que conhecemos mais o grupo e a despedida é sempre complicada. Entreguei um pequeno miminho a cada criança e fiquei surpresa, pois as crianças com a ajuda da educadora também haviam preparado algo para mim. Fiquei emocionada, eram desenhos dos próprios, com uma frase sobre mim. A despedida tornou-se ainda mais difícil, não foi fácil mudar de uma semana para a outra, do Pré-Escolar para o 1º Ciclo.

Relativamente aos objetivos delineados para este grupo, na sua maioria foram adquiridos. O grupo era muito participativo, observador, curioso e interessado, de forma que não tive dificuldade com que as crianças atingissem os objetivos propostos.

O grupo adaptou-se bem à minha presença, estabeleceram uma ligação de afeto e carinho comigo. Realizaram também todas as atividades, respeitaram, quase na íntegra, as regras da sala. As alterações de estratégias adotadas ao longo do estágio foram uma mais-valia, pois pude adequar as minhas atividades ao grupo. É um grupo que precisa de ser motivado na sua autonomia e no respeito das regras da sala. Todavia são crianças que necessitam de um apoio individualizado, gostam muito de cantar, de histórias e de falar com o adulto e com os colegas.

Esta prática revelou mais um momento de aprendizagem, com conhecimentos e estratégias diferentes das práticas anteriores. Nesta aprendia a refletir adequadamente com a ajuda da educadora cooperante, à qual agradeço, a melhorar as minhas práticas e ter uma educação de qualidade. Nenhuma estratégia é melhor do que outra, por vezes, são precisas várias, pois o grupo ao longo do ano também evolui e, de certo modo, a estratégia inicial poderá não ser a mais adequada noutra momento.

A cooperação com a educadora foi fulcral para evoluir e aprender com os meus erros. Pude aferir ao longo do curso que cada educadora possui as suas metodologias e usam-nas da forma que acham mais adequada. Segundo Mesquita-Pires, (2007) “as relações que se estabelecem com as educadoras-cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como factores potenciadores na integração profissional” (p.155). Tenho a plena noção de que melhorei e consegui atingir os meus objetivos. Também apercebi-me que algumas das estratégias de algumas educadoras de práticas anteriores não eram as mais corretas, contudo, às vezes, esta prática era no início do ano lectivo na qual a educadora ainda está a observar o grupo e a experimentar qual será a melhor a ser implementada naquela sala. Assim, não é possível referir que aquela educadora é melhor do que a outra, uma vez que as crianças não são as mesmas, não possuem os mesmos problemas, a mesma realidade e só com um tempo de observação, o educador poderá agir, planear as atividades da melhor forma.

Todo este processo de intervenção com as crianças, embora num período de tempo muito reduzido, permitiu fazer uma avaliação do grupo, segundo a escala proposta por Portugal e Laevers (2010).

Avaliação do grupo.

O educador deve avaliar todo o seu trabalho bem como as aprendizagens do grupo. De acordo com as OCEPE (1997) a avaliação é um “processo que permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas” (p.93) às crianças, se estimularam o seu desenvolvimento, os seus interesses e o seu desejo por aprender.

Para efetuar a avaliação do grupo de crianças e a uma criança em particular da sala da Pré II, auxiliiei-me das grelhas de avaliação de Portugal e Laevers (2010), uma vez que permitem avaliar o grupo a nível de bem-estar emocional e de implicação. Avaliar em educação Pré-Escolar é um desafio e, ainda mais, por ser num curto período de tempo. Uma das formas é então avaliar o bem-estar emocional e a implicação das crianças nas atividades.

Ao avaliar os níveis de implicação e bem-estar, o educador poderá intervir desde logo, para melhor a sua prática.

Desta forma, a avaliação é um processo fundamental na prática educativa, permitindo-me recolher a informação e adequar as novas atividades, observando os interesses e necessidades das crianças, promovendo uma melhoria na qualidade das aprendizagens.

Este tipo de avaliação permite ao educador conhecer as áreas em que as crianças precisam de mais atenção e acompanhar o desenvolvimento das crianças, de modo a adequar as práticas ao grupo, não esperando ao “fim da atividade para avaliar a adequabilidade da prática pedagógica” (Portugal & Laevers, 2010, p.14).

Portugal e Laevers (2010), considerando as experiências das crianças, o seu bem-estar emocional e a sua implicação, assentam uma atitude experiencial, que constitui a base de um “edifício pedagógico” (p.14). Desenvolver os tais níveis elevados de bem-estar emocional e de implicação é a via para “aceder ao máximo Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças (DPS)”, sendo este aspeto a finalidade da Educação de Infância. Assim, entre a base e a trave mestra (bem-estar emocional e implicação), erguem-se três pilares da prática experiencial, o

enriquecimento do meio /estimulação, mais oferta de materiais e atividades diversificadas e estimulantes, fomentando a exploração ativa e também com o intuito de satisfazer os interesses e necessidades da criança. Um outro pilar designa-se por livre iniciativa da criança/ autonomia, baseado em regras e limites, com o objetivo de tornar a criança um ser autónomo e por fim, o diálogo experiencial/ sensibilidade, que refere-se à empatia, aos verdadeiros sentimentos das crianças e a sua aquisição de confiança.

Uma avaliação de qualidade, segundo Portugal e Laevers (2010), de acordo com uma abordagem experiencial deve ser realizada tendo por base duas dimensões, o bem-estar emocional e a implicação experienciadas pelo grupo. O bem-estar emocional caracteriza-se por “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa esta relaxada e expressa serenidade interior, sente energia e vitalidade e esta acessível e aberta ao que a rodeia”. A implicação é a “qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal & Laevers, 2010, p.25). Este último indicador de qualidade, a implicação, ajuda ao educador tomar consciência das dinâmicas educativas e das limitações na organização do espaço. Este tem em conta as interações e a qualidade de oferta.

Se os níveis de implicação e bem-estar emocional são elevados, o desenvolvimento das crianças vai bem, pelo contrário se forem baixos, torna-se importante intervir.

Para avaliar o bem-estar e a implicação das crianças nas atividades tive em conta os indicadores referidos por Laevers (2010). No bem-estar esteve alguns indicadores presentes como a abertura e receptividade, a flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, a assertividade, a vitalidade, a tranquilidade e a alegria. Para a implicação, os indicadores presentes foram a concentração, a expressão facial e a postura, a complexidade e criatividade, a energia, a persistência, a precisão, a expressão verbal e a satisfação. Estes indicadores

destas duas dimensões são avaliados segundo uma escala com cinco níveis, muito baixo (1), baixo (2), médio/neutro (3), alto (4) e muito alto (5).

As crianças avaliadas no bem-estar com o nível 2 mostraram sinais negativos, entre eles, a expressão facial e a postura. Raramente apresentaram vitalidade e autoestima no que estavam fazendo. Por outro lado, na implicação das crianças avaliadas com o nível 2, notou-se que estas não estavam envolvidas na atividade, demonstrado pela pouca concentração e energia. Frequentemente eram interrompidas por outras ações ocorridas na sala, sendo necessário chamá-las sempre a atenção para terminarem as tarefas. Também é de salientar que este nível foi atribuído àquelas crianças que numa atividade estiveram constantemente a brincar, fazendo o seu trabalho sem prestar atenção. Este nível foi pouco utilizado porque a nível geral as crianças gostaram das atividades realizadas, pois eram do seu interesse e adequadas á sua idade.

As crianças no nível 3, em relação ao bem-estar, ocasionalmente evidenciavam sinais de desconforto, mostrando sinais mais positivos, como a autoconfiança e a vitalidade, apresentando uma postura neutra. A implicação das crianças neste nível caracterizava-se pela pouca envolvência na atividade e sem qualquer intensidade na mesma devido à falta de concentração e prazer no que estavam fazendo. A criança neste nível estava produzindo o seu trabalho com falta de concentração, de motivação e até mesmo de prazer na atividade. Também é de salientar que algumas crianças foram avaliadas com este nível porque começavam a atividade com muita vitalidade, entrega, mas depois ficavam cansadas e então mostravam já sinais de desconforto e desconcentração.

O bem-estar das crianças avaliadas no nível 4 caracterizou-se, claramente, pelo conforto, transbordando tranquilidade e vitalidade. Em nenhum momento mostraram desconforto. As crianças mostraram-se activas, com sinais claros de implicação, pois a atividade foi significativa para elas, a criança foi desafiada e apresentou momentos de grande

intensidade. Nunca se deixou ser interrompida por outras ações ocorridas na sala, envolvendo-se totalmente no que estava a realizar.

Por fim, foram poucas mas houve atividades em que algumas das crianças foram avaliadas com o nível 5 quer no bem-estar quer na implicação, pois notava-se que estas sentiam-se tranquilas, com muita vitalidade, abertura e receptividade às novas propostas. As crianças eram espontâneas e criativas, não mostrando sinais de frustração ou de desconforto. A nível da implicação, as crianças ficaram totalmente absorvidas pelo que estavam fazendo, intrinsecamente motivadas. Estas demonstravam-se naturais, concentradas, com muita energia, persistência no trabalho e muita intensidade.

A avaliação feita por mim refere-se às atividades desenvolvidas junto do grupo, como o tempo passado junto destas. Não conheci de facto o grupo, pois o período foi muito curto, condicionando os níveis.

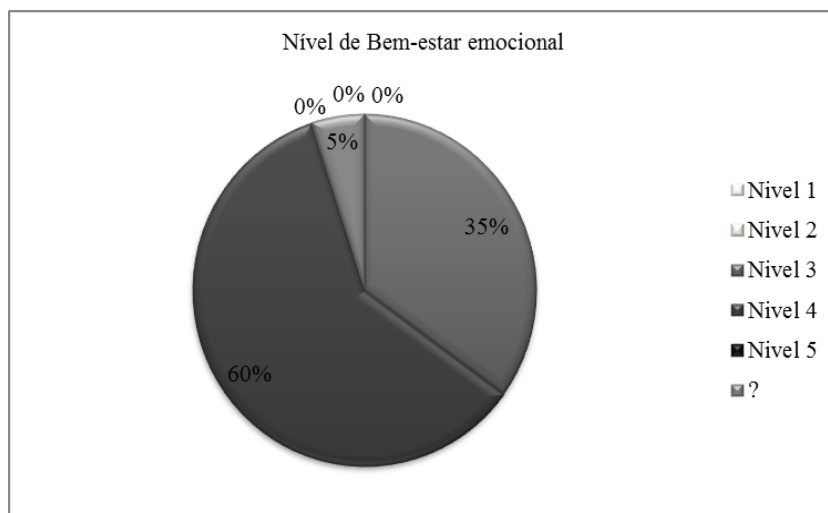
O quadro 2 refere-se à primeira avaliação semanal das crianças ao longo das atividades desenvolvidas. Auxiliei-me de pequenos diálogos com as crianças durante o decorrer da atividade, expressões e frases das mesmas. A educadora por conhecer melhor as crianças auxiliou-me nesta avaliação. Primeiramente exponho a primeira a avaliação feita aos níveis de bem-estar emocional e implicação do grupo, através da ficha 1g, proposta por Portugal e Laevers (2010).

Quadro 2. Primeira avaliação geral do grupo

Data: 7 Outubro 2010													
Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes *													
1. Ana Luísa				×					×				
2. Afonso D.						×			×				Não consigo observar o bem-estar que tem quando realiza as atividades.
3. Afonso R.				×						×			
4. Afonso			×						×				Encontra-se normalmente sempre numa posição neutra.
5. Bárbara				×						×			
6. Eva					×				×				Muito activa; tem pouca capacidade de concentração
7. Fátima			×							×			
8. Francisco					×					×			Apresenta dificuldades na expressão oral
9. Inês				×						×			
10. João				×					×				Apresenta dificuldades na expressão oral
11. Katie				×					×				
12. Leonor				×						×			
13. Martim				×						×			
14. Pedro				×						×			
15. Petra				×					×				
16. Ricardo				×						×			
17. Rodrigo				×					×				
18. Sara Alice			×						×				
19. Tiago					×					×			

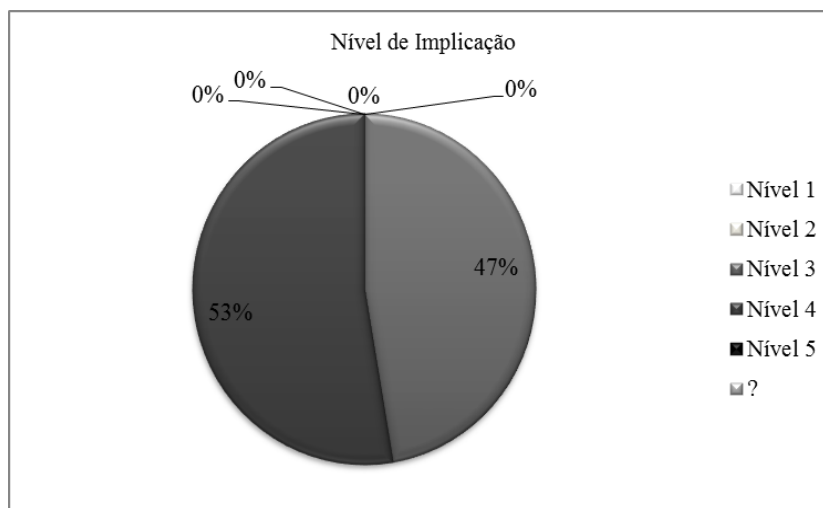
Através do quadro anterior verifica-se que eram poucas as crianças que estavam realmente implicadas e se sentiam bem nas atividades. Muitas delas apenas realizaram as atividades na brincadeira, revelando boa disposição, alegria e vitalidade, mas não estavam realmente envolvidas nas atividades.

Figura 4. Níveis de bem-estar emocional das crianças da sala do Pré 2



Observando a figura 5 podemos constatar que nenhuma criança se encontra nos níveis 1,2 e 5. Mais de metade das crianças (63%) encontram-se no nível 4 e as restantes (37%) no nível 3. Apenas em 1 criança (5%) não consigo observar o seu bem-estar nas atividades.

Figura 5. Níveis de implicação das crianças da sala do Pré 2



Como podemos verificar através da figura 6, as crianças na sua maioria têm um nível de implicação 3 (47%), as restantes (53%) no nível 4. Nenhuma se encontrava nos níveis mais baixos de implicação. Este grupo de facto é muito participativo e adere bem a todas as atividades.

Esta avaliação aos níveis de bem-estar emocional e de implicação nesta primeira fase contribuiu para melhorar a minha intervenção ao longo do tempo, de acordo com as necessidades e interesses do grupo. De seguida e antes da última avaliação do grupo aos níveis de bem-estar emocional e de implicação, apresento a avaliação do grupo em geral, realizada através da ficha 2g referente a análise e reflexão em torno do grupo e contexto,

Quadro 3. Fase 2 - Análise e reflexão em torno do grupo e contexto

Data: 4 de novembro de 2011	
Análise do grupo	
<p>O que me agrada: Apesar do curto tempo que estive com este grupo, fiquei satisfeita com o interesse e curiosidade demonstrada pelas crianças.</p> <p>As crianças evidenciavam energia e vitalidade. Implicavam-se de forma espantosa em qualquer atividade. No bem-estar as crianças mostraram-se satisfeitas, estabelecendo relações positivas e de afeto com os outros. As competências que pretendia para este grupo, algumas atingidas foram alvo de uma satisfação enorme, embora todas as crianças provêm de um meio familiar diferente.</p> <p>O grupo demonstra conhecimento dos diferentes momentos da rotina.</p>	<p>O que me preocupa: O desinteresse demonstrado em algumas atividades que foram de iniciativa do grupo; os comportamentos de algumas crianças na resolução de conflitos; a falta de confiança por parte do Afonso, 4 anos que chora na despedida da mãe e a falta de segurança; a dificuldade de algumas crianças em receber um “não”.</p>

Análise do contexto (aspectos da sala/JI; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.)		
Aspectos positivos: A boa iluminação presente na sala, bem como o arejamento; os materiais são adequados à faixa etária, podendo ser utilizado pelas crianças de forma autónoma; a organização do espaço, por cantinhos; relações entre crianças e entre crianças e adultos; encorajamento constante do adulto, respeitando o ritmo de cada criança. As crianças sentem-se à vontade no espaço educativo.		
Opiniões das crianças sobre o jardim de infância		
É de salientar que as crianças nestas idades não referem aspectos positivos, negativos e interesses/desejos, contudo através de pequenos diálogos é possível constatar estes factos.		
Aspectos positivos: Quadro preto e desenhos (maioria das crianças); Puzzles (...).	Aspectos negativos: Não gosto da sopa (Leonor); Não gosto que não me emprestem os brinquedos (Afonso Dias, Pedro, Ricardo).	Interesses ou desejos referidos: Não consegui realizar este ponto.

4. Das características/recursos da comunidade e famílias e do Projeto do Agrupamento/Instituição destaca-se:
Pela negativa, o nível socioeconómico das famílias, com muitos desempregos e, pela positiva, a proximidade com o meio envolvente, como estabelecimentos comerciais e a junta de freguesia.

5. Balanço geral (aspectos positivos e negativos)
Um dos aspectos que me agrada no grupo é a implicação que têm nas atividades solicitadas, a maioria envolve-se e não deixa a tarefa a meio. Um aspecto menos bom é o cumprimento de regra que por vezes era banida pelo egocentrismo da criança.

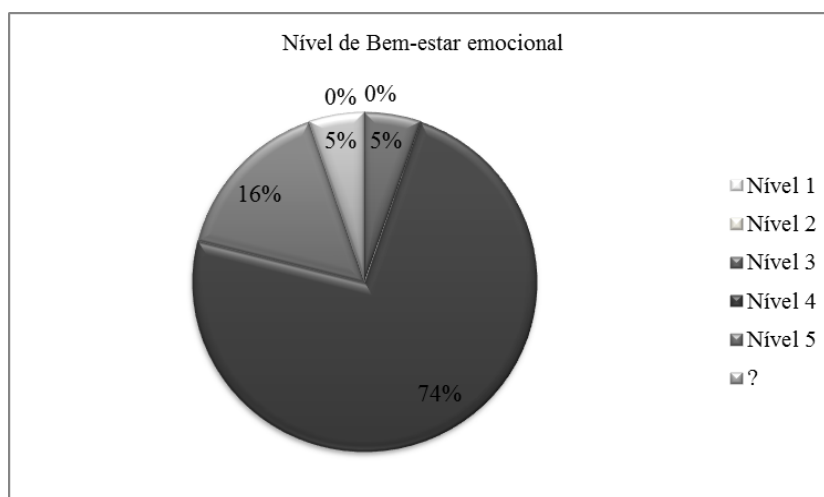
Feita a avaliação geral do grupo, torna-se pertinente apresentar agora a última avaliação geral do grupo dos níveis de bem-estar emocional e de implicação (ficha 1g). Esta apresentação torna-se fundamental para verificar se houve alterações nos níveis de bem-estar e de implicação. O quadro abaixo mostra-nos este facto.

Quadro 4. Última avaliação geral do grupo

Data: 4 de novembro de 2011													
Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes *													
1. Ana Luísa				×						×			
2. Afonso D.						×			×				Não consigo observar o bem-estar que tem quando realiza as atividades.
3. Afonso R.				×						×			
4. Afonso			×						×				Encontra-se normalmente sempre numa posição neutra.
5. Bárbara				×						×			
6. Eva					×					×			Muito activa; tem pouca capacidade de concentração
7. Fátima				×						×			
8. Francisco					×					×			Apresenta dificuldades na expressão oral
9. Inês				×						×			
10. João				×						×			Apresenta dificuldades na expressão oral
11. Katie				×						×			
12. Leonor				×						×			
13. Martim				×						×			
14. Pedro				×						×			
15. Petra				×					×				
16. Ricardo				×						×			
17. Rodrigo				×					×				
18. Sara Alice				×						×			
19. Tiago					×					×			

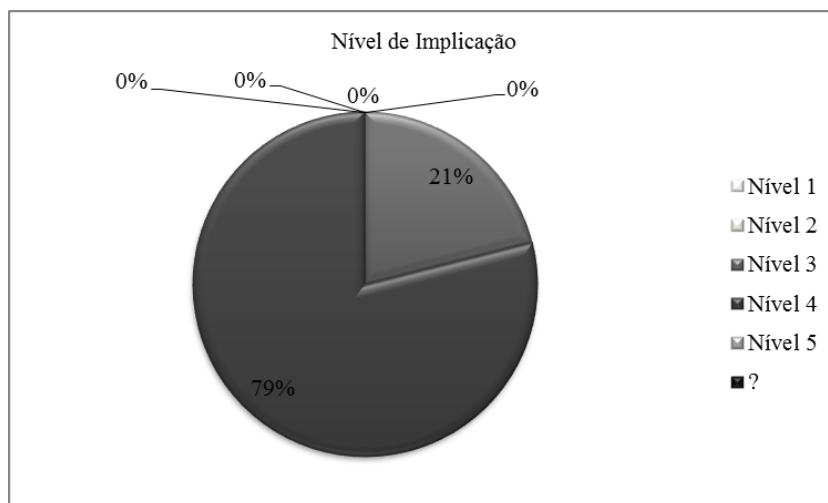
No quadro acima podemos verificar que houve algumas mudanças, contudo estas não foram significativas. A figura abaixo mostra-nos estas alterações.

Figura 6. Segunda avaliação dos níveis de bem-estar emocional das crianças da sala do Pré 2



Como podemos verificar houve algumas alterações desde a 1ª avaliação. Todavia não verifiquei nenhuma criança nos níveis baixos (1 e 2). Em relação a uma delas (5%) não consegui de facto observar o seu nível de bem-estar, não demonstrava satisfação ou insatisfação. No que se refere às restantes crianças, houve um aumento no nível 4 (74%), mais de metade das crianças. Algumas passaram ao nível 5 (16%), uma vez que demonstravam conforto, muita vitalidade, alegria, muita auto-estima e autoconfiança e raramente eram abaladas por muito tempo por aspectos negativos. No nível 3, ainda verifiquei 1 criança (5%), a qual parece estar bem, colocando-se numa posição neutra. Também foi feita uma 2ª avaliação para os níveis de implicação.

Figura 7. Segunda avaliação dos níveis de implicação das crianças da sala do Pré 2



Na análise à figura 8, verifica-se que nos níveis mais baixos continuei a não avaliar nenhuma criança, dado que todas as crianças, de alguma forma, participavam. Nesta 2ª avaliação houve um aumento de crianças com o nível 4 (79%), uma vez que se mostraram muito ativas, constantemente desafiadas e concentradas nas atividades. Contudo ainda uma parte das crianças (21%) foram avaliadas com nível 3, pois não estão claramente implicadas nas atividades, não tem concentração e motivação suficiente.

Estas alterações devem-se, possivelmente, a alteração das minhas intervenções, de modo a ir ao encontro das necessidades do grupo. Um educador não deixa de ser bom ou mau educador por não conseguir que todas as crianças atinjam os mesmos níveis de bem-estar e de implicação, apenas estes níveis, têm por base indicadores pelos quais são influenciáveis pelo exterior (Portugal e Laevers, 2010).

Este tipo de avaliação requer muita observação por parte do adulto, dado que são muitos indicadores que estão presentes e, nem sempre são possíveis verificar todos, sempre há algum que escapa.

Com a ajuda da educadora pude verificar ao longo da minha intervenção os aspetos negativos e a forma como podia modificar de forma eficaz, proporcionando momentos de

qualidade, aspeto defendido pela educadora, para melhorar os níveis de implicação das crianças.

De acordo com Zabalza (1998) são dez os aspetos de qualidade na Educação de Infância. A organização dos espaços, de fácil acesso e diferenciados; “o equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades” (p. 50); a atenção à parte emocional, importante para que a criança se sinta bem e em segurança; utilização de uma linguagem rica, base do conhecimento do mundo que a rodeia, um ambiente onde a criança seja estimulada a falar; diferenciar as atividades para atingir todos os níveis de desenvolvimento; rotinas estáveis; materiais diversificados, para estimular a criança a explorar, manipular; atenção individualizada a cada uma das crianças, dado que a criança precisa deste momento; um bom sistema de avaliação, que acompanhe diariamente o desenvolvimento das crianças.

Também para a avaliação de uma criança, utilizei as fichas do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) referentes a uma criança. Para esta usei a ficha 1i (avaliação individualizada), a 2i (análise e reflexão individualizada da criança) e 3i (definição de objetivos e iniciativas individualizadas), na fase inicial. Posteriormente é realizado no final do estágio, novamente, a ficha 1i, de forma a criar uma ligação e verificar se houve alterações.

Feita uma avaliação geral, cabe agora fazer a avaliação de uma criança, observada no decorrer no estágio.

Quadro 5. Fase 1 - Avaliação individualizada

Data: 3 de outubro de 2011	Idade da criança: 4 anos
Nome da criança: Pedro	

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar	
ATITUDES	
Auto-estima	Nível 4: A criança demonstra conforto, segurança, espontânea nas diversas situações da rotina do JI, teve uma boa adaptação, apesar dos problemas familiares; manifesta curiosidade e interesse por todas as atividades, realizando-as com o seu maior empenho.
Auto-organização / Iniciativa	Nível 3: É um pouco organizado, tem iniciativa própria e não deixa um trabalho a meio. Faz as suas próprias escolhas, com algum receio, conversa com o adulto e tem muito interesse nisso.
Curiosidade e desejo de aprender	Nível 4: Manifesta grande curiosidade por novas coisas, gosta de explorar, manipular.
Criatividade	Nível 4: É uma criança criativa, cheia de imaginação, tem facilidade em criar novas ideias. Ultrapassa os problemas sozinho. Raramente pede ajuda ao adulto.
Ligação ao mundo	Nível 4: Estabelece boas relações com todos à sua volta, contudo é pouco interativo com os outros.

COMPORTAMENTO NO GRUPO
Nível 4: Tem consciência de um comportamento adequado, sabe lidar com as diversas situações, é uma criança muito fechada, mas quando abordada, abre-se um pouco. Manifesta-se, normalmente, com um sorriso, sempre alegre e bem-disposto; respeita os colegas e não pede que brinquem com ele.

DOMÍNIOS ESSENCIAIS	
Motricidade Fina	Nível 4: Demonstra facilidade em efectuar recortes, desenha e pinta dentro dos riscos. Revela destreza na utilização de talheres, na manipulação de materiais de jogo, em folhear livros, no manuseamento da plasticina, nas construções de legos, nos jogos de encaixe e nos puzzles. Domina capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas de cuidado consigo, como calçar sapatos, abotoar bata, lavar mãos e assoar nariz.
Motricidade Grossa	Nível 4: Gosta de participar em diferentes atividades de movimento, tem facilidade nos movimentos, utiliza adequadamente os equipamentos, gosta muito de futebol, movimenta-se no espaço com eficácia, realiza todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo, vestir bata, tirar copos da mesa, entre outros.
Expressões artísticas	Nível 4: Demonstra prazer em tudo o que faz, adora atividades que envolva expressões artísticas e jogos de movimento. Demonstra os seus sentimentos, muitas vezes, através dos desenhos. Gosta de manipular diversos materiais, brinca ao faz de conta, cria cenários e amigos imaginários.
Linguagem	Nível 4: Demonstra interesse em conversar com adulto. Tem uma linguagem adequada, conseguindo manter uma longa conversa com o adulto, não demonstra muitas dificuldades na linguagem oral, diz as palavras para que se entenda, consegue escrever o seu nome e tem consciência da ordem das letras o que vem primeiro e depois, compreende a mensagem, comunica com confiança, em diversas situações, profere bem as palavras, distingue letras.
Pensamento lógico, concetual e matemático	Nível 3: Gosta de fazer perguntas, identifica, mais ou menos os dias da semana, utiliza, por vezes, corretamente a noção do tempo.
Compreensão do mundo físico e tecnológico	Nível 4: Evidencia curiosidade espontânea com materiais e objectos, explora-os ativamente. É uma criança observadora e demonstra compreensão sobre aspectos básicos de nutrição, higiene e segurança. Conhece formas apropriadas de utilização dos materiais.
Compreensão do mundo social	Nível 4: Identifica e respeita as diferenças entre os géneros; tem conhecimento das regras de convivência, compreende as necessidades básicas das pessoas (alimentação, saúde e segurança), conhece as diferentes formas da comunicação (telefone, televisão, radio), gosta de aprender coisas sobre outras culturas. Fala muito da sua irmã.

Perspetiva da criança (auto-avaliação)		
Coisas que já aprendi: “Aprendi a trabalhar com os meus amigos” “ Como desenhar a figura humana”	Coisas em que sou bom/boa: “Jogar à bola”	Coisas que gostava de melhorar: Não referiu nada

Quadro 6. Fase 2 - Análise e reflexão individualizadas de crianças

1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança	
Bem-estar emocional: nível 4 A relação do Pedro comigo é boa, estabeleci desde início confiança e contato. É comunicativo comigo e afectuoso. Brinca muito sozinho, porém se algum colega quiser brincar, ele é logo recetivo.	Implicação: nível 4 O Pedro implica-se bem nas atividades, faz as suas escolhas, nunca deixa uma atividade a meio.

2. Impressão geral acerca da criança
O Pedro é muito afetuoso, o seu desenvolvimento está adequado à sua idade, não é perturbador. É uma criança ativa, brinca muito sozinho, fala com os bonecos com que brinca. Acaba todas as atividades que começa, demonstrando curiosidade e interesse pela mesma. É uma criança que come de tudo e não faz birras para comer.

3. Dados familiares
O agregado familiar do Pedro é constituído pela irmã, a mãe e o pai. O Pedro no ano anterior frequentou uma outra escola, estando no presente ano letivo em adaptação. O pai tem 38 anos, trabalha como Motorista e possui o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 32 anos, é Escriuária e tem o 13º profissionalizante.

4. Relações
A relação do Pedro comigo é boa, de confiança, assim como todos na sala. Gosta da escola e de falar com o adulto. Brinca com quem lhe chama para brincar, sabe ouvir e geralmente não arruma grandes confusões. É uma criança que se dá com quaisquer pessoas, desde que lhe transmita afeto e segurança.

5. Implicação
Esta criança implica-se bem em qualquer atividade, normalmente escolhe a área dos legos e dos animais para brincar. Ajuda os colegas quando pedem e mostra níveis altos de implicação. Nunca deixa uma atividade a meio, demonstrando muito interesse e curiosidade.
6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim-de-infância
O que eu gosto mais é brincar porque tenho amigos. O que eu gosto menos é (...) porque (...) – A criança não mencionou nada que não goste.

Quadro 7. Fase 3- Definição de objetivos e iniciativas individualizadas

1. Preocupações	
Desenvolvimento global; Brinca muito sozinha; não mostra os seus verdadeiros sentimentos.	
2. Balanço	
Aspectos positivos	Aspectos negativos
Boa relação com todos; motivado e interessado nas diferentes situações; muito curioso, colabora e gosta de ajudar os outros.	A criança não referiu nada sobre este ponto.
3. Objetivos de acção	4. Iniciativas possíveis
<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação; - Trabalhos em pequenos grupos; - Estimular a autonomia do Afonso Dias; - Fomentar níveis altos de bem-estar emocional e implicação; - Respeitar as regras; - Resolução de conflitos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir segurança; - Incentivar mais o Afonso e o Afonso Dias; - Explorar histórias (conto e reconto); - Explorar músicas, lengalengas, rimas. - Realizar jogos - Trabalhar com material mais diversificado

No final do estágio, realizei novamente a ficha 1i, de forma a averiguar possíveis mudanças dos níveis desta criança (quadro 8).

Quadro 8. Fase 1 - Avaliação individualizada

Data: 4 de novembro de 2011	Idade da criança: 4 anos
Nome da criança: Pedro	Data de nascimento:

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar	
ATITUDES	
Auto-estima	Nível 4: A criança continua a demonstrar conforto e segurança, manifesta curiosidade e interesse por todas as atividades.
Auto-organização / Iniciativa	Nível 4: O Pedro já é mais organizado, continua com a iniciativa própria e não deixa o trabalho que começa a meio. Faz agora as suas próprias escolhas, autonomamente e conversa mais com o adulto sobre o seu dia-a-dia.
Curiosidade e desejo de aprender	Nível 5: Manifesta grande curiosidade por novas coisas, manipula diversos de materiais, tem curiosidade pelas conversas adultas e gosta de explorar.
Criatividade	Nível 4: Continua criativa, cheia de imaginação, com muitas ideias para colocar em prática. Já pede ajuda aos adultos aquando de algum problema.
Ligação ao mundo	Nível 4: Estabelece boas relações com todos e já é mais interativo.

COMPORTAMENTO NO GRUPO
Nível 4: Comporta-se bem em grupo, sabe quando é para brincar e quando é para trabalhar. Continua sempre com um sorriso na cara e bem-disposto.

DOMÍNIOS ESSENCIAIS	
Motricidade Fina	Nível 4: O Pedro continua com as mesmas facilidades apontadas na primeira avaliação. Desde os recortes, desenhos mais elaborados, destreza na utilização de objetos ao longo do dia. Não houve grandes alterações neste aspeto.
Motricidade Grossa	Nível 4: Igualmente, como a motricidade fina, o Pedro não revelou grandes diferenças, continua com as mesmas habilidades neste nível.

Expressões artísticas	Nível 4: Tudo o que envolve esta área, o Pedro disponibiliza-se a participar, adora esta área, pois é muito criativa e tem uma imaginação infinita.
Linguagem	Nível 4: Demonstra mais interesse em conversar com adulto, em participar nas conversas adultas. Consegue falar e pronunciar bem as palavras. Continua com um nível elevado neste ponto.
Pensamento lógico, conceptual e matemático	Nível 4: Já consegue identificar os dias da semana e utiliza, correctamente a noção do tempo.
Compreensão do mundo físico e tecnológico	Nível 4: Em ambos os pontos, o Pedro continua como na primeira avaliação.
Compreensão do mundo social	

Esta criança, na qual optei por fazer uma avaliação individualizada, chamou-me a atenção no início do estágio, pelo simples facto que não interagiu muito, nem falava, apenas quando solicitado. Pensei logo que esta era uma criança com algum tipo de dificuldades.

Com a primeira avaliação constatei que esta criança apresenta níveis altos de bem-estar e de implicação, contudo é muito reservada. Pretendia aproximar-me mais desta criança, incentivando-a a demonstrar todas as suas competências. Como estratégias, não só para esta criança, foi os constantes diálogos, apoio, incentivo e empatia, de forma a demonstrar segurança e afetividade. As atividades regeram-se pela aprendizagem ativa, para que esta e todo o grupo pode-se ter contato direto com os materiais e fazer as suas próprias escolhas.

No final vejo que consegui com que esta criança fala-se mais nos diálogos em grande grupo e interagisse de igual modo com todo o grupo.

Intervenção educativa com a equipa pedagógica.

As OCEPE referem que o trabalho em equipa é “fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma ação articulada” (Ministério da Educação, 1997, p.42), respondendo às necessidades das crianças.

Neste sentido, a equipa sala, juntamente com as outras salas, organizou uma festa para os pais e respetiva comunidade sobre o Pão por Deus. Desde o início falei com a educadora para poder participar no evento, de modo que trabalhei com as crianças na construção dos seus adereços, na música e nos ensaios. Este projeto surgiu no âmbito da festividade que se aproximava, o Pão por Deus, sendo que optaram por este e não pelo Halloween por duas razões. A primeira foi porque já o tinham feito no ano anterior e a segunda porque a professora de inglês organizou com os alunos do 1º ciclo essa comemoração.

Neste sentido, a comemoração seria o Pão por Deus e a sala do pré 2 dramatizou a música “ Quando chega o Outono”, na qual três crianças representavam a vindima, quatro a chuva, uma a casa, outra a árvore, quatro as andorinhas, outras quatro as folhas e duas o vento.

Os ensaios foram deslumbrantes, crianças daquela idade tão inseridas e motivadas na peça. Umavam estavam distraídas, as que representavam a chuva (Martim, 5 anos; Rodrigo, 4 anos; Afonso Ribeiro, 4 anos e Afonso, 4 anos), outras muito implicadas no seu papel. A festa correu bem, as crianças adoraram e seguiram o ensaio dos dias anteriores.

Neste pequeno período de estágio na escola do Lombo Segundo, pude constatar que as educadoras das três prés, trocam experiências, situações e problemas diariamente. É visível esta cooperação entre as salas, apesar das diferenças de idades das crianças que cada educadora tem na sua sala. Também esta parceria é importante, pois por vezes uma criança passa pelas três salas e, assim, as educadoras podem conversar sobre aquela criança e transmitir problemas ou evoluções sobre a mesma. Esta parceria não é vista em todas as

escolas, como foi o caso do meu estágio anterior. Cada sala parecia um mundo isolado, fechado ao mundo e ao contato com as outras crianças. Desta forma, esta prática beneficiou-me muito e pude observar e intervir com esta dinâmica.

Todavia, ser educadora não se cinge ao trabalho em equipa, mas também de todo o processo desenvolvido na sala em colaboração com as famílias e comunidade. Neste sentido, nesta prática realizei um trabalho de intervenção com a família e com a comunidade que, segundo as OCEPE, contribuem com os seus saberes e competências para ajudar no trabalho educativo a ser desenvolvido com as crianças, enriquecendo as aprendizagens destas (Ministério da Educação, 1997).

Intervenção educativa com a família.

O contexto familiar é crucial no processo de construção do conhecimento da criança, Lima (1992-a) cit. por Homem (2002), tal como as OCEPE, referem que a escola surge como uma extensão da família, na medida que terá de complementar e alargar o seu papel educativo. Ainda as OCEPE mencionam que estes dois contextos são sociais e que contribuem com o mesmo objetivo, educar a mesma criança, sendo necessário uma relação entre ambos. Assim, a participação das famílias na escola é indispensável, dado que a escola surge como uma extensão da família, assim, devem ser explorados todos os meios de interação. Os educadores tornam-se o elo de ligação, tendo uma comunicação aberta com os pais e uma posição neutra em relação a qualquer assunto.

Na minha prática, o envolvimento da família baseou-se na colaboração desta na elaboração do placar de outono, juntamente com as duas outras salas do pré. Alertei a educadora para esta colaboração e então, eu e as outras duas estagiárias elaboramos um aviso que, no meu caso, foi colocado na porta da sala do Pré 2, com cores para que os pais

pudessem ver (Anexo CD – pasta 1: Trabalho com a família). Todavia tive o cuidado de explicar aos pais, consoante vinham à escola e para melhor compreenderem o pedido.

É necessário ter em conta os diferentes pais, uma vez que, muitos têm a tendência a não participar nas atividades, porém para colmatar este problema, consoante as outras crianças forem trazendo a sua produção, mostrava às restantes, dando incentivo para pedirem aos pais para fazerem também. Todavia este facto não seria um problema visto que os pais deste grupo são muito participativos e empenhados. Esta preocupação adveio do facto de a literatura nos dizer que os pais não participam e principalmente os de classes inferiores, como é o caso da maioria dos pais deste grupo, que provêm de um meio socioeconómico baixo e/ou médio. Porém, este não foi problema para mim, uma vez que todos os pais participaram e fizeram produções muito originais e únicas.

Esta intervenção foi fulcral para prosseguir com o meu trabalho, com um resultado positivo, mudando a ideia de que os pais não colaboram com a escola e que apenas se dirigem à instituição caso aconteça alguma coisa. Desta forma, consegui com que os pais ficassem a conhecer o que as suas crianças estavam a trabalhar e pudessem dar o seu contributo de forma autónoma e criativa.

Nas rotinas diárias, quando passávamos junto ao placar, as crianças iam apontando e referindo o que tinham feito, com quem e como o fizeram. Notava o brilho nos olhos das crianças quando falavam naquelas produções realizadas com os seus familiares. Na sala quando as crianças traziam o seu trabalho, dava um tempo para que estas falassem sobre ele, todas as outras ficavam radiantes e queriam falar novamente no seu (fotografia 18).

Fotografia 18. Placar outono realizado com a colaboração dos pais



As OCEPE referem que a “educação pré-escolar cria condições para o sucesso das aprendizagens de todas as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.18), dado que fomenta a autoconfiança e autoestima e o desenvolvimento de competências.

A relação estabelecida com a família também era mantida nos diálogos quando vinham à sala, contudo esta colaboração veio a dar a possibilidade de os pais fazerem alguma coisa com os seus filhos e, como refere nas OCEPE (1997), é importante envolver os pais nos projetos da sala, promovendo, assim, a intencionalidade educativa.

Um aspeto ainda a salientar é que a colaboração dos pais produz efeitos na educação das crianças, mas não é a única, dado que a comunidade também gera alguns efeitos e, deste modo, a intervenção com a comunidade é importante.

Intervenção educativa com a comunidade.

De acordo com Magalhães (2007) é na comunidade que as crianças têm as suas primeiras experiências e aprendem com os seus comportamentos. Torna-se assim importante, tal como com a família, intervir com a comunidade. Esta envolvência com o meio “constitui o suporte do desenvolvimento curricular” (Ministério da Educação, 1997, p. 22).

A intervenção feita com a comunidade foi uma visita de estudo (fotografia 19).

Fotografia 19. Visita de estudo ao Jardim Botânico



A sala do Pré 2 após um breve período de adaptação e de descoberta do “meu eu”, começou a trabalhar o outono. De continuidade a essa temática, abordando vários temas dentro desse, permitindo uma interdisciplinaridade. Como foi abordado com as crianças as cores do outono, as características desta estação, surgiu a oportunidade de realizar uma visita de estudo ao Jardim Botânico (Anexo CD – pasta 1: Trabalho com a comunidade). Este trabalho feito com a comunidade realizou-se em parceria com as colegas que estavam a realizar a sua prática na Escola do Lombo Segundo. As OCEPE referem que “o trabalho em equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concentrada que responda às necessidades das crianças e dos pais” (Ministério da Educação, 1997, p.42). Estas parcerias são importantes enquanto futura profissional, uma vez que promove o apoio, a cooperação, a partilha de ideias e a resolução de situações problemáticas que possam ocorrer.

De acordo com Monteiro (1995) “a visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos dado o seu carácter motivador que constitui a saída do espaço escolas” (p.188).

O objetivo desta visita foi interligar a teoria à prática, ou seja, comparar o abordado na sala com a realidade, promovendo aprendizagens significativas. Assim, as crianças puderam observar a natureza e esclarecer as suas dúvidas.

Todo o processo de preparação desta intervenção com a comunidade permitiu refletirmos em grupo (com as colegas) sobre o que cada uma iria abordar, o que achava mais adequado à sua sala, partilhando saberes e experiências umas com as outras.

Assim no dia 3 de Novembro, junto com as colegas e educadoras das outras salas partimos rumo ao Jardim. No autocarro as crianças deliraram, a minha educadora começou a cantar e algumas crianças acompanharam-na. Notava-se a ansiedade nas crianças por chegar ao jardim, o brilho nos seus olhos durante todo o percurso. À chegada fomos recebidos com muita alegria, falamos de modo a referir o que cada sala tinha preferência em ver e assim o grupo foi dividido em dois e a visita guiada começou.

O meu grupo começou por ver o museu e depois fomos para o jardim. As crianças queriam tocar em tudo o que viam e, notei inclusive que uma delas (Inês, 4 anos) sabia o nome de algumas ervas que a guia falava. Ao longo da visita conheceram diversas plantas, observaram as cores do outono e muitas folhas caídas pelo chão, característico desta estação.

Embora a visita guiada considere, segundo Monteiro (1995), “sobretudo, a transmissão de conhecimentos” (p. 192) e as crianças acabam por perder o interesse. A guia teve o cuidado colocar questões pertinentes que despertaram a curiosidade do grupo e pelas respostas do mesmo, notou-se atenção na visita.

Parafrazeando Monteiro (1995) “mais importante que os conhecimentos que se adquirem, são as descobertas mútuas que se proporcionam” (p. 189).

Uma das coisas que as crianças gostaram na visita foram os papagaios, estas ficaram encantadas quando estes repetiam algo que dizíamos.

No dia seguinte, em grande grupo falei sobre a visita, questionando a cada criança o que tinham visto na visita. Cada criança também fez o desenho e depois em conversa com estas, diziam o que tinham desenhado e eu escrevia no desenho.

Não é fácil realizar uma intervenção de qualidade, contudo não é impossível. É necessário que o educador saiba dar as respostas adequadas, utilizando diferentes estratégias adaptadas ao seu grupo que proporcione o seu desenvolvimento.

Em conversa com as educadoras, estas acharam pertinente esta visita, até porque é complicado as crianças fazerem visitas e estas são essenciais para o percurso escolar.

O desenvolvimento das crianças é então de responsabilidade quer da escola, da família, como também da comunidade. Todos contribuem para o desenvolvimento da criança, contribuindo com as múltiplas experiências e aprendizagens que podem oferecer.

Outras atividades (pedagógicas, científicas).

Ao longo do estágio ainda tive a possibilidade de participar na elaboração do projeto de sala. De acordo com as OCEPE o projeto de sala ou do educador destina-se ao grupo, contemplando todas as escolhas e intenções do educador, bem como a forma como tenciona proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem do grupo (Ministério da Educação, 1997).

O projeto de sala do pré 2 teve em conta as diferentes áreas de conteúdo, dado que estas irão proporcionar um leque mais variado de aprendizagens e experiências. Os temas escolhidos tiveram em conta o projeto educativo da escola e também o projeto curricular da escola, adequados à faixa etária e ao seu nível de desenvolvimento. Contudo convém salientar que o projeto de sala, assim como qualquer outro, está sujeito a eventuais alterações.

Foi uma experiência gratificante, pois nunca tinha cooperado na elaboração de um projeto de sala. Como futura docente, este ponto foi fundamental para crescer nesta profissão. Diariamente falava com a educadora sobre o projeto, a parte que tive a responsabilidade de elaborar foi a caracterização da família do grupo (Anexo CD – pasta 1: Projetos). Aproveitava quando o turno era de tarde e na hora do sono, retirava as informações necessárias para esta parte das fichas individualizadas de cada uma das crianças. Desta forma, fiquei a conhecer

também a composição do agregado de cada criança, entre outros aspetos, na qual fiquei surpreendida. Contudo todos os dados retirados são confidências e apenas foram utilizados para a elaboração da caracterização da família deste grupo.

Com esta minha intervenção no projeto da sala pude constatar que nem todas as crianças vivem com ambos os pais. As idades destes variam muito, tem pais com 20 anos e outros com mais de 41 anos. Porém a maioria encontram-se na casa dos 30 anos. Averigui também que as mães possuem mais habilitações do que os pais, contudo algumas encontram-se desempregadas. As profissões são muito diversas, sendo que predomina o de cozinheira no género feminino e o de motorista no género masculino. Para além dos aspetos mencionados, ainda analisei outros pontos os quais podem ser consultado no anexo em CD do presente relatório.

Através da análise das fichas o educador fica a conhecer melhor a situação real de cada criança e de suas famílias, pois, direta ou indiretamente, têm influências no sucesso escolar dos seus educandos.

Não foi difícil realizar esta tarefa, dado que ao longo do meu estágio já tinha realizado algo semelhante. Porém tive a ajuda do meu orientador e também da educadora da sala.

No final, fiquei muito satisfeita ao ver o meu nome no projeto da sala. É algo que no futuro terei de elaborar quer siga a componente do Pré-Escolar, quer a do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Reflexão Final – Componente Educação de Infância

Finalizando esta primeira etapa de estágio na componente do Pré-Escolar, torna-se pertinente refletir sobre alguns aspetos de uma forma geral, visto já ter vindo a refletir ao longo de todo o relatório.

Antes de mais gostaria de realçar que esta intervenção promoveu um conjunto de aprendizagens significativas e ricas. Fiquei com pena com o diminuto período de tempo que entre outras razões, impossibilitou-me de realizar grandes projetos, uma vez que ficariam a meio. Outro aspeto prende-se com o facto de as crianças também precisarem de tempo para adaptarem-se à presença de um outro adulto na sala. As crianças nestas idades são frágeis e sensíveis, sendo estas características mais salientes no período de adaptação. A educadora da sala ajudou-me muito neste aspeto, ao longo das reflexões diárias, contribuindo, desta forma, para melhorar a minha intervenção quando delineava os objetivos para o grupo.

Relativamente ao rácio adulto/criança é de salientar que a educadora passava a maior parte do tempo sozinha na sala, não tendo uma assistente operacional de educação para ajudá-la, o que influencia as estratégias a adotar. Neste sentido, num dos dias da minha prática, a educadora da sala referiu que me deixou sozinha, aspeto que lhe acontecia diariamente, trabalhando com um grupo de 19 crianças sem ajuda. Senti-me “de mãos atadas”, era impossível orientar o grupo com quem estava a trabalhar, pois era necessário dar atenção ao restante grupo, sendo que as atividades planeadas devem ter em conta todos estes aspetos.

Reparei também que as planificações são apenas um plano que ajuda o educador a orientar-se, porém não é fixo. Durante a minha prática, as planificações nem sempre foram seguidas “à risca”, uma vez que surgiu a necessidade de substituir determinadas atividades por outras.

Orientei-me pelos modelos base da educadora da sala, o HS e alguns princípios do MEM, estes implicam a organização do espaço educativo e uma aprendizagem centrada na ação. O papel do adulto no modelo HS é o de “apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (Hohmann & Weikart, 1997, p.1), sendo muito importante o afeto neste modelo. Este é um dos factos pelos quais quis seguir esta metodologia, uma vez que considero que o afeto é imprescindível nesta fase de adaptação.

Neste sentido, regi-me pela perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky e tive também por “base a teoria de desenvolvimento de Piaget” que “parte do pressuposto de que a criança aprende, fazendo. O educador tem como função incentivar a acção, partindo do princípio de que a experiência promove o desenvolvimento cognitivo” (Serra, 2004, p. 57).

A educadora deu-me total liberdade de trabalhar com as crianças como quisesse, aspeto gratificante nesta etapa, o que não aconteceu com as minhas outras práticas.

Adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação Pré-Escolar certas práticas «tradicionais» sem sentido para as crianças, nem menosprezam o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal (Ministério da Educação, 1997, p.18).

A observação realizada permitiu-me ver as dificuldades das crianças, principalmente, na partilha de brinquedos, no cumprimento de determinadas regras, bem como ao nível da linguagem oral. As diversas atividades foram fundamentais para que as crianças comesçassem a compreender estes aspetos e também a rotina diária. São estratégias que os educadores

devem ter para ultrapassar quaisquer barreiras que surjam. Constatei que, como mencionam Hohmann, Banet e Weikart (1995) “os interesses e capacidades da criança congregam-se mais prontamente quando se concebe a aprendizagem com uma interacção de actos físicos e mentais desencadeados por aquele que aprende” (p. 14).

O espaço educativo organizado é também base de todo o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Concordo com Hohmann, Banet e Weikart (1995) quando 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), uma vez que “uma criança pequena aprende o que é um objecto, explorando-o”, os “factos óbvios para o adulto, não são para a criança” (ibidem, 1995, p. 178).

Assim, de acordo com as OCEPE “os diversos contextos da educação pré-escolar são, assim, espaços onde as crianças constroem a sua aprendizagem, de forma a «favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrada da criança»” (Ministério da Educação, 1997, p.18).

Ao longo do estágio também apercebi-me que as rotinas para as crianças pequenas são fundamentais, pois, assim, estas já sabem o que vão fazer a seguir (Hohmann, Banet & Weikart, 1995). É através destas que as crianças também são levadas a compreender a sequência das tarefas do seu dia a dia, tornando-se autónoma e responsável.

O facto de algumas crianças demonstrarem pouco interesse ou serem neutras nas atividades fazia com que ficasse ansiosa e nervosa, pois não sabia bem como as motivar para determinada tarefa e a educadora sempre auxiliou neste ponto.

Outro aspeto a salientar foi o tempo individualizado dedicado a cada criança. Este ponto é um grande desafio para um educador e pude vivencia-lo e em reflexão com a educadora esta falou sobre outros momentos que podemos aproveitar para proporcionar este tempo a cada criança, como ao longo das atividades e em todos os pequenos tempos. O

educador no tempo individualizado é importante que esteja com «a mente aberta» “aos propósitos das crianças, aos seus sentimentos e às suas ideias” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 79).

Outro facto que pude presenciar foram os pequenos desentendimentos entre as crianças, essencialmente no recreio. Não foi um aspeto muito preocupante, visto já ter presenciado situações piores no estágio anterior, contudo o educador tem de estar sempre atento a estas pequenas coisas, uma vez que, as crianças, por vezes chegam com uma nódoa negra em alguma parte do corpo e os pais vêm logo falar com a educadora.

As dentadas também ocorreram, não com o intuito de magoar o colega, mas por vezes para chamar a atenção. Contudo quando falávamos com a criança, esta percebia que não se fazia aquilo e pedia desculpa. Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1995)

a criança em idade pré-escolar começa a tornar-se capaz de reflectir sobre os seus próprios actos, de evocar a experiência passada, de prever consequências habituais de causa-a-efeito, de resolver mentalmente certos tipos de problemas quotidiano (p. 15).

É preciso ter em conta que o estágio em que as crianças se encontravam era caracterizado pelo egocentrismo, a criança não era capaz de ter a noção de reversibilidade. Acrescenta Hohmann, Banet e Weikart (1995) que “a concepção de espaço e de tempo da criança é egocêntrica, isto é, não é objectiva, pelo que a sua compreensão da causalidade e da medida não pode assemelhar-se à do adulto” (p. 16).

A avaliação, com base nas tabelas propostas por Portugal e Laevers (2010) foi muito produtiva, apesar do curto período de tempo do estágio, consegui realizar uma avaliação do

grupo, embora não seja de todo fidedigna, serviu para praticar este sistema, uma vez que a avaliação é um instrumento que os educadores têm de ter.

Finalizando é pertinente referir que a educação Pré-Escolar, definida pelas OCEPE como a primeira etapa da educação básica, deve visar o desenvolvimento equilibrado de todas as crianças, para futura inserção na sociedade (Ministério da Educação, 1997). Assim, as OCEPE, para além de direcionarem o educador na sua prática, permitiram “uma maior aproximação ao 1º ciclo EB, orientando os educadores na procura de mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos (Serra, 2004, pp. 69 e 70).

Capítulo II – Componente Educação Básica - 1º Ciclo

Introdução

O ensino tradicional está ainda muito presente na educação atual. O aluno é encarado como um ser passivo na sua aprendizagem e menosprezam qualquer tipo de saberes e competências que o aluno traz na sua bagagem, tratando-os como meros recipientes a serem enchidos de conhecimentos. Concordo com Freire (1996, p. 25) cit. por Correia (2004) que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.84).

O estágio decorrente na componente do 1º Ciclo guiei-me por estratégias mais atuais, fugindo ao tradicional, onde o professor é considerado o único monopólio do conhecimento. Como afirma Marques (1983) este papel de transmissor, passou a ser repartido por um leque variado de meios, sendo as novas tecnologias, um deles.

No contexto de estágio desta componente, vivenciei muitas situações positivas e negativas, que me ajudaram a transformar os dilemas, com que me deparei na sala, em desafios para a minha profissão. Estes dilemas não têm solução única, o professor, através da sua bagagem, enfrenta-o da melhor forma.

A bagagem que um professor trás, com conteúdos teóricos e diversas metodologias, embora seja importante não é tudo para desempenhar bem o papel de professor. Este terá de adequar toda esta bagagem à sua turma, possuindo sempre uma postura crítica perante as suas ações.

Assim, ao longo da minha prática, tentei possuir uma postura adequada, adaptando a minha bagagem à turma e aprendendo com os meus erros. Como refere Cury (2004), um professor “deve valorizar mais a pessoa que erra do que o erro da pessoa” (p.85).

O estágio na componente do 1º Ciclo do Ensino Básico decorreu na escola EB1/PRE da Nazaré, com uma turma de 3ºano. Este foi realizado a pares e, apesar de cada uma lecionar uma semana, preparávamos tudo em conjunto. Houve então um trabalho de cooperação com a colega, o que é muito importante para a futura profissão, uma vez que é este o tipo de trabalho que nos espera.

Neste capítulo serão então abordadas as experiências vivenciadas no 1º Ciclo, na escola da Nazaré. Numa primeira parte, abordo, tal como no capítulo I, o enquadramento legal, baseando-me, essencialmente na Organização Curricular e Programas para o Ensino Básico (OCPEB), na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e nas Competências Gerais e específicas no Currículo Nacional de Competências para o 1º Ciclo do Ensino Básico (CNCEB). Depois é feita a contextualização da minha prática, onde está incluído as minhas intervenções, acompanhadas por reflexões e à forma como as podia melhorar.

Esta parte do relatório, assim como no capítulo I, pretende fazer uma síntese de todo o processo passado na prática e a forma como tentei deixar de lado o tradicional.

De acordo com Landsheere (1994) o ensino tradicional é centrado no mestre e é “um ensino sistemático, logicamente estruturado, progredindo por etapas de forma a tornar a progressão tão fácil quanto possível” (p.98), desmotivando constantemente os alunos.

Enquadramento Legal

A legislação tem um papel relevante na credibilização das identidades profissionais, dado que as valida perante o Estado e os respetivos membros. Desta forma, o 1º Ciclo do Ensino Básico tem bem definido as áreas curriculares, os conteúdos, os objetivos e as competências na sua Organização Curricular e Programas, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, nº46/86) e nas Competências gerais e específicas no Currículo Nacional de Competências para o 1º Ciclo.

Neste sentido, orientei a minha ação educativa tendo em consideração a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de Outubro) que define as linhas gerais para a política educacional e a estrutura global do sistema educativo, a Organização e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico e as Competências Essenciais do Ensino Básico. Toda esta legislação permitiu adaptar os saberes, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas e a diferenciação pedagógica.

Princípios Gerais e Objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo.

A LBSE, no seu artigo 1º, define Sistema Educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. No seu artigo 4º, do capítulo II, afirma

que o Sistema Educativo “compreende a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e Educação Extra-Escolar” (LBSE, Lei nº46/86 de 14 de Outubro).

De acordo com a LBSE (nº 46/86), o 1º Ciclo do Ensino Básico é constituído por quatro anos de escolaridade (1º ao 4º ano) e é definido como universal, obrigatório, com duração de nove anos. Porém a obrigatoriedade termina quando o aluno atinge os 15 anos. Como refere Grave-Resendes e Soares (2002, p. 17), “tem como finalidade assegurar o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares”, visível no seu artigo 7.º, que lhe cumpre «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses» (Lei nº46/86 de 14 de Outubro, p. 3).

Esta lei, tal como menciona Grave-Resendes e Soares (2002), define como principal objetivo “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões” (p.17).

Neste sentido, o ensino básico é definido como uma etapa essencial para o desenvolvimento do princípio de democratização, preparando o indivíduo para ter uma intervenção na comunidade.

É descrito também na LBSE, no artigo 7º e 8º, os objetivos gerais para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Abaixo encontram-se alguns:

- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;

- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e culturas portuguesas;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias (ibidem, nº 46/86, pp. 3-4).

Estes objetivos vão ao encontro do que se encontra na Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico, de seguida abordado.

Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A organização do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico está estruturada por atividades/ experiências proporcionadas aos alunos, dado que, como refere Ribeiro (1989) “o processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento nesses níveis etários deve fazer-se através de situações concretas ou experiências, em vez da apresentação sistemática de conhecimentos” (p. 62).

De acordo com a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico é mencionado:

O ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (Ministério da Educação, 2006, p.11).

Assim, tal como a LBSE, este documento define objetivos gerais, nomeadamente, proporcionar um leque de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que permitam o desenvolvimento pessoal, a aquisição de saberes e o desenvolvimento de valores que contribuam a inserção do indivíduo na sociedade.

Cada disciplina contém os seus objetivos referentes aos três ciclos do ensino básico, tal como o Currículo Nacional de Competências, que contém as suas competências referentes às diferentes disciplinas. Estão igualmente inscritas três áreas não disciplinares: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Na Área de Projeto, os alunos irão envolver-se na conceção, realização e avaliação de projetos, no Estudo Acompanhado, irão adquirir métodos de trabalho e de estudo, e na Formação Cívica, como espaço de desenvolvimento da educação para a cidadania.

De acordo com o despacho nº 19 575/2006 são explicitados os tempos mínimos para cada área, nomeadamente, oito horas para a língua portuguesa, sete horas para a matemática, cinco horas para o estudo do meio, metade correspondente ao ensino experimental e cinco horas para as restantes áreas.

Todos estes objetivos subordinam-se ao desenvolvimento das competências essenciais explícitas no Currículo Nacional do Ensino Básico.

Currículo Nacional do Ensino Básico -Competências Essenciais.

No Currículo Nacional estão contempladas competências para todo o Ensino Básico e, desta forma, é função da escola facilitar a aquisição de competências, sendo da responsabilidade do professor adequá-las da melhor forma às diversas situações de aprendizagem, de forma transversal, implicando uma articulação lógica entre as diferentes dimensões.

O Currículo Nacional apresenta uma série de competências tanto para as áreas disciplinares, como para as áreas não disciplinares, nomeadamente, a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado, a Formação Cívica e, ainda, atividades de enriquecimento curricular, que devem ser articuladas com todas as outras, de forma a abranger uma diversidade de contextos educativos. Todas estas áreas estão presentes no Currículo Nacional distribuídas por blocos de aprendizagem, cada uma contendo as respetivas competências, bem como um texto introdutório.

De acordo com os pressupostos da LBSE (nº46/86), este currículo rege-se por princípios e valores, elucidando dez competências que devem ser desenvolvidas antes da saída do 1º Ciclo do Ensino Básico:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural científico e tecnológico para se expressar;

- Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio;
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e de apropriação de informação;
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal, promotora da saúde e da qualidade de vida (p. 3).

É de salientar ainda, a existência neste Currículo de outras áreas, nomeadamente, a educação alimentar, a educação para a prevenção rodoviária, para a saúde, a educação ambiental e a educação sexual.

Contextualização da prática

Contexto físico.

Meio.

De acordo com o documento Orientação Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico, “o meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança já que, nestas idades, o pensamento

está voltado para a aprendizagem concreta” (Ministério da educação, 2004, p. 101). O conhecimento da realidade só será então concretizado através de um contato próximo com esta.

Os alunos não chegam à escola como uma tábua rasa, pelo contrário estão ricos de experiências e vivências, uma vez que são influenciados por inúmeros fatores provenientes do meio e de quem os rodeia. Desta forma, também ficamos a conhecer os seus interesses e necessidades e podemos adaptar assim as nossas metodologias.

Rui Canário (1992) cit. por Projeto Educativo de Escola (2007/2011) refere que a Escola não é um mundo estanque e isolado da comunidade local e, enquanto sistema de comportamentos, “não é redutível nem a um espaço físico, nem a um agregado biológico.” Conclui o autor que “os alunos são a comunidade dentro da Escola” (p. 6).

A Escola EB1/PRE da Nazaré encontra-se, em termos habitacionais, inserida no Bairro Social da Nazaré na freguesia de São Martinho, este nome adveio de uma pequena capela que existia antigamente. O nome Nazaré deve-se à Nossa Senhora da Nazaré existente na capela.

Em redor encontramos muitas vivendas e quintas. É também nesta freguesia que encontramos uma boa parte do “parque hoteleiro” (Projecto Educativo, 2007/2011), como o Hotel Panorâmico e a Quinta Bela vista.

A localidade da Nazaré, propriamente dita, no que concerne a infra-estruturas, dispõe em seu redor do Clube Naval, o Estádio dos Barreiros, diversos clubes desportivos, o Quartel Militar da Nazaré, mas conhecido por RG3 (Regime de Guarnição N.º 3), um conjunto de entidades que servem a população (PSP, farmácia, centro de saúde, etc.), a Igreja da Nossa Senhora da Nazaré, a Junta de Freguesia, que serve a escola nas diversas atividades (Natal, Páscoa, Dia da Criança, etc.) e também alguns infantários e escolas, incluindo a da Nazaré. Alguns destes espaços encontram-se disponíveis para cooperar com a escola.

Feito o reconhecimento do meio onde a escola está inserida, no ponto abaixo falarei da instituição onde realizei a minha prática.

Instituição.

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré (fotografia 20), São Martinho, tal como a Escola do Lombo Segundo, São Roque, funciona a Tempo Inteiro (ETI). Esta escola é constituída por dois edifícios, um situa-se junto do RG3, no Bairro Social da Nazaré e outro, o da Azinhaga, localiza-se na mesma freguesia, na Rua Dr. Pita. Na instituição onde efetuei a minha prática existiam 2 salas do Pré-Escolar e dezasseis turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Fotografia 20. Escola EB1/PRE da Nazaré



Relativamente aos espaços interiores do edifício principal, encontra-se dividido por: Gabinete da direção; secretaria, sala dos professores, as salas de aula, reprografia, biblioteca, refeitório, bar, salão polivalente, sanitários, entre outros pequenos espaços. Quanto aos espaços exteriores, temos um campo polidesportivo, pátio semi-coberto, um parque infantil e jardins. A escola conta, como recursos materiais, uma fotocopiadora, impressoras, televisão, retroprojetores, vídeos, projetor de slides e multimédia, ecrã tela branca, diversos materiais

didáticos como geoplanos, globos, mapas, cuisinaire, tangrans, quadros pretos, materiais desportivos e musicais (Projeto Educativo de Escola, 2007/2011).

A escola por funcionar a tempo inteiro possui atividades curriculares e atividades de enriquecimento curricular. As curriculares são: língua portuguesa, estudo do meio, matemática, expressões (educação físico-motora, educação e expressão musical e dramática, expressão plástica) e ainda educação moral e religiosa, formação cívica, estudo acompanhado, área de projeto. Relativamente às áreas de enriquecimento curricular, a escola tem TIC, inglês, biblioteca, expressão e educação plástica, sala de estudo, expressão e educação físico-motora, expressão e educação musical e dramática e clubes.

Na escola existe, para o apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma equipa especializada da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER), que possui profissionais na área, como psicologia, motricidade fina, terapeuta de fala, entre outros. Ainda conta com um Apoio Pedagógico Acrescido para os alunos com dificuldades na aquisição de competências, que funciona individualizado ou pequenos grupos, em conformidade com as áreas curriculares.

Em termo de horários da escola, por ser ETI as atividades curriculares e de enriquecimento são distribuídas por dois turnos, de manhã e de tarde (quadro 9).

Quadro 9. Atividades Curriculares e de Enriquecimento Curricular

Atividades Curriculares	Atividades de Enriquecimento Curricular
08h:30m – 13h:30m	08H:30m – 12h:00m
13:h30m – 18h:30m	14h:30m – 18h:00m

Os alunos que têm Atividades Curriculares de manhã têm as Atividades de Enriquecimento de tarde e vice-versa.

A escola é gerida e administrada pelo diretor, sub-diretor e o conselho escolar. É apoiada pela Junta de Freguesia de São Martinho, apoios externos, o Clube naval, centro de saúde, entre outros.

A avaliação dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico é feita em três momentos distintos, no final de cada período, sendo esta da responsabilidade do professor titular de turma.

Relativamente aos docentes, de acordo com o Projeto Educativa de Escola (2007/2011 – Anexo CD – pasta 2: Projetos), têm dificuldade, essencialmente em implementar a diferenciação pedagógica nas suas salas, devido ao número de alunos e a falta de formação para professores sobre diferentes estratégias.

As famílias dos alunos que frequentam a escola da Nazaré são maioritariamente daquela localidade. São famílias que têm muitas carências económicas, com dificuldades de inserção social, violência, entre outros problemas. Em termos de empregos, possuem salários baixos e muito desemprego. Elevada taxa de analfabetismo e insucesso escolar (Projeto Educativo de Escola, 2007/2011).

Conclui-se assim que é uma zona com grandes problemas que de alguma maneira afetam o sucesso dos alunos na escola.

Conhecendo o meio e a instituição, falta agora conhecer a sala do 3ºB, para melhor conhecer a realidade desta turma.

Sala.

Em cada escola, em cada sala, observa-se um “espaço histórico pedagógico e “arqueológico”, em que a sedimentação de uma camada possibilita a constituição de outras que a encobrem mas que um olhar atento pode descobrir” (Estrela, 1994, p. 17). A sala é um local que deve ser privilegiado, uma vez que é onde se desenrolam as atividades da turma,

sendo necessário organizá-la de modo a fomentar as diversas experiências aos alunos (Gregório, 1997). Estes apresentam uma estrutura e uma organização próprias e, como refere Arends (1995) cada turma “cada uma é tão única como uma impressão digital” (p. 111).

Parafraseando Arends (1995) a sala de aula não é assim “tão diferentes de aeroportos ou de cruzamentos movimentados. Também requerem regras e procedimentos para governar as actividades importantes” (p.191). É na sala de aula onde se é desenrolam, praticamente, todas as actividades e, neste sentido esta tem de estar organizada de forma a ser um ambiente estimulante e cativante para os alunos, dado que influencia e condiciona as relações entre professores/alunos. É importante que os alunos criem uma imagem positiva do ambiente escolar, uma vez que é onde passam a maior parte do tempo.

Como refere Sanches (2001) “a organização da sala de aula tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da aula é um dos factores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens” (p. 19).

Relativamente à gestão do tempo, é feito de acordo com o horário escolar. Ao longo da semana a turma tem um horário de aula a cumprir e de semana a semana não mudam. Na parte da tarde, os alunos entravam às 13h30m e saíam para lanche às 15h30m. Às 16h regressavam à sala e saíam às 18h30m. Segundo Arends (1995) gerir o tempo é um processo grandemente complexo.

No que concerne à professora da sala, esta utiliza a metodologia tradicional. Segundo Dewey (2002) uma metodologia que assenta numa perspectiva tradicional não cria oportunidades para os alunos trabalharem, ficando estes descontentes, dado que não podem utilizar o que aprendem fora dela. Esta metodologia privilegia, essencialmente, aprendizagens concetuais, não preparando os alunos para os desafios e para as exigências da sociedade em que se vão inserir (Lopes & silva, 2009). Assim, os professores não podem ser só meros transmissores, têm de criar desafios estimulantes em que os alunos procurem autonomamente

as respostas para os problemas com que se deparam, deixando de lado os livros e procurar métodos ativos.

Como refere Cury (2004) “os bons professores cumprem o conteúdo programático das aulas, os professores fascinantes também cumprem o conteúdo programático, mas o seu objectivo fundamental é ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informação” (p.70).

A relação da professora com os alunos é rígida, pouca confiança. Com os professores das outras áreas é boa, contudo não falam dos alunos, das suas dificuldades e da forma como podem melhorar, trata-se apenas de conversas de “café”. Com os pais, mantém uma boa relação, está sempre em contato com estes, referindo os maus comportamentos dos alunos, bem como os seus maus resultados.

Relativamente à sala de aula do 3ºB, onde realizei a minha prática, esta possuía uma dimensão adequada ao número de alunos. Era uma sala arejada, clara, com uma boa iluminação, possuía janelas grandes, com cortinados (fotografia 21).

Fotografia 21. Sala da turma do 3º B



No que se refere à organização da sala, é de salientar que esta constitui-se como o centro da intervenção do professor. Nas paredes existiam trabalhos dos alunos, tornando a sala rica, uma biblioteca da turma, com livros trazidos pelos alunos e pela professora, o tradicional quadro preto de giz, por vezes em mau estado, o que dificultava a escrita, mobiliário, onde os alunos guardavam os seus materiais e dois placares onde a professora colocava os trabalhos dos alunos.

Relativamente aos materiais, saliento que embora não em grande diversidade, existem os essenciais como folhas brancas, tesouras, cartolinas, compassos, cores, entre outros. Os manuais e os cadernos normalmente ficam na escola, exceto quando têm trabalho.

No que concerne ao espaço, as carteiras encontravam-se em filas laterais, Marques (1983) refere que fugir à tradicional «carteiras em fila», ajuda à “introdução dos métodos activos, da comunicação multidirecional e da cooperação e entreajuda” (p. 43), contudo a professora coloca 2 a 3 carteiras isoladas. A professora cooperante mencionou que este facto deve-se à existência de alunos perturbadores na sala. Também referiu que os alunos com mais dificuldades ficam à frente, para poderem estar mais concentrados. Na minha prática acabei por juntar todas as carteiras, pois a meu ver a estratégia da professora nada beneficiava os alunos, não os impedindo de perturbarem a aula.

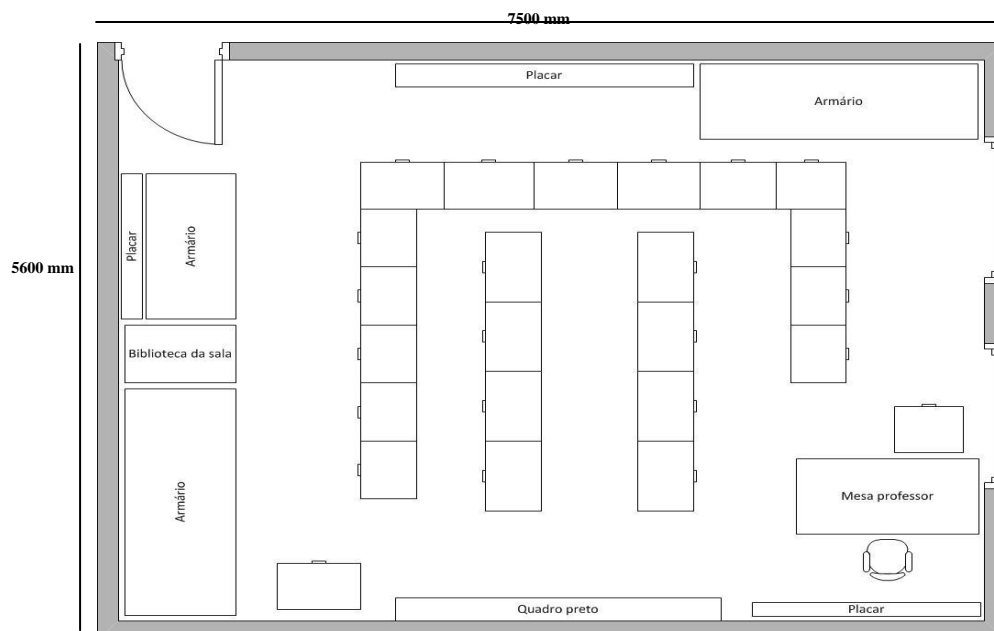
É de salientar que o projeto de sala do corrente ano, não se encontrava pronto e o do ano passado, a professora cooperante não o disponibilizou.

No ponto seguinte é representada a planta da sala do 3ºB, para melhor conhecermos a estrutura desta.

Planta da sala.

De seguida é apresentada a planta da sala para melhor ficar a conhecer o espaço onde leccionei. A dimensão da sala está num valor aproximado.

8. Planta da sala do 3ºB



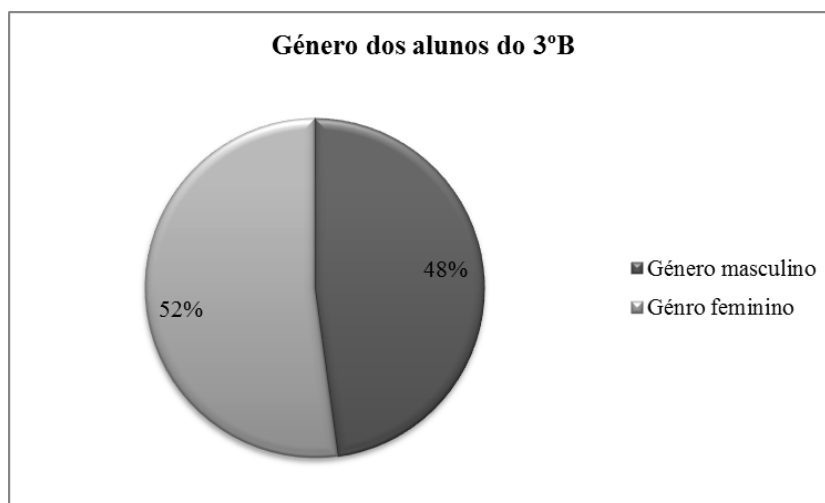
Como é possível ver através da figura 11, a sala não era muito grande, não havia grande espaço para a movimentação dos alunos. É possível também verificar que duas das mesas estavam separadas das outras, pois pertenciam a dois dos alunos que perturbavam a aula. Na minha perspectiva esta arrumação fomentava mais o diálogo entre os alunos, contudo a mudança desta não parecia muito a favor da professora cooperante e assim lecionei desta forma. É de salientar ainda que não havia muitos placares na sala e como esta era dividida com uma turma do 1º ano, havia muito pouco espaço para colocar os trabalhos da turma do 3º B. Todavia não é só o espaço educativo em influências tem no ensino-aprendizagem, mas também as características do grupo. Desta forma, no ponto abaixo é abordado o contexto humano.

Contexto humano

O grupo.

A turma do 3ºB era constituída por vinte e três alunos, doze do género feminino e onze do masculino (figura 12), com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos.

Figura 9. Géneros dos alunos do 3ºB



De acordo com os estádios definidos por Piaget, a turma encontra-se no estádio das operações concretas. Este estádio caracteriza-se “por uma capacidade lógica de compreender o mundo, por novas formas de organização e pelo surgimento de novas estruturas” (Vieira & Lino, 2007, p. 209). Ao contrário do estádio anterior, referido no capítulo I, existe um desenvolvimento da linguagem, mas esta deixa de ser egocêntrica e passa a ser socializada (ibidem, 2007).

Parafraseando Vieira e Lino (2007), o raciocínio da criança que se encontra neste estádio, liga-se a situações concretas, tem noção das regras e o “seu pensamento caracteriza-se por uma reversibilidade simples” (p. 209).

As crianças mais velhas, segundo Vieira e Lino (2007) já se mostram capazes e interessadas a cumprir regras. Deste modo, ao longo do estágio, averigui o quão importante

são as regras na sala de aula. Como a turma não tinha feito um cartaz com as regras, eu e a minha colega fizemo-lo.

Tal como foi mencionado no capítulo I, a criança não pode saltar de um estádio para outro, sem ter tido tempo para interiorizar a experiência do estádio em que se encontra, porém haverá sempre elementos do estádio precedente (Vieira & Lino, 2007).

Os alunos do 3ºB são de nacionalidade portuguesa, à exceção de um que é brasileiro. O português é a língua com que se comunicam, havendo alunos com uma linguagem mais fluente do que outros.

Ainda é de salientar que dois dos alunos da turma do 3ºB eram repetentes, sendo que um deles encontra-se numa instituição de solidariedade social, os restantes estavam pela primeira vez no 3º ano. Existiam ainda duas crianças com NEE, uma com paralisia cerebral e outra com hiperatividade. Esta última, apesar de ser participativa, é uma das crianças mais perturbadoras da sala, com um elevado grau de défice de atenção e concentração. Este aluno, tal como afirma Lopes (2003), por vezes faz comentários desapropriados, perturba os outros alunos e mexe-se constantemente. No que concerne à sua aprendizagem, é de referir que acompanha a turma nas diferentes áreas curriculares e tenta-se esforçar para estar ao mesmo nível que os colegas. A aluna que apresenta paralisia cerebral era calma, não perturbadora e apresentava grandes dificuldades na aprendizagem. Estas dificuldades abrangiam todas as áreas de ensino e necessitava constantemente de ajuda, contudo não a pedia.

Importa salientar que as crianças com NEE, bem como com dificuldades na aprendizagem não frequentam apoio, pelo menos que seja do meu conhecimento, nem no horário das aulas, como acontece em muitas escolas. Na sala é preciso realizar diferentes exercícios para uma aluna que não se encontra no mesmo nível de desenvolvimento da restante turma. A área que está atrasada é essencialmente na matemática, não consegue

resolver pequenos exercícios de raciocínio adaptados a ela, tem pouca concentração e por vezes perde a vontade de aprender.

A turma em geral tem problemas de comportamento, perturbando muitas vezes a aula. Estes dizem respeito a conversas paralelas, discussões e “lançamento” de objetos de uma ponta da sala para a outra. É uma turma que também apresenta dificuldades na aprendizagem, sendo preciso chamar, constantemente a atenção, fraca no domínio de conteúdos novos, contudo é participativa, interessada, competitiva e curiosa. Para colmatar estas distrações, focava-me nestes alunos para que não perdessem a concentração tão facilmente, chamando-os a participar nas atividades. Uma pequena minoria destacava-se pelo seu empenho, autonomia, com muita criatividade e domínio dos vários conteúdos abordados.

Em termos gerais é uma turma heterogénea quer a nível das idades, quer a nível de aprendizagens. Excetuando sete alunos, os restantes possuem um leque variado de dificuldades na aprendizagem. A destacar a resolução de problemas, cálculos mentais, no que tem a ver com a matemática, limitando-se, muitas vezes, a copiar os exercícios resolvidos do quadro. Na área da língua portuguesa, as principais dificuldades eram na compreensão da leitura, na ortografia, tinham uma caligrafia, por vezes, incompreensível e também na organização das ideias no papel. No estudo do meio os alunos estavam mais ou menos bem, dado que era uma área que despertava muito interesse e curiosidade.

É uma turma que apresenta interesse e curiosidade pelas atividades realizadas, contudo nem todos as realizam autonomamente, precisando de mais tempo para as cumprir.

Perante estas características, tentamos adequar a nossa prática de forma a ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, escolhendo a melhor metodologia e estratégias que iriam ao encontro de todo o grupo. Segundo Arends (1995) “o desenvolvimento dos alunos é irregular, pode encontrar alunos, numa mesma turma em estádios de desenvolvimento muito variados” (p. 284).

Intervenção educativa.***Opções metodológicas.***

A escolha metodológica, devidamente justificada, representa um progresso na intervenção educativa, pois constitui os alicerces de toda a prática. O ensino tradicional e alguns princípios do Movimento da Escola Moderna revelou-se o mais pertinente para a minha prática. Uma vez que a professora cooperante utiliza o ensino tradicional e como o meu estágio cingia-se apenas a um mês e meio, não ia modificar completamente a metodologia utilizada pela professora. Desta forma, optei por utilizar a mesma metodologia e implementar alguns princípios do MEM, uma vez que, tal como Marques (1983) defendo que o mero papel do professor como transmissor de conhecimentos pode ser substituído por um conjunto de materiais didáticos e diversificados, tornando o professor dinamizador das situações de aprendizagem.

Na organização e planeamento da prática in loco utilizei como documentos o Currículo Nacional de Competências Essências para o 1º Ciclo do Ensino Básico e também a Organização Curricular e Programas para o Ensino Básico, tendo sempre em consideração o ritmo de cada aluno em adquirir as competências delineadas. A gestão das diferentes áreas ocorreu, sempre que possível, de forma interdisciplinar.

Na primeira semana utilizei também uma observação participante, de modo a participar nas atividades desenvolvidas pela professora com a turma, para poder ter um repertório rico, para quando fosse eu a dinamizar as aulas.

Optei também por aprendizagens significativas e ativas, centradas no aluno, uma vez que queria estimular os alunos a pensar, a questionar, a debater, ou seja, a “abrir as janelas da mente” (Cury, 2004, p.73).

Estas metodologias ativas visam responder às preocupações que atualmente o ensino – aprendizagem coloca, a concentração no professor e não no aluno. Desta forma, tentei modificar um pouco esta realidade na turma do 3ºB.

A aprendizagem cooperativa foi também utilizada, uma vez que, como enfatiza Arends (1995) a organização de grupos é importante para a resolução de problemas, regendo-se por princípios democráticos. Esta aprendizagem também possibilita que alunos de diferentes culturas trabalhem em conjunto, aprendendo a respeitarem-se uns aos outros. Um outro aspeto positivo é que os bons alunos podem ajudar aqueles que têm mais dificuldade e, como refere Estanqueiro (2010) combater também a indisciplina e a exclusão social.

Lopes e Silva (2009) referem que “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (p. 4).

Ao longo do estágio utilizei diferentes estratégias e tive de ter em conta sobretudo a diferenciação pedagógica, que segundo Grave-Resendes e Soares (2002) é a “identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma” (p. 28) não necessitando fazerem todos as mesmas coisas ao mesmo tempo. A diferenciação fez-me conhecer um pouco de cada aluno, os seus interesses, necessidades e dificuldades, para que pudesse criar um ambiente de experiências significativas e enriquecedoras (Gregório, 1997).

A diferenciação é defendida pelo modelo MEM, uma vez que se baseia no trabalho da autonomia, de trabalho cooperativo e de responsabilidade dos alunos (Roldão, 2003).

Os conteúdos a serem abordados no estágio desta componente eram facultados pela professora cooperante o que retirava um pouco de liberdade, contudo pude abordá-los da forma que quis. Desta forma, concordo com Marques (1983) quando afirma que é necessário que o professor empregue “uma pluralidade de actividades capazes de interessarem uma multiplicidade de alunos com interesses e capacidades necessariamente diferentes” (p. 18).

No que concerne às planificações (Anexo CD – pasta 2: Planificações), estas, ao contrário do Pré-Escolar, foram realizadas a pares, mas também semanalmente.

Primeiramente, na semana de observação, tentei fazer um diagnóstico do grupo, de modo a definir objetivos que queria que este alcançasse, bem como a metodologia mais adequada.

Posteriormente, avaliei as minhas escolhas para ver se eram as mais adequadas. A planificação, tal como ocorre na componente Pré-Escolar, tem de ser flexível para poder ser adaptada as necessidades da turma.

Desenvolvimento da prática.

Período de observação.

Reflexão 1º Semana – 7 a 9 de novembro de 2011.

A prática na turma do 3ºB começou por um período de observação. Este período é deveras relevante para a formação de qualquer professor, permitindo-lhe ter um ângulo de visão diferente da turma e o modo como esta se comporta. Na literatura são vários os autores que mencionam a observação como um meio que irá permitir uma intervenção mais sólida.

Neste sentido tive a oportunidade de observar as aulas dinamizadas pela professora cooperante, que para além de ricas, possibilitou presenciar a rotina escolar, a estrutura da aula, o comportamento dos alunos e a forma de relacionamento. Também tive a oportunidade de observar as aulas dadas pela minha colega de estágio, permitindo aprender com ela e dar-lhe o meu feedback.

Assim, na componente do 1º Ciclo fiquei a saber que a minha prática seria na escola da Nazaré, instituição onde realizei uma das minhas práticas *in loco* na Licenciatura. A turma seria o 3ºB, com a professora cooperante Cristina Palhão. Foi com muita alegria que recebi a notícia de que o meu estágio decorreria nesta escola, contudo fiquei um pouco apreensiva por ser na parte da tarde, uma vez que as turmas costumam ser mais complicadas.

Relativamente à primeira semana de estágio, 7, 8 e 9 de Novembro, deslocamo-nos, eu e a minha colega de trabalho Elisa Côrte, à escola da Nazaré com o intuito de observar a turma. Nesta realizei uma observação participante, uma vez que participei na vida do grupo que estava a estudar (Estrela, 1994) e tinha como objetivo adquirir um maior conhecimento acerca da forma como a professora cooperante trabalha com estes alunos.

Quando lá cheguei fui recebida de uma forma normal pelos alunos, cumprimentaram-me quando entrei na sala. Nesta semana de observação notei que esta prática seria um desafio, dado que a turma tem problemas de comportamento, falta de motivação e dificuldades na aprendizagem. É de salientar ainda a existência de duas crianças com NEE, uma com paralisia cerebral (só metade do cérebro funciona) e outra com hiperatividade.

Estas crianças têm mais tendência a desconcentrarem-se, distraíndo-se com uma maior facilidade e têm dificuldades nas aprendizagens, segundo Selikowitz (2010), este último facto está mais relacionado “ com incapacidades no processamento da informação do que com as questões de comportamento” (p. 16)

O aluno com hiperatividade é necessário controlar mais o seu comportamento, já o com paralisia cerebral, desde que tenha os apoios necessários, pode estar ao mesmo nível que os outros (Selikowitz, M., 2010).

Ao longo da semana, a professora da sala confidenciou-me que esta era uma das piores turmas e que teria de ter pulso forte com eles. Eu e a minha colega ficamos logo receosas, contudo aceitei este desafio com garra, pois futuramente poderei ter uma turma igual ou pior. As turmas não serão sempre perfeitas, perante alunos com problemas de comportamento, devemos desenvolver estratégias para lidar com eles, examinando, primeiramente, a comunicação que se tem com o aluno, uma vez que, é um aspeto importante a ter em conta quando à indisciplina (Veiga, 1999).

No que se refere à sala, algumas mesas estavam distribuídas em “U”, e duas colocadas em dois pontos estratégicos da sala, pensei que a metodologia utilizada fosse o MEM, porém esta disposição é do professor que dá aulas na parte da manhã. A metodologia utilizada pela professora cooperante é a tradicional, todavia eu e a minha colega de estágio faremos os possíveis para mudar um pouco esta realidade. Verifiquei que a professora utiliza sempre o livro, apoiando-se exclusivamente deste material. É cada vez mais notório que os professores têm medo da mudança, realizando atividades centradas em si e nos conteúdos programáticos, o que torna a escola num espaço fechado e privativo das relações com a comunidade (Marques, 1983).

No primeiro dia pude observar a aula de música, a de TIC, a de estudo do meio e a de língua portuguesa. Na música, o professor explorou os vários níveis (alto, médio e baixo) através do corpo e também tocaram um pouco de flauta. Foi nesta aula que apercebi-me que uma das alunas escrevia com muitos erros no quadro, sobretudo nomes de colegas. Percebi mais tarde que esta aluna é uma criança com NEE (paralisia cerebral). Uma outra, Diogo (10 anos) que tem dificuldade em concentrar-se e constantemente perturba a aula.

Na aula de TIC o professor pediu aos alunos para abrirem uma pasta e resolverem uma ficha de estudo do meio, verifiquei um grande domínio sobre as novas tecnologias. Nesta aula muitos alunos foram para a sala, pois estavam a fazer muito barulho. É de salientar que o castigo aplicado não resulta, dado que os alunos voltam a cometer os mesmos erros e a ter os mesmos comportamentos, o reforço positivo, como menciona Oliveira e Oliveira (1996), será decerto um dos caminhos a seguir.

Após o lanche, a professora cooperante, no estudo do meio, reviu os sistemas abordados e deu um novo, o reproduzidor. Pelo observado, a professora primeiramente fala sobre o tema, depois faz o registo com os alunos e por fim alguns exercícios. Na consolidação

do tema, eu e a minha colega tentamos circular pela sala ajudando os alunos nas suas dificuldades.

Reparei que a professora levanta constantemente a voz para calar a turma. Fiquei um pouco apreensiva, uma vez que, provavelmente teria também de o fazer. Não sei se “o levantar a voz” resulta para qualquer turma, mas o facto é que com esta, segundo a professora cooperante, é a melhor solução. Uma outra atitude é o castigo, contudo reparei que nada adianta, porque voltam a ter o mesmo comportamento. Desta forma, concordo com Maschino (2005) quando menciona que devemos evitar castigar o aluno, mas antes estabelecer um diálogo para ouvir as razões dos alunos sobre determinado comportamento.

Na área de língua portuguesa, os alunos leram um texto, em silêncio e depois fizeram a sua exploração em conjunto. Verifiquei uma interligação deste texto com o estudo do meio, dado anteriormente, o que revela a preocupação de manter a interdisciplinaridade. Foi notório que são sempre os mesmos alunos a colocarem o dedo no ar para responderem às questões. A professora cooperante no final deste dia alertou-nos logo para este facto, referindo que quando começasse a minha prática para ter o cuidado de chamar os mais calados.

Pude constatar como a professora dinamizava as suas aulas, mencionando que como estagiária deveria levar materiais diferentes e significativos para a sala, de modo a tornar a minha prática mais rica e diferente. Tal como afirma Marques (1983) a diversidade de métodos, materiais, motivações são fundamentais para que a prática pedagógica não caia na rotina.

No final deste dia fiquei ao mesmo tempo ansiosa e nervosa, por ter uma turma tão complicada a nível de comportamento, dificuldades nas aprendizagens e no cumprimento de regras. Neste sentido, decidi fazer um quadro com regras com os alunos na semana seguinte.

Na terça-feira assisti à aula de inglês e reparei que os alunos, com esta professora, estavam mais atentos e concentrados. Para ultrapassar o facto de serem sempre os mesmos a

colocar o dedo no ar, notei que esta professora questiona todos os alunos sobre o que está a ser lecionado.

Após esta aula, os alunos realizaram a ficha de avaliação de matemática. A professora lê o teste em voz alta, explicando todas as perguntas. Notei que o teste possuía uma estrutura simples e com alguns jogos pelo meio. Constatei que os alunos conversavam muito entre si e prendiam-se muito a uma questão, não avançando enquanto não a respondessem. Verifiquei também que os alunos com mais dificuldades foram a Bárbara, a Beatriz, o João Francisco e o Pedro.

A professora cooperante, neste segundo dia, ainda nos referiu os conteúdos que deveriam ser dinamizados na semana seguinte, na área da matemática seria as horas e as tabuadas, na área de língua portuguesa, o diálogo e os sinais de pontuação e na área do estudo do meio, as sensações/ emoções. Fiquei ansiosa e a pensar já em diversas estratégias para a semana seguinte.

Na quarta-feira foi tolerância de ponto, contudo a professora foi à escola. Neste dia foram realizados jogos relacionados com os conteúdos abordados. A professora pediu-nos (a mim e à minha colega de estágio) para intervir e realizar também alguns jogos. Eu e a minha colega pensámos e depois fizemos alguns que foram bem aceites pelos alunos, como o “jogo do Stop, o jogo do enforcado”, entre outros, finalizando o dia com a visualização de um vídeo. Gostei da experiência, mas percebi que seria complicado gerir aquela turma, dado que levantamos várias vezes a voz para os poder acalmar, seria realmente um grande desafio.

Nesta primeira semana, tive a oportunidade de observar 4 professores com esta turma e verifiquei que todos eles têm uma posição diferente perante esta, sendo que uns controlam melhor do que outros. Pude de igual forma presenciar as atividades dos mesmos, notando uma grande diferença desta realidade escolar para a anterior.

Neste período de observação constatei que a professora cooperante utiliza uma metodologia mais centrada em si (professor), com aulas, essencialmente, expositivas e o seu auxílio eram os manuais e as fichas.

O primeiro contato com a docente da sala também foi importante para nos integrar na comunidade educativa e desenvolver uma boa relação com o grupo, o que é fundamental. Ainda aproveitei para tirar dúvidas e colocar questões sobre a metodologia, a forma de trabalhar e lidar com aquela turma para poder adequar todas as atividades que iria planear.

Além dos aspetos mencionados, reconheci que o trabalho do professor implica não só o conhecimento científico, mas também o saber lidar com os alunos, pois cada turma tem a sua realidade, os seus problemas e neste sentido, a nossa acção tem de ser adequada à turma.

O papel do professor, tal como afirma Estrela (1994) tem de ultrapassar o mero transmissor de informação, para ser o organizador da aprendizagem e, conseqüentemente, o estimulador do desenvolvimentos dos seus alunos.

Intervenção educativa com o grupo.

Reflexão 2ª Semana – 14 a 16 de novembro de 2011.

As atividades desenvolvidas ao longo deste mês e meio foram muito diversificadas e significativas. No final da semana reunia-me com a minha colega de estágio para trocar ideias e planificar as novas atividades. O planeamento passava por adotar a melhor metodologia, segundo os objetivos traçados para serem alcançados. No entanto este planeamento não era fixo, mas sim flexível, de forma a ser adaptado quando necessário. Abaixo encontra-se descrito os momentos passados na escola da Nazaré.

Na semana anterior falei com a professora cooperante sobre o que teria de ser dado nesta semana (14, 15 e 16 de Novembro de 2011). Esta deu-me diretrizes sobre como poderia abordar os temas propostos, dando-me uma grande ajuda nesta fase inicial. Fiquei com muitas expectativas sobre como iria decorrer esta primeira semana de prática. Seria o tempo

suficiente? Tendo os alunos problemas de comportamento, iríamos dar conta da situação? Seriam poucas atividades? Estas foram algumas questões que surgiram.

Nesta primeira semana, o professor orientador Fernando Correia esteve a observar a aula. A colega Elisa foi quem dinamizou as atividades nesta primeira semana, iniciando com o tema “As horas”. Estando um pouco ansiosa pelo facto de ter o professor na sala de aula.

Com o intuito de motivar e cativar a atenção da turma para o primeiro tema a abordar, a colega explorou a evolução dos relógios, tendo o cuidado de levar imagens, porém em reflexão constatamos que eram demasiado pequenas, dando motivo para os alunos levantarem-se para irem ver, criando assim momentos de confusão perto do quadro. Foi pedido aos alunos que olhassem para os vários tipos de relógio e ordenassem dos mais antigos para os mais recentes. Esta atividade foi muito interessante, despertando interesse nos alunos, contudo estes queriam desenhá-los e o tempo era escasso, não tendo havido tempo para esse registo.

Para abordar as horas, a colega expôs um relógio verdadeiro, para que os alunos pudessem manuseá-lo. Alguns alunos foram chamados ao quadro para representarem diferentes horas no relógio, seguido do seu registo no caderno.

A atividade correu bem, mas com alguns aspetos negativos mencionados pela professora cooperante, nomeadamente, o relógio deveria ter sido explorado mais, em vez do tempo gasto na representação de quase todas as horas e conseqüentemente desenho das mesmas no caderno, que demorou imenso. Para representar as horas, deveríamos ter disponibilizado as imagens dos relógios para que não demorassem tanto tempo a desenhar e assim aproveitar melhor o tempo. A colega deveria ter explicado mais detalhadamente como seria o registo no caderno, pois os alunos passam tal e qual como está no quadro, daí a turma, no geral, ter tido problemas na organização da informação do quadro para o caderno. O relógio desenhado no quadro ficou muito confuso para os alunos registarem-no no caderno, a

professora referiu que, nesta atividade, também deveríamos ter levado um relógio fotocopiado e dar a cada um.

Uma outra atividade que fomentou um pouco de desordem na sala foi a construção do relógio (fotografia 22). A professora mencionou que a colega Elisa deveria ter explicado o que era para fazer e mostrar um exemplo antes da distribuição dos livros, pois desta forma os alunos, cada um com o seu relógio, não ouviram a explicação e fizeram como lhes apeteceu, resultando na explicação individual a cada um e auxílio, despendendo ainda mais tempo. Esta atividade foi falada momentos antes da entrada com as outras colegas da tarde e colega quis fazer, se calhar deveria ter deixado para o dia seguinte, pois notou-se que estávamos perante uma atividade não preparada e já como dizia Freinet cit. por Estrela (1994) “só há desordem quando há falha na organização do trabalho” (p. 21).

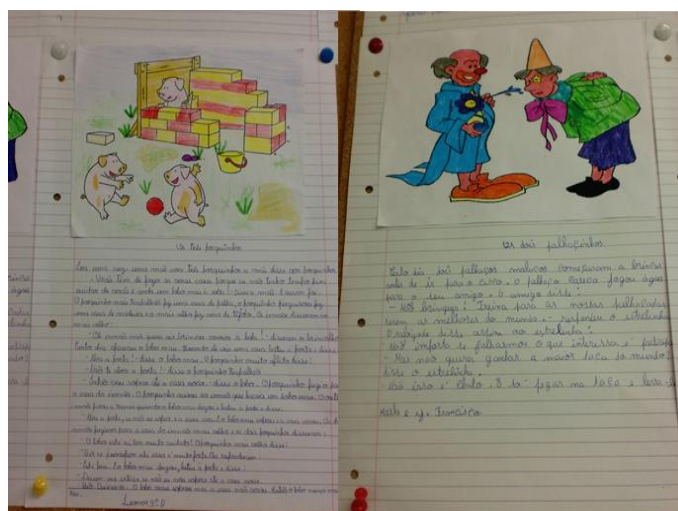
Fotografia 22. Atividade do relógio



Nesta parte da aula ajudei a colega nas dificuldades dos alunos, apoiando-os ao longo da atividade, essencialmente aqueles que apresentavam mais dificuldades.

A língua portuguesa foi dada a correr devido ao tempo gasto com a matemática, não dando, segundo a professora cooperante, para explorar melhor o diálogo e os seus sinais de pontuação (fotografia 23).

Fotografia 23. Diálogos elaborados pelos alunos



As perguntas coletivas, segundo a professora cooperante, também foram um aspeto negativo, quando a resposta era diversa, pois ouvia-se os alunos a responderem todos ao mesmo tempo. Para colmatar este erro, a colega deveria ter chamado um aluno e fazer-lhe a pergunta, os restantes, caso soubessem a resposta deveriam colocar o dedo no ar e aguardar.

Todos estes pontos foram importantes quer para a colega, quer para mim, uma vez que esta ainda era a primeira semana, desta feita poderíamos melhorar.

No dia seguinte, a colega continuou na área da matemática com as horas e na língua portuguesa com o diálogo, tendo os alunos aos pares construído um diálogo através de imagens. No estudo do meio foi abordado as sensações.

Um dos aspetos negativos mencionados pela professora foi o facto de não ter sido o estudo do meio o primeiro a ser dado, visto ser matéria nova. Consideramos pertinente ser o primeiro, mas como a professora nos entregou os conteúdos com uma determinada ordem, pensamos que seria essa a ordem que ela queria na organização da aula. No diálogo, embora fosse trabalho a pares, cada aluno deveria ter uma imagem, e assim quando acabasse, em vez de ficar sem nada para fazer, pintava o seu desenho. Outro aspeto mencionado pela professora cooperante foi a concentração dada pela colega num grupo e esquecer os outros, surgindo assim muito barulho e conversas paralelas. Este barulho fez também com que na

altura da leitura dos diálogos, não ouvíssemos uma aluna a ler o seu trabalho. Lopes (2003) menciona que o problema de muitos professores é permanecer demasiado tempo junto de alguns alunos e esquecerem-se de que têm uma turma inteira para monitorizar, a perda da dimensão grupal leva aos maus comportamentos e a perda de concentração. Ainda segundo o mesmo autor um professor tem de ser capaz de “assegurar a ordem, estar atento aos acontecimentos múltiplos” (p. 108 e 109).

Todos estes aspetos são importantes para nos consciencializar que futuramente não teremos ajuda na sala, estaremos sozinhas com uma turma pequena ou grande, com um bom ou um mau comportamento.

Neste segundo dia a gestão do tempo foi também um problema, pois também era desperdiçado muito tempo a acalmar a turma. Neste dia, a pedido da professora, informei a colega do tempo que lhe restava para terminar, uma vez que havia outras coisas a dar e principalmente o estudo do meio que era matéria nova. Por este motivo as atividades foram abordadas um pouco mais rápido. Como refere Arends (1995) “o tempo é valioso, e repetir desnecessariamente matéria significa que outros tópicos importantes não são dados” (pp.82 e 83).

A professora cooperante, em reflexão connosco, referiu que a colega Elisa deveria ser menos ajudada, ou seja, como era a Elisa quem dinamizava as aulas naquela semana, o meu trabalho deveria ser corrigir os trabalhos de casa, não interferindo na aula dada pela colega e ajudando apenas na distribuição dos cadernos, vendo se os alunos tinham passado tudo e ajudando aqueles com mais dificuldades.

Desta feita, dediquei-me a ajudar alguns alunos com mais dificuldades na matéria, nomeadamente, a Beatriz, uma vez que esta aluna, na área da matemática não acompanha os colegas. Nas restantes áreas ajudei outros com dúvidas e/ou dificuldades. É de referir que esta turma, além do mau comportamento, tem muitas dificuldades na aprendizagem, daí a

necessidade de inovar as estratégias para que os alunos participassem ativamente na construção do seu ensino- aprendizagem.

A gestão do tempo foi então um aspeto menos positivo nesta semana. Após uma reflexão com a docente, concluímos que uma opção para economizar o tempo seria demorar menos tempo na explicação individual, ou seja, menos atenção a pequenos grupos individualmente, chamar a atenção a toda a turma para o que seria explicado. É crucial saber onde devemos investir o nosso tempo e não desperdiçá-lo em coisas secundárias, temos a consciência que este aspeto será interiorizado com o tempo e com a prática.

A professora cooperante, no último dia de prática desta semana, informou-nos que, ultimamente, os alunos estavam muito desatentos, o que levava à indisciplina. Como estratégia para minimizar esta situação, desenvolvemos um novo instrumento para a sala designado por “O meu comportamento na sala de aula”, com o intuito dos alunos, no final da semana, refletissem e auto-avaliassem o seu comportamento (Anexo CD – pasta 2: Outros). Ao fim do dia, além de avaliarem o seu comportamento, é aplicado este novo instrumento a vários momentos do dia, como a sua participação, o que aprendeu e o trabalho realizado. Muitos dos alunos, inicialmente, colocavam tudo verde, contudo com o tempo foram se apercebendo que aquela avaliação era séria e foram se comportando melhor para poder atingir o verde.

No final da semana, em reflexão com a colega, concluímos que apesar do comportamento habitual destes alunos, ficamos satisfeitas com o interesse demonstrado por eles e o empenho em que tiveram nas atividades.

Reflexão 2ª Semana - 21 a 23 de novembro 2011.

Mais uma semana começava, regressámos à escola da Nazaré e era a minha vez. À medida que o dia da prática se aproximava, sentia uma certo nervosismo, dado que a turma

não era nada fácil e não sabia como iriam reagir. O comportamento dos alunos era o meu maior receio. Porém, Cury (2004) afirma que o que importa é o tamanho da nossa motivação para superar os obstáculos e tenho motivação suficiente para ultrapassar qualquer barreira. Um bom professor não é aquele que sabe tudo, mas aquele que supera os seus próprios medos para atingir os seus objetivos.

Desde o início a professora deixou a nosso critério a forma como iríamos dinamizar as aulas, deste modo, já estava consciencializada da importância de planificar as aulas que saíssem um pouco fora do tradicional. A sala de aula, tal como afirma Cury (2004), “não é um exército de pessoas caladas nem um teatro onde o professor é o único actor e os alunos, espectadores passivos. Todos são actores da educação” (p.125). Assim, era meu intuito que todos os alunos se tornassem seres ativos na descoberta dos conhecimentos.

Na nossa intervenção desta semana tentamos recorrer a alguns princípios defendidos pelo MEM como o trabalho individual e em grupo, a apresentação oral dos mesmos, fomentámos a diferenciação pedagógica, incentivámos o diálogo e a participação dos alunos. Os alunos há muito deixaram de ser meros recipientes a serem enchidos e passaram a ter papel ativo na construção do seu conhecimento. Considero, assim, que um professor deverá ter uma pedagogia ativa centrada no aluno, não se limitando à simples transmissão dos conteúdos.

Neste primeiro dia de prática, o professor orientador Fernando Correia também esteve presente, tal como no primeiro dia da minha colega. Tal como ela, fiquei muito ansiosa, pois em conversa com a colega consideramos que não era o momento certo, pelo simples facto de que era a primeira vez que estaríamos perante a turma e ainda não a conhecíamos bem. No entanto tentamos transmitir confiança e algum à vontade.

Neste dia abordei o texto instrucional, trabalhando um pouco a palavra com os alunos como a divisão silábica, a pronúncia, de onde provinha a palavra, entre outros pequenos

exercícios. Posteriormente coloquei alguns textos no quadro, uns instrucionais e outros não, para que os alunos dissessem quais os que eram e os que não eram instrucionais e só depois trabalhamos um texto instrucional. Em reflexão com a professora cooperante constatei que os textos colocados no quadro eram pequenos. Um outro aspeto mencionado pela docente foi o vídeo mostrado aos alunos. Este vídeo foi selecionado com o intuito de mostrar aos alunos que se não seguirmos as regras corretamente não atingimos o objetivo final, contudo a professora referiu que nada tinha a ver com o conteúdo tratado. Na minha opinião este vídeo foi bem escolhido e bem recebido pelos alunos, talvez devesse tê-lo explorado de uma forma diferente para ser compreendida a sua escolha. Contudo é de salientar que a utilização de meios audiovisuais é uma mais-valia para melhorar a qualidade da aprendizagem (Marques, 1983).

Saliento que tentei com que os alunos para responderem colocassem o braço no ar, dado que, concordo com Lopes (2003) quando refere que esta ação “tem uma importante função reguladora do comportamento dos alunos, permitindo que os alunos aprendam a falar um de cada vez” (p.115).

Relativamente à matemática, a professora elogiou a ponte que fiz com a língua portuguesa, uma vez que, manter a interdisciplinaridade é importante. Neste dia, abordei as ordens e as classes, notei desinteresse por parte de alguns alunos que normalmente eram interessados. Reparei que este facto foi devido a não estarem à vontade com aquele tema. Tentei questionar esses alunos, motivando-os e encorajando-os. Para tal levei um comboio para melhor explicar a matéria. A professora cooperante referiu que o comboio deveria ser modificado, pois a forma como estava não era a mais correta. Concordei com a sua opinião e no dia seguinte levei-o modificado. Os alunos nesta segunda abordagem já compreenderam melhor, uma vez que no dia anterior despendi o tempo necessário para trabalhar a classe das unidades.

Um aspeto ainda a salientar que a professora já havia referido à colega na semana anterior é a utilização de mais cor nas definições, para que os alunos possam diferenciar bem cada uma delas. Considero importante, contudo com esta turma não é muito eficaz, pois a maior parte dos alunos não têm cores e quando colocamos uma cor no quadro gera sempre perguntas e incentivo para a conversa, como reparei na semana anterior.

Na terça-feira na área da língua portuguesa usei um texto instrucional. A pedido dos alunos, realizamos uma receita, o salame de chocolate (fotografia 24). Primeiramente, numa atividade, ajudaram o cozinheiro distraído a seleccionar os ingredientes corretos para o salame de chocolate e depois o modo de o fazer. Posteriormente, em fila, fomos para a cantina confeccionar a receita. Os alunos adoraram, embora alguns se tenham portado mal, a atividade no geral correu bem. Ao final do dia em reflexão, concluo que se existir uma próxima oportunidade de confeccionar algo, colocarei a turma sentada afastada da mesa e só vem colaborar quem eu chamar, assim evitaremos empurrões e brigas.

Fotografia 24. Aplicação de um texto instrucional - salame de chocolate



Na área da matemática, dei continuidade às classes e antes de terminar abordei as contagens de 100 em 100, de 500 em 500 e de 1000 em 1000 através de lagartas.

A professora mencionou que o exercício foi uma boa ideia, porém deveria ser entregue uma lagarta de cada vez, também concordei com a professora, mas como o tempo era escasso, quis dar todas (3) antes de terminar, pois já havia adiado esta matéria, por falta de tempo.

Para trabalhar a multiplicação, como era quase Natal, utilizei a atividade da frase misteriosa, que consistia na resolução de uma conta, sendo o seu resultado atribuído a uma letra, que no final formavam uma frase. Os alunos gostaram, foi uma estratégia diferente, tendo sido elogiada pela professora cooperante.

Como foi referido na semana anterior à minha colega e a mim, tentei circular um pouco mais pela sala, contudo a professora referiu que foi pouco. É importante circularmos pela sala para verificar se os alunos estão a efetuar os cálculos corretos e se têm dúvidas, pois, por vezes, eles não estão a perceber e não pedem ajuda.

No dia seguinte, trabalhei o feminino e o masculino (fotografia 25). Para abordar este tema chamei dois alunos, a Bárbara e o Tomás e pedi que os restantes diferenciassem os géneros. Um aspeto menos agradável e que não soube como lidar foi quando um aluno referiu que uma das diferenças era que a Bárbara tinha uma doença. Nesta ocasião fiquei calada, sem saber que fazer, depois mencionei que não eram essas as diferenças a que me estava a referir que estava. Depois de chegarem aos dois géneros, explorei um texto com lacunas sobre esta temática, tendo a professora, também, elogiado a minha escolha.

iria pesquisar. Desta forma, os alunos têm um papel ativo e fazem as suas próprias pesquisas. Assim, na área do estudo do meio, os alunos trabalharam em grupos, o trabalho de projeto que havia sido falado no dia anterior. Começaram a organizar os trabalhos para depois apresentarem à turma, assim, a aula foi mais dinâmica. Tentei circular pela sala, pelos vários grupos de trabalho, esclarecendo as dúvidas que surgiam e dando algumas opiniões. Notei que os alunos tiveram alguma dificuldade em selecionar a informação necessária e em resumir a essencial. Como refere Niza (1998) o trabalho de projeto requer um acompanhamento e é realizado em três fases, o planeamento, o desenvolvimento e a organização. Foi interessante ver a cooperação que existiu entre os alunos, como afirma Leite (2005) “o trabalho cooperativo favorece a participação e interação dos alunos” (p. 17).

Neste momento de trabalho, surgiu como a professora referiu que é natural um pouco mais de barulho, contudo referiu que deveria ter dado legendas, ou seja, para as imagens que colocaram deveria ter dado a ideia de colocarem uma legenda.

Na comunicação dos trabalhos, apareceu também alguns erros, nomeadamente, os alunos colocavam-se à frente, liam textos enormes, mas é normal pois a turma não está habituada aos trabalhos em grupo.

Em vários momentos desta semana tive de adaptar diversas situações, uma vez que os alunos apresentavam dificuldades. Desta forma, concordo com Leite (2005) quando refere que, atualmente, o desafio da escola é beneficiar todos os alunos com uma educação de qualidade e deve ser neste sentido que devo reger a minha prática.

Reflexão 3ª semana - 28 de novembro de 2011 a 30 de Novembro de 2011.

As reflexões e as indicações desta primeira fase de estágio foram cruciais para melhorar e evoluir consideravelmente. Apostamos tudo e criamos materiais diversificados e significativos para os alunos. Assim na segunda-feira para a exploração da banda desenhada,

levamos livros e aproveitamos os que tinham na biblioteca da sala. Através de uma banda desenhada grande, exploramos o que deveria ter a banda desenhada, os alunos gostaram e relembrou os seus heróis favoritos. Este recurso captou logo a atenção dos alunos, tornando-se facilitador da aprendizagem. A banda desenhada proporcionou também aos alunos desenvolverem a sua expressão oral e escrita e o valor de elementos linguísticos, como as onomatopeias (Sá, 1996).

Na área da matemática alguns alunos tiveram dificuldades no tema das retas, contudo o cartaz com diversas ruas foi uma mais-valia para explicar este conteúdo aos alunos (fotografia 27).

Fotografia 27. Retas



Todavia alguns alunos pediam ajuda pois não estavam a perceber bem como se fazia e reparei alguns erros nos trabalhos de casa, até dos alunos mais inteligentes, penso que a matéria não ficou bem consolidada.

A professora referiu que a colega deveria projetar mais a voz, dado que muitas vezes é abafada pelas vozes dos alunos. O tempo foi também um problema nesta semana, assim as dobragens de natal foram como trabalho de casa, pois ficaram praticamente no início.

Na terça-feira para abordar os primeiros socorros, recorremos à colaboração dos bombeiros, estes foram à escola e deram uma pequena formação à turma. Como era um dos projetos do grupo de trabalho com a comunidade, participei ativamente nesta parte da aula com a colega. Os alunos gostaram imenso, estiveram muito atentos e colocaram perguntas pertinentes, demonstrando conhecimento na área em questão. O nosso objetivo com esta aula foi sair da rotina e proporcionar algo diferente. Para casa a professora sugeriu que os alunos fizessem uma composição sobre o que aprenderam sobre aquela aula, visto que a colega não tinha sugerido nenhuma. Os trabalhos de casa são essenciais, uma vez que permite “prolongar o tempo de aprendizagem” (Arends, 1995, p. 92).

De volta as suas carteiras, os alunos, individualmente, na área de língua portuguesa, construíram uma banda desenhada, com a ajuda de algumas imagens de heróis no quadro. Como menciona Arends (1995) as novas matérias só têm significado para o aluno quando o professor faz uma ligação aos conhecimentos prévios dos alunos, assim “os alunos usem e consolidem as suas estruturas cognitivas já existentes e aumentem as suas capacidades para monitorizar o próprio raciocínio” (p. 291).

Como o tempo escasseava, foi pedido que terminassem a banda desenhada em casa. Os alunos demoraram a fazer a banda desenhada pois não sabiam bem como fazer, gerou grandes dúvidas na construção da banda desenhado e a colega, como já havia sido referido na sua primeira semana, centrava-se muito tempo num aluno, esquecendo os outros, o que gerava barulho e passeios pela sala. Para minimizar estas situações deixei as correções dos trabalhos e ajudei a colega com as dúvidas dos alunos.

Para trabalhar a matemática, de forma diferente e visto ser uma aula de resolução de problemas, com o objetivo de rever a matéria, optámos por um jogo, o jogo do loto. Assim, foram resolvidos problemas com os alunos, o que se tem revelado um desafio. Algum barulho resultou deste jogo, por ser algo novo e não ser as tradicionais fichas.

Temos a consciência de que em qualquer sala de aula os alunos são diferentes, têm aptidões diversificadas, ritmos de aprendizagem desiguais, enfim, não há um aluno padrão, daí que tenhamos de ser bastante atentas e flexíveis, de modo a atender cada um da melhor forma possível.

Durante as nossas aulas, a colega que não está a dinamizar as aulas, aproveita o tempo para auxiliar o aluno com NEE. Sabemos que este aluno consegue acompanhar algumas atividades de matemática, porém, não o consegue na maior parte dos conteúdos do programa e, nesse sentido, a meta que pretendemos para todos os alunos, com maiores ou menores dificuldades, é o sucesso, daí a nossa preocupação em promover aprendizagens significativas, de modo a que estas sejam alcançadas por todos, na medida das suas possibilidades.

Na quarta-feira, na área de língua portuguesa, foram feitas atividades para diferenciar o “ah, às, há”. Foi notório que os alunos tiveram dificuldades nesta matéria, faziam muita confusão nos exercícios, até mesmo os mais inteligentes. Também a colega desperdiçou muito tempo em atribuir várias vezes personagens do texto a alunos, tornando-se repetitivo e fomentando a inquietação por parte de algumas crianças.

No estudo do meio foi relembrado o dia anterior e complementado com alguns outros exemplos do livro. A estratégia da colega, em chamar um aluno para fazer-se de médico e explicar os exemplos do livro, foi um bom estratagema para cativar os alunos. Estes adoraram e perceberam a matéria, estando com atenção ao longo da explicação.

Na matemática foi introduzido as simetrias. Os alunos dobraram uma folha A4 a meio e no risco que ficou deitaram tinta, dobrando-a novamente. Concluíram que ambos os lados estavam iguais, chegando ao conteúdo a ser abordado naquele dia. Outras atividades foram realizadas sobre as simetrias, contudo a única que a professora mencionou como sendo muito difícil para os alunos, foi a ficha de trabalho, pois continha simetrias muito complicadas. Um outro aspeto negativo referido pela professora foram os desenhos que os alunos tinham de

completar, dado que não tinha linhas para que pudessem representar de igual forma e gerava muita confusão.

O Diogo, o Pedro e o João Francisco ao longo da semana comportaram-se mal, assim como na semana passada, tais comportamentos implicam uma maior atenção e controlo no grupo (Lopes, 2003), como foi referido pela professora cooperante.

Reflexão 4ª semana – 5 a 7 de dezembro de 2011.

Nesta quarta semana fui eu que dinamizei as aulas. Como tiveram uma parte da aula de música, a professora cooperante aproveitou a restante dessa hora para fazer revisões para a ficha. Os alunos demonstraram ainda dificuldades nas horas e em alguns problemas.

Na área de língua portuguesa, introduzi a carta. Uma vez que temos, mais ou menos, uma hora para cada área, os conteúdos são abordados em dois ou três dias seguidos, para permitir, desta forma, uma melhor compreensão dos mesmos.

Antes de abordar propriamente a carta, trabalhei a evolução dos meios de comunicação, captando a atenção dos alunos. Para tornar mais claro a sua abordagem distribuí a turma em pequenos grupos e entreguei uma carta a cada para poderem explorar. Recorri a vários exemplos de cartas e abordei, desta forma, os constituintes de uma carta.

Ao longo da atividade, para introduzir os conteúdos, apelei aos alunos que explicassem por suas palavras os mesmos, de forma que estes se tornassem construtores do seu conhecimento. Tive a preocupação de questionar, no desenrolar da atividade, se havia alguma dúvida, pois por vezes dizem que estão a compreender e afinal não estão, ou por outro lado, simplesmente não se pronunciam por timidez.

Depois de várias vezes, um dos alunos referiu que não tinha percebido o “P.S”, como estratégia pedi a um aluno que viesse à frente explicar por suas palavras. É sempre importante

retirar as dúvidas porque estas podem não ser apenas de um aluno, mas de mais do que um aluno.

A aprendizagem de conceitos, como afirma Arends (1995), começa desde tenra idade, adquirindo conceitos cada vez mais complexos ao longo da vida. Assim, na introdução de novos conceitos é importante que o professor verifique que este fica bem esclarecido, uma vez que os mais simples serão a base dos mais complexos.

No tempo da matemática, introduzi os conceitos de círculo e de circunferência e tive o cuidado de que estes fiquem esclarecidos. Aproveitei que a carta falava de brinquedos que o menino queria para o natal, para introduzir a matemática. Um aspeto menos positivo foi ter mencionado a bola, dado que gerou um pouco de confusão. Quis explicar que a representação plana da bola era um círculo, porém assimilaram esse conceito e posteriormente referiam que a bola era um círculo e não uma esfera. Fiquei um pouco atrapalhada para resolver esta situação, todavia consegui explicar-me melhor.

Na utilizei do compasso, não dispus de muito tempo para os alunos o manusearem livremente, pois não sabia que aquela era a primeira vez que o estavam a utilizar, de forma que a professora depois à parte referiu para dar tempo para eles o explorarem, pois nunca o tinham utilizado. Assim as atividades planeadas ficaram atrasadas, de maneira que a atividade seguinte ficou para acabar em casa.

Para consolidação do conceito de círculo e circunferência, utilizámos um jogo com algumas regras. Este tinha como objetivo que o aluno “pegasse” no tema que lhe calhou, representasse-o através de um desenho e identificasse um ou mais círculos e circunferências nesse mesmo desenho, por exemplo, se calhasse o tema “Circo”, os alunos tinham de desenhar o circo e representar quantos círculos e circunferências fosse pedido, que podia ser bicicletas (a roda - circunferência), por exemplo. Os alunos gostaram da ideia e foi muito enriquecedora.

Na terça-feira comecei por relembrar a matéria dada em língua portuguesa. Pedi a um aluno para vir explicar o que tínhamos aprendido. Depois como os alunos já tinham escrito uma carta ao pai natal, optamos por escrever uma carta ao amigo secreto. Os alunos ficaram empolgados e entusiasmados por saber quem é que lhes estava a escrever a carta. Notei que alguns alunos tiveram um pouco de dificuldade em escrever no envelope o remetente e o destinatário, pois também o tempo despendido no dia anterior, considero ter sido pouco para dar uma matéria, como foi o caso da outra semana as classes e as ordens. De resto os alunos adoraram e na nossa opinião foi uma boa estratégia para cativá-los.

Na área do estudo do meio foi abordado os membros da família e as relações de parentesco. Optei por chamar alguns alunos para explicar as diferentes relações de parentesco, chegando ao conceito de árvore genealógica. É uma boa estratégia e que já utilizei noutra estágio, cativando os alunos, uma vez que a aprendizagem ativa pressupõe a interação com os outros (Brickman & Taylor, 1995).

Tentei usar uma linguagem clara, adequada à matéria e à faixa etária dos alunos, pois este é um dos conteúdos abordado em diferentes anos. De salientar, ainda, que como pedi a colaboração de alguns alunos para representar uma família, consegui cativar o interesse da turma para o tema. Outra estratégia que os alunos adoraram foi construir a árvore genealógica do pato Donald. Todos os alunos participaram e foi notória a sua motivação.

No dia seguinte os alunos tiveram ensaio, por esse motivo o rumo da planificação foi novamente desviado, não sendo abordado a língua portuguesa. Comecei por rever o conceito de círculo e circunferência com a utilização do compasso livre. Depois abordei o raio e o diâmetro. Notei muita dificuldade por parte dos alunos em perceber estes conceitos, desta forma, aproveitei aqueles que sabiam e chamei à frente para explicarem aos colegas. Assim, consegui que todos os alunos estivessem atentos para o tema.

Ao longo desta semana, optei por questionar mais os alunos, pois sabe-se que as perguntas são dos processos mais simples e eficazes para envolver os alunos na aula. Contudo é preciso não esquecer os menos participativos e dar-lhes estímulos, uma vez que não se irão voluntariar. Neste aspeto também tentei colocar todas as mesas em “U”, uma vez que, o clima da sala torna-se agradável e há uma maior interação (Cury, 2004).

Ainda restou um tempo para rever os membros da família com base num jogo de pistas, interliguei o círculo e circunferência ao estudo do meio. Coloquei imagens de pessoas em círculos e circunferências, dei pistas para chegarem ao nome de cada uma delas. A professora gostou da atividade e notou-se grande entusiasmo na cara dos alunos a tentar desvendar quem era quem. Não deu tempo para o registo das imagens, apenas os nomes de quem era quem, pois tive de parar a aula para os alunos irem para o espetáculo de música.

Também nesta semana, apoiei a aluna Beatriz e quando estava a frente a colega explicava. Tentei, sempre que possível, adequar, sobretudo na matemática, os exercícios à fase de aprendizagem em que a aluna se encontrava (Gregório, 1997). A diferenciação pedagógica é um dos princípios defendidos pelo MEM e neste sentido o professor deve ter em conta as características de cada aluno, dado que este possui pontos fracos como fortes e é necessário apostar nos mais fortes (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Segundo Gregório (1997) os ficheiros são indispensáveis para o treino dos conteúdos abordados na aula nas áreas de língua portuguesa, matemática e estudo do meio. Assim, nesta semana ainda introduzi os ficheiros (Anexo CD – pasta 2: Outros) para colmatar os tempos mortos e fugir um pouco do tradicional. O interesse por este cantinho foi imenso e os alunos estavam constantemente a pedir se podiam realizar um ficheiro.

Nesta etapa do estágio vejo que as constantes reflexões com a professora cooperante foram uma mais-valia, dado que muitas coisas passavam despercebidas.

Reflexão 5ª semana – 12 a 14 de dezembro de 2011.

Esta semana sentimos uma certa melancolia, uma vez que seria a última deste nosso estágio. Em diálogo com a professora cooperante, demonstrámos o nosso interesse em dinamizar as revisões de toda a matéria dada através de jogos.

Assim, na segunda-feira, a colega Elisa começou com o jogo do loto que não tinha sido terminado. Revendo vários conteúdos matemáticos. Apesar de um pouco de barulho que faz surgir, os alunos conseguiram resolver os problemas. Eu estive ao pé da aluna com NEE modificando alguns problemas para que pudesse resolver, pois a colega nestes últimos dias não tem podido dar atenção a esta aluna.

Na terça-feira, eu dinamizei a aula e foi realizado o jogo do lenço. Em nosso entender, os jogos, enquanto instrumentos pedagógicos, permitem ainda a aquisição de conhecimentos, a discussão e a troca de ideias, a determinação de estratégias e de alternativas, que foram visíveis no decorrer da atividade dinamizada neste dia.

Para a realização do jogo, formei quatro grupos heterogéneos a nível do conhecimento, para que nenhum ficasse em desvantagem.

Antes de dirigir a turma para o recreio, onde seria realizado o jogo, tive o cuidado de explicar as regras do mesmo. Nesse momento, todos os alunos ficaram entusiasmados, prestando atenção às orientações, embora com um pouco de barulho (fotografia 28).

Os jogos desde sempre foram um meio de divertimento e de educar, uma vez que são encarados como uma via propícia para a construção do conhecimento.

Neste sentido torna-se importante o recurso a estas estratégias, para os alunos melhor assimilarem a informação. Com o jogo também pretendia desenvolver a cooperação e consciencializar os alunos de que ninguém chegaria à meta, se não chegassem todos os companheiros (Burden cit. por Lopes & Silva, 2009).

Fotografia 28. Jogo do lenço



Ainda nesta aula os alunos construíram um presépio com materiais recicláveis e dobragens. Pus a sala de forma a trabalhar com um pequeno grupo, enquanto os outros realizavam o seu próprio presépio, depois trocavam (fotografia 29).

Fotografia 29. Presépio da turma do 3º B



Tive o cuidado de pedir ao João Francisco, aluno desmotivado e desatento, para fazer as caras das figuras do presépio, já que tinha jeito e gostava de expressão plástica, sobretudo de desenho.

A aula de quarta-feira foi também inteiramente prática. A colega Elisa começou com o jogo do caracol, revendo todos os conteúdos trabalhados. Foram formadas equipas, tendo por base a tal heterogeneidade, como é natural e como esta turma não está habituada a este

tipo de atividades, ao longo do trabalho houve um constante ruído, pois os alunos desconcentravam-se enquanto esperavam a sua vez de jogar.

Após este dia, reconheço que é complicado realizar um jogo em coletivo especialmente quando os alunos são difíceis. Contudo, pensei que esta aula resultasse em total indisciplina, pois notámos, na turma, uma agitação que já tem vindo a acontecer desde a semana passada, porém isso não se verificou e fiquei muito contente por isso.

Nos dois dias seguintes, foi realizado em mercadinho de Natal, 15 e 16, com a colaboração dos pais. Neste sentido, neste dia, quarta-feira, confeccionei com os alunos um bolo de bolacha e brigadeiros. Esta atividade estava prevista para depois do recreio, porém na última hora este aspeto foi modificado. Tivemos de deixar o jogo do caracol (fotografia 30) a meio e ir para o refeitório preparar as coisas para fazer as receitas.

Fotografia 30. Jogo do caracol



Como o tempo atribuído foi pequeno dividimo-nos em pequenos grupos para poder terminar esta atividade em 45 minutos, mais ou menos. Optamos por começar pelos brigadeiros, pois enquanto arrefeciam, fazíamos o bolo de bolacha (fotografia 31). Para evitar a confusão à volta da mesa, como na confeção do salame, coloquei as cadeiras encostadas à parede e só vinha a mesa, quem era chamado.

Fotografia 31. Bolo de bolacha e brigadeiros



No final penso que desta forma correu bem e não gerou tanta confusão e barulho. É de salientar ainda que realizamos um livro com a compilação das receitas realizadas com a turma.

De regresso à sala, terminamos o jogo do caracol e depois projetamos um power point com a finalidade de a turma rever as atividades realizadas com eles. Vi a alegria no rosto dos alunos em rever aquelas fotos e notei como se lembravam bem de todas as atividades. Após este momento foi pedido que escrevessem um texto com aspetos positivos e negativos do período que lá estivemos, uma vez que eles são os nossos maiores críticos.

No início os alunos não sabiam o que escrever, mas no final surgiram cartas e desenhos fantásticos e emotivos. Alguns dos alunos quiseram que as suas cartas fossem lidas à turma, assim aproveitei enquanto alguns alunos não tinham terminado e fui lendo algumas das cartas.

Agora chegara a nossa vez de nos despedir foi um momento de grande emoção, entregamos um separador a cada aluno, feito por nós, e uma moldura com algumas fotos, a professora cooperante. No fim os abraços foram imensos e as lágrimas no canto do olho também.

A professora cooperante mencionou a nossa grande evolução desde a primeira semana de estágio quer nos materiais, quer nas atividades e na gestão do grupo. Contudo mencionou

dois aspetos que devemos melhorar, por um lado devo ter cuidado nas terminações verbais, embora esteja cansada, não posso esquecer este aspeto e a minha colega, deve melhorar a projeção de voz, pois os alunos falavam muito mais alto, surgindo por vezes confusão e falando sobre ela.

Ao final deste estágio estou muito contente por ter conseguido melhorar consideravelmente, uma vez que no início pensei ser uma missão impossível, tendo em conta os problemas de comportamento daquela turma.

Desde o início da nossa prática, eu e a minha colega, decidimos por em prática alguns princípios do MEM e, tal como afirma Grave-Resendes e Soares (2002), aqui tudo é feito em cooperação e foi por este ponto que tentamos nos reger, ao longo deste mês e meio.

Todavia é de salientar que os conteúdos a serem lecionados a cada dia eram demasiados e sentia uma certa pressão por ter que dar tudo. Neste sentido, sentia que estava a dar a matéria muito a correr e os alunos não estavam a perceber. Todavia a realização deste estágio foi muito gratificante, com a prática aprendi a lecionar de acordo com as competências que queríamos desenvolver.

Avaliação do grupo.

Arends (1995) refere que a avaliação “é uma função desempenhada pelo professor com o objectivo de recolher a informação necessária para que as decisões que o professor toma são importantes para a vida do aluno” (p. 228).

O combate ao insucesso é uma preocupação de alguns professores, importa assim que estes revejam os seus sistemas de avaliação. A avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico é uma fase decisiva para os alunos e permite ao professor tomar decisões adequadas às necessidades dos alunos (Lemos et al, 1994). Neste sentido, a avaliação deve promover o sucesso e igualdade de oportunidades, permitindo a intervenção dos alunos na mesma (ibidem, 1994).

De acordo com Ribeiro (1997) a avaliação permite informar os alunos sobre o que o professor pretende com os objetivos delineados, a escolha adequada das estratégias em prol da turma e das suas necessidades, possibilitando a sua reformulação.

Neste sentido, na componente do 1º ciclo as avaliações são meramente quantitativas, contudo a avaliação realizada não foi com base neste critério. A avaliação teve em conta as competências explanadas no CNCE (2004), delineadas nas planificações semanais e também em todo o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, as suas atitudes, os seus comportamentos e os conhecimentos adquiridos. Assim, a avaliação utilizada baseou-se, essencialmente, numa perspetiva formativa, esta consiste num processo contínuo e sistemático da aprendizagem dos alunos, dos dados recolhidos nas várias áreas e que demonstram conhecimentos, atitudes e competências adquiridas (Lemos et al, 1994; Valada, 1994).

Para que os alunos participassem na sua avaliação, estes semanalmente preenchem uma grelha de avaliação, feita por nós, estagiárias, com o intuito de auto-avaliarem-se.

Apoiamo-nos nas atividades realizadas, na participação e empenho dos alunos, no desenvolvimento de trabalhos, quer individuais, quer em grupo e também nas grelhas que preenchem semanalmente.

A avaliação formativa permite, assim, ao professor regular o que o aluno aprende, podendo modificar as suas estratégias para melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem. Na mesma linha de pensamento, Arends (1995) refere que a avaliação formativa é realizada antes e durante a aula e, tem como intuito ajudar o professor a planificar as suas atividades de acordo com os conhecimentos e competências prévios dos alunos.

De uma forma geral os alunos cumpriram com os objetivos delineados, uns na totalidade, outros não. Os alunos esforçaram-se mais para melhorar os seus comportamentos, bem como as suas aprendizagens. O contato diário permitiu este cumprimento, dando

feedbacks aula após aula. Também o trabalho a pares foi importante, pois os alunos sentiam-se responsabilizados pela tarefa que tinham em mãos, fomentando a cooperação.

Segundo Lemos et al (1994) a avaliação é então um processo que possibilita aos alunos corrigirem e incentivarem a aprendizagem, o que os torna ativos da mesma.

Intervenção educativa com a família.

De acordo com Marques (1999) a colaboração entre a família e a escola produz efeitos positivos no aproveitamento dos alunos. Neste sentido, neste estágio tivemos a preocupação de envolver as famílias na nossa intervenção. Duas destas intervenções cingiram-se aos conteúdos a serem lecionados, realizamos também uma ação de formação intitulado “Relação entre a indisciplina e a aprendizagem” e por fim pedimos a colaboração da família para o mercadinho de Natal (projecto explicado na intervenção com a comunidade).

Os nossos objetivos centraram-se, essencialmente, em aproximar a família da escola, uma vez que os pais consideram que a escola é que instrui, única e exclusivamente, os seus filhos, habituando-se assim, a entregar os filhos à escola (Marques, 2001).

Partilho da mesma opinião de Matos (1994) a escola e a família “não podem continuar de costas voltadas” (p. 22). Desta forma, a participação dos pais na escola não se cinge apenas nas festas, nas reuniões, mas também no apoio em casa (Marques, 2001) e, nesta linha, a participação da família no meu estágio foi um aspeto que tentei pôr em prática, dado que, atualmente, toda a literatura refere que a participação dos pais proporciona efeitos positivos e o contrário produz resultados negativos na aprendizagem.

Conteúdos a serem lecionados.

Assim, no âmbito da expressão plástica, os alunos levaram para casa enfeites de natal para terminarem com a ajuda da família. Estes enfeites, primeiramente, eram para colocar na

árvore de natal que tinha no polivalente da escola, depois ficou para o placar da sala do 3ºB. No estudo do meio foi pedido aos alunos que, juntamente, com os familiares construíssem a sua árvore genealógica, para na semana seguinte a apresentarem à turma.

Neste sentido, Montandon cit. Celeste (2003), os trabalhos de casa privilegiam a cooperação dos pais, estando a par do que o filho está a fazer.

É preciso ter em conta que, por vezes, a distância que existe entre a escola e a família, relaciona-se com falhas na comunicação entre pais e professores (Lima, 2002).

Ação de sensibilização: A relação entre a indisciplina e a aprendizagem

No âmbito do estágio na componente do 1º Ciclo, as estagiárias que estavam a realizar a sua prática na Escola EB1/PRE da Nazaré, prepararam uma ação de sensibilização, direcionada aos pais e encarregados de educação com o tema “A relação entre a indisciplina e a aprendizagem” proferido pelo psicólogo Ricardo Sousa, no dia 9 de Dezembro de 2011 (Anexo CD – pasta 2: Trabalho com a Família).

Não sabíamos, ao certo, se os pais iriam aderir, porém conseguimos com que a sala ficasse cheia e que os intervenientes participassem ativamente na secção.

A escolha por este tema teve como intuito alertar aos pais para esta relação e esclarecer as suas dúvidas sobre o assunto e também a nossa preocupação com o aumento destes comportamentos nos últimos anos.

A relação escola-família é para nós, desde já, um aspeto fulcral a ter em conta, uma vez que é uma relação imprescindível para o sucesso do aluno. É então necessário haver parceria, cumplicidade e sobretudo um trabalho de equipa, dado que tanto a escola como a família partilham deste mesmo objetivo. É preciso também ter em conta, tal como menciona Pinto (2003), “A família e a escola nem sempre rumam na mesma direção” (p. 43), é preciso chegar a um consenso, pois o que eu acho que está certo, para outra pessoa pode estar errado.

Neste sentido, concordo com Marques (1999) quando refere que a escola, por vezes, constitui um obstáculo a esta cumplicidade, tornando-se necessário apostar nesta área na formação dos professores.

O psicólogo Ricardo Sousa começou por falar do “jogo do empurra”, isto é, os pais referem que a escola é que tem o dever de ensinar e educar, por outro lado, a escola menciona que os pais também têm um papel a cumprir, o de educar os valores, enquanto que a escola ensinará o indivíduo para a cidadania. O psicólogo ainda venceu que a educação começa em casa, a educação dos valores, uma vez que após o nascimento a criança fica sujeita a quaisquer influências (Estrela, 1994). A escola, segundo o mesmo autor ajudará os alunos a escolherem os seus valores e a procederem de acordo com eles. Esta afirmação é corroborada por Oliveira e Oliveira (1996), uma vez que refere também a família como primeiro espaço educativo, seguido da escola. Todavia é preciso salientar que ensinar e educar são indissociáveis. Não podemos separar estes dois pontos, uma vez que, quando ensinamos, estamos de certo modo a educar, pois surgem valores que têm de ser cumpridos, como por exemplo, regras na sala de aula.

Esta relação família – escola é, por vezes, difícil, contudo é preciso apostar nela, uma vez que tal como menciona Marujo et al (2005) o êxito escolar está na participação positiva dos encarregados de educação na educação dos seus educandos. Esta comunicação permitirá que a escola alargue a suas fronteiras até à comunidade (Vieira, 2003).

Deste modo, o psicólogo Ricardo Sousa mencionou que, os pais e os professores, deveriam estabelecer regras desde o início para que as crianças saibam o que podem ou não fazer. Caso não o façam os alunos saem a ganhar, uma vez que “o aluno viverá de forma problemática a sua condição de «go-between» entre a família e a escola” (Pinto, 2003, p.43).

Um aspeto que achei muito pertinente foi o alerta que o Psicólogo fez aos pais, dizendo-lhes que se os seus filhos não cumprissem as regras em casa, também não iriam

cumprir na escola. Toda a criança tem de perceber que o adulto é o sujeito de autoridade e tem de o respeitar, para ser respeitado. Foi um dos aspetos que tive cuidado de estabelecer ao longo da minha prática, mostrando quando o aluno estava a fazer algo de errado, falando depois a sós com ele.

Os pais muitas vezes questionam aos filhos se estes querem ir comer ou tomar banho num determinado momento, dando oportunidade de este responder o que quiser, o psicólogo referiu que os pais devem trocar o “queres ir” pelo “vamos”. Ricardo Sousa afirmou, tal como Estanqueiro (2010), que se não houver disciplina em casa, na escola, certamente, não haverá.

O psicólogo deixou sempre claro que “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende a normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (Estrela, 1994, p.15). Veiga (1999) afirma que a falta de diálogo, por vezes, é um fator que leva à indisciplina, pois o professor não conversa para tentar perceber as razões de tais atitudes.

O psicólogo referiu ainda que a natureza da indisciplina, tem a ver com os valores que transmitimos, se estes forem errados, futuramente os alunos serão pessoas de poucos valores.

Após explicar estes aspetos e um pouco o conceito de disciplina e indisciplina, deu a palavra aos pais, para estes colocassem as suas dúvidas. Inicialmente ninguém queria falar, depois começou um debate. Os pais colocaram questões e situações pertinentes, como foi o caso de um encarregado de educação que expôs a sua situação. Relatando um conflito com a professora do seu educando, evidenciando falta de comunicação, pois atribuía apenas ao professor a indisciplina do seu educando.

Normalmente e como se evidenciou, pelo menos, da turma onde tive a minha prática, participaram apenas três pais, de alunos bons e mais ou menos bons. De acordo com Marques (1999) quando os encarregados de educação possuem boas habilitações, mais frequentes

serão os encontros com a escola. Quando assim não o é, a participação dos pais está mais relacionado quando os seus educandos têm insucesso escolar, culpabilizando o professor pela má gestão na sala. Por outro lado a escola, essencialmente, chama os pais, quando os filhos têm algum problema ou para os eventos de natal, carnaval, entre outros (Marujo et al, 2005).

Esta ação de formação abrangia apenas aos pais, contudo surgiram professores nesta e nos debates havia algumas divergências. O facto de não convidarmos os professores foi mesmo por esta razão, os pais tem uma opinião diferente das dos professores, uns põem as culpas nos outros e não queríamos um debate ente pais e professores, mas sim esclarecer as dúvidas dos pais e faze-los ver quais as principais razões que leva à indisciplina e o quão importante é o diálogo entre a família e a escola.

Uma das questões também aqui levantadas foi para o facto de os professores cada vez mais perderem a sua autoridade na sala de aula, o que nos leva a refletir. Cada vez mais nas notícias fala-se da violência nas escolas entre alunos e professores. Realmente questiono-me se não devemos castigar um aluno, nem puni-lo como havemos de agir perante a indisciplina? Torna-se pertinente aqui mencionar o conceito de indisciplina. Segundo Veiga (1999), indisciplina é a “transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino” (p. 13). Este mesmo autor refere que devemos usar o reforço positivo, concordo com o mesmo, porém, surge ainda outro dilema na profissão professor, que é quando um aluno não quer aprender, como diz Estanqueiro (2010) “é como lançar sementes em terreno pedregoso”, sendo esta a fonte para a indisciplina, como haveremos de lidar com este tipo de situações? Motivá-los? Por vezes não é o suficiente, dado que já ouve pessoas a desistirem dele enquanto aluno.

Um outro aspeto também debatido nesta ação de sensibilização foi as limitações dos professores. Caso um professor mostre uma limitação, os alunos irão aproveitar-se dela para futuramente atacá-lo.

Na minha opinião esta ação de sensibilização foi muito interessante, dado que por vezes colocam a culpa nos professores ou nos pais e não é nem de um, nem de outro. O psicólogo Ricardo tirou todas as dúvidas, pôs-se à disposição da escola e de nós para futuros esclarecimentos neste e noutros casos.

Arends (1995) refere que “trabalhar com e para os pais é uma função organizacional do ensino muito importante e, quando desempenhada adequadamente, pode criar um forte sistema de apoio para os novos professores e para os seus alunos” (p.468).

“A escola, sistema aberto em interação com o meio, não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, poderá ver-se a indisciplina que atualmente perturba a vida a muitas escolas como um reflexo dos conflitos” (Estrela, 1994, p.11).

Intervenção educativa com a comunidade.

Com a comunidade foram realizados três projetos, uma ação de formação sobre os primeiros socorros para os alunos da turma do 3ºB, uma ação sobre o projeto PEGA para os professores e o Mercadinho de Natal

Ação de formação com a colaboração dos Bombeiros Municipais do Funchal.

A primeira intervenção com a comunidade desenvolvida aquando do estágio consistiu na colaboração dos Bombeiros Municipais do Funchal, numa ação de formação aos alunos do 3ºB, com o intuito de abordar o tema “Primeiros socorros” (fotografia 32).

Fotografia 32. Atividade com a colaboração dos Bombeiros



Este conteúdo adveio da matéria a ser leccionada na semana de 28 a 30 de novembro de 2011 e eu e a minha colega decidimos preparar uma aula diferente.

Neste sentido, na semana anterior, deslocamo-nos ao quartel dos Bombeiros e falamos com o senhor Nelson Bettencour. Expusemos o nosso propósito com aquela ação de formação e perguntamos se nos podiam ajudar, este compreendeu e disponibilizou não só uma pequena equipa de bombeiros como uma ambulância. Ficamos muito contentes e ansiosas por ver como os alunos iriam reagir.

No dia da ação de formação, quando vimos a ambulância a chegar, enquanto decorria a aula de inglês, fomos a rua falar com os bombeiros, explicamos o que pretendíamos com aquela pequena intervenção. Estes compreenderam e deram o seu melhor.

Quando a aula começou, questionamos os alunos sobre o que deveria fazer quando encontrássemos alguém ferido ou desmaiado. Os alunos referiram que tínhamos de chamar os bombeiros e assim dramatizaram a ação. Ficaram muito surpreendidos quando viram os bombeiros a entrar pela sala, com todo o seu equipamento. Assim, os bombeiros entraram e começaram por falar sobre como agir perante uma vítima que teve um desmaio, depois demonstraram o que fazer em caso de acidente de viação. Explicaram todo o equipamento que utilizavam, todos os passos com uma linguagem adequada a faixa etária. Os alunos demonstraram algum conhecimento na área e fizeram perguntas pertinentes.

No final dirigiram os alunos à ambulância para conhecerem-na por dentro. Os alunos adoraram e a pedido da professora cooperante fizeram uma composição sobre o tema.

Projeto PEGA.

Perante o ensino de hoje, compete a nós, futuros profissionais, melhorar a sua qualidade. Desta forma, novamente, as estagiárias da escola da Nazaré, prepararam uma ação de formação sobre o Projeto PEGA, com a colaboração das suas fundadoras, Érika Barros, Helena Camacho e Vanda Gouveia (Anexo CD – pasta 2: Trabalho com a comunidade).

O nosso principal objetivo com esta ação foi mobilizar os professores para outros métodos de ensinar e não se cingirem, simplesmente, ao ensino tradicional. É importante que o professor muda as suas práticas, uma vez que nem todos os alunos conseguem ter bons resultados e por vezes a culpa está no processo de ensino-aprendizagem.

No início da ação estava um pouco apreensiva, uma vez que não estava quase ninguém, porem foram chegando. Esta ação prometia boa disposição e múltiplas vivências.

Começaram por falar que o PEGA, *Paixão de ensinar, gosto de aprender*, é um projeto na área de língua portuguesa e cujo objetivo é o sucesso dos alunos, uma vez que valoriza o mestre e considera a criança a personagem principal do processo de ensino – aprendizagem. Este projeto valoriza a aprendizagem ativa, o trabalho cooperativo e procura elaborar múltiplas formas criativas de incentivar os alunos para a leitura. As oradoras no seu discurso tentaram com que os professores percebessem que o ambiente de aprendizagem ativa, ao contrário ao tradicional, toma o aluno central no processo de ensino-aprendizagem e deste modo, o aluno é incentivado a refletir e a explicar os seus pontos de vista.

Abordaram também que o PEGA mobiliza o trabalho cooperativo entre os professores, permitindo novas aprendizagens, reflexões e novas estratégias. Apresentaram

muitos testemunhos de professores. Estes referem que o PEGA é então um projeto dinâmico, que complementa, agita, facilita e convence.

Cada professor tem a sua forma de ensinar, de acordo com a sua formação e o seu à vontade. Naturalmente há alunos que logo aprendem a escrever, mas outros ainda tropeçam e não conseguem avançar. Não há uma receita universal para ensinar a ler, cada turma é um caso.

Exemplificaram como ensinar a leitura ao 1º ano, começando pelo registo das novidades e falas dos alunos, depois é trabalhado o texto, quer no quadro de pregas, quer o reconto e ilustração. Também é possível compor uma lista de palavras ou um dicionário ilustrado. O quadro de pregas é também um instrumento bom para utilizar com crianças em início da leitura.

Um erro apontado pelas convidadas no ensino atual foi o facto de os professores ainda assinalarem os erros ortográficos dos alunos, isto por si só não é suficiente para o aluno perceber porquê está mal, é necessário o professor explicar ao aluno o que fez de errado, daí a importância dada ao Trabalho de Texto. Este tipo de trabalho é defendido pelo MEM, sendo considerado um momento forte no âmbito da reescrita e melhoramento de texto. Assim, partindo das produções dos alunos, o professor seleciona um texto e coloca-o no quadro, para que os colegas podem fazer as suas primeiras apreciações do texto do colega, dando posteriormente as sugestões para melhorar o texto.

Outro aspeto que achei interessante foi o jogo do apagador. Acho uma atividade engraçada e muito lúdica para crianças. Uma outra atividade, que pelos testemunhos, é também muito interessante são as conversas ao telefone e a correspondência.

Neste sentido, referiram que a sala tem de estar alegre e motivadora, desde o plano diário, o mapa das presenças, área da leitura, uma biblioteca na sala, quadro de pregas, letras móveis, entre outros.

É importante incentivar desde tenra idade a leitura e este projeto contem uma série de estratégias pelas quais os docentes podem se guiar por este.

Mercadinho de Natal.

Uma outra atividade foi a colaboração dos pais com pequenas contribuições, brinquedos, livros, acessórios, entre outros, para o mercadinho que se realizou nos dias 15 e 16 de Dezembro, o dinheiro arrecadado ficaria para a sala. Este mercadinho (Anexo CD – pasta 2: Trabalho com a Comunidade) surgiu no âmbito das celebrações natalícias que se avizinhavam e foram colocados preços simbólicos nas “pequenas relíquias” trazidas pelos alunos e colocamo-la à venda. Foi um sucesso, esperávamos muito menos, contudo ficamos contentes por termos conseguido atingir o nosso objetivo. É de salientar que as colegas que estavam a realizar o seu estágio nesta escola também participaram, com os seus alunos, neste mercadinho de natal (fotografia 33).

Fotografia 33. Mercadinho de Natal



É necessário mostrar às famílias o quão importante é participar na vida escolar dos alunos, esta tem de resgatar o diálogo com os filhos e mostrar-se interessada na sua vida

escolar. Isto porque, como refere Marques (1999), “A escola e a família são dois espaços predominantes no mundo do aluno” (p. 42).

É de salientar que a turma do 3º B, para este mercadinho, ainda contribuíram com um bolo de bolacha e brigadeiros, confeccionados no âmbito da matéria leccionada, o texto instrucional.

Toda a comunidade educativa aderiu a este mercado, atingindo metas que não estávamos à espera. O sucesso educativo só é possível com a colaboração de todos, assim, torna-se fulcral a parceria e participação das famílias e da comunidade na escola (Marques, 1999).

Outras atividades (pedagógicas, científicas).

Reunião de Concelho Escolar.

No dia 5 de Dezembro houve uma reunião de concelho escolar, na qual pude participar como observadora. Nesta participaram todos os professores e as estagiárias. Começaram por ler a e analisar a ata da última reunião. Posteriormente, o diretor falou sobre os pontos a serem abordados naquela reunião. Começou por informar sobre as festividades à porta e os respetivos responsáveis falaram um pouco sobre as mesmas e como se iriam realizar. Falaram sobretudo do projeto intitulado “Multiculturalidade” dirigido pelo professor Lino, os horários em que os alunos deveriam sair das aulas, uma vez que estariam em aulas. Um outro assunto que trataram foi a festa final, dirigida, essencialmente, pela professora Cristina, tendo esta explicado pormenores e pequenos detalhes para cumprir naquele dia, visto que estariam presentes todos os pais. As alterações e o modo de procedimento das mesmas eram opinados pelos presentes e aceites unanimemente.

O diretor também falou sobre novos ofícios, ações de formação que se iriam realizar futuramente, incluindo aquelas que nós (estagiárias) estávamos a preparar.

Discutiram-se também futuras palestras que poderão ser promovidas pela escola para os encarregados de educação. Todas as sugestões pareceram-me de extrema relevância.

Finalizaram com o agendamento das reuniões de avaliação e as de entrega das mesmas aos encarregados de educação.

Durante toda a reunião reinou a boa-disposição do grupo. Foram muito participativos na troca de ideias e novas sugestões.

Espectáculo Musical Multicultural.

No âmbito do Mestrado do professor de música, Lino, realizou-se um espectáculo que decorreu no dia 7 de dezembro, pelas 18 horas. Este foi organizado pelo professor Lino. Para apresentar o seu projeto de música multicultural, participaram as turmas do 3º e 4º ano, cantando diversas músicas em diferentes línguas. Foi um espectáculo muito rico e enriquecedor, abordava a temática de uma educação multicultural, que segundo Arends (1995) esta “pode ajudar os professores a compreender as várias culturas, o que acontece às crianças oriundas de diferentes culturas que frequentam a escola e a desenvolver um forte reportório de ensino multicultural” (p.174).

Concordo com (Lopes & Silva, 2009) quando refere que a escola é com o passar dos tempos um local “de encontro de jovens provenientes de uma multiplicidade de origens étnicas e pertencentes a famílias com culturas muito distintas” (p. IX)

Reflexão final – Componente 1º Ciclo do Ensino Básico

Este foi sem dúvida o ano com mais responsabilidade, com mais trabalho e mais experiências vivenciadas. Foi um período muito enriquecedor e positivo que me ajudou a crescer em termos profissionais e me proporcionou imensas aprendizagens. Nesta prática, o

meu papel foi muito diversificado, ensinei e também aprendi com os alunos, de modo a proporcionar aprendizagens diferentes e significativas.

De acordo com Correia (2004) “o papel do professor é planejar situações educativas que promovam a aprendizagem, entendidas como aquelas que requerem uma elaboração activa para que haja apropriação, aplicação e reestruturação do conhecimento” (p. 58). Assim, o professor deve ter um conhecimento não só científico-pedagógico, como de todo o contexto onde está inserido, para promover aprendizagens significativas. Neste sentido, Formosinho (2009) refere que o “desenvolvimento profissional não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto” (p. 225).

Em relação aos alunos, estes foram uma grande preocupação, não só pelo meio onde se encontravam, como também pelos comportamentos que apresentavam, porém a indisciplina é comum em todas as escolas, há sempre um aluno desinteressado e que perturba as aulas. Todavia, é preciso ter em conta que os alunos constituem o centro do processo ensino-aprendizagem e se não conseguirmos compreender cada um deles, não conseguimos avançar. Concordo com Estanqueiro (2010) quando afirma que “não há um aluno padrão, todos são diferentes” (p.12). Assim, “tal como os professores são diferentes no modo de ensinar, também os alunos são diferentes no modo de aprender” (ibidem, pp.13-14).

Um aspeto que melhorou o comportamento dos alunos foi os pequenos trabalhos a pares e em grupo. Contudo houve momentos que era preciso a minha intervenção, pois por vezes não cooperavam e apenas estavam a brincar. Com o tempo e com a diversidade de trabalhos a pares, esta realidade mudou um pouco, sendo possível este tipo de trabalhos nesta turma. Fiquei, deste modo, a descobrir uma nova faceta dos alunos, a cooperação, na qual senti-me muito satisfeita.

Estanqueiro (2010) afirma que a competição “não garante a aprendizagem e pode travar o desenvolvimento pessoal e social” (Estanqueiro, 2010, p. 21) e, neste sentido como a

turma do 3ºB era muito competitiva, não para aprenderem, mas para atingirem melhores resultados que os colegas e tentei mudar esta realidade, tornando a aprendizagem assente em princípios cooperativos. Como refere Estanqueiro (2010), os grupos de trabalho devem ser constituídos por alunos com diferentes características, isto é, competências e ritmos de aprendizagem divergentes, de forma a obter um equilíbrio.

Um outro aspeto que também me preocupou foi a metodologia utilizada na sala, como refere Tavares (2000) “assentava numa relação de transmissão de saberes que o professor transpunha para a aula” (p. 27). Como não estou totalmente de acordo com este modelo, fiquei retinente de mudar a metodologia, também porque a professora cooperante não se mostrou totalmente disponível a que se mudasse a rotina da sala. Atualmente, a tecnologia evoluiu muito, mostrando tendências em continuar. Com estas tecnologias os alunos têm acesso a diversos meios de aprendizagem e, assim, o professor não se deve reger pelo percurso mais fácil, uma vez que nem sempre é o melhor, mas utilizar os meios que o mundo atual dispõe e melhorar a sua prática em função do sucesso de todos os alunos. O professor é incapaz de ensinar todos os alunos da mesma forma, é preciso diferenciar, uma vez que os alunos não são todos iguais, estes, como refere Grave-Resende & Soares (2002), “numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (p.28).

É de salientar que, apesar da professora cooperante dar liberdade e incentivar a trabalhar com novas estratégias, esta indiretamente, solicitava a utilização dos manuais. Tentei ao longo das planificações, introduzir novas estratégias para trabalhar os conteúdos, de forma interdisciplinar, partindo também do conhecimento prévio dos alunos.

Ao longo do estágio, a possibilidade de trabalhar com os pais e com a comunidade foi também um aspeto positivo, uma vez que os pais são cada vez mais requisitados a integrar-se nas aprendizagens dos filhos. Na escola onde decorreu o estágio a participação dos pais nas

atividades solicitadas não foi um problema, visto que estes são pais preocupados, participativos e interessados pelo que os filhos estavam a realizar.

Saliento que este estágio nesta componente foi um desafio, visto que as turmas onde estagiei em anos anteriores, apesar de haver crianças com NEE, eram mais calminhas. Nesta turma além das dificuldades de aprendizagem, das crianças com NEE, havia problemas de comportamentos. De acordo com Sim-Sim (2005) é na sala de aula que os professores sentem mais as dificuldades e pior é o sentimento de sermos, por vezes, incapazes de

perceber a razão pela qual a forma como ensinamos não se transforma em aprendizagem naquele aluno específico, quando esgotamos todas as estratégias que conhecíamos para o fazer aprender, quando nos sentimos impotentes não só perante o aluno, mas principalmente perante a situação de incapacidade de gestão da classe, provocada pela presença de uma criança diferente (pp. 7 e 8).

Na minha prática foi sem sombra dúvida muito difícil conciliar grupos de alunos com NEE, com dificuldades de aprendizagem e ainda com maus comportamentos.

No final do estágio com a implementação da grelha de avaliação, os alunos foram comportando-se melhor, pois queriam atingir o verde. O conhecimento a cada dia que passava e os pequenos momentos passados ao pé dos alunos com dificuldades na aprendizagem foi uma mais-valia para ir melhorando as estratégias para os dias seguintes.

É uma realidade a diversidade de alunos, a nível social, nível intelectual, interesses e necessidades, existentes numa turma. Assim cabe ao professor criar um ambiente rico e diferenciado, tendo em conta as diferenças existentes.

Por ser este o último ano, tornou-se muito exigente e com inúmeros obstáculos no caminho, que nos desafiava dia a dia.

Este foi um importante passo enquanto futura docente, pois verifiquei que nem tudo é fácil e nem como queremos. Os alunos influenciam, o meio influência, a instituição influência, bem como a família e, deste modo, temos de lidar com uma série de coisas e adequar as nossas escolhas a todos estes fatores. A formação quer inicial, quer contínua é importante para adquirir novos conhecimentos e partilhar experiências. Neste sentido, concordo com Arends (1995) quando refere que

os professores tornam-se progressivamente mais competentes mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas (p. 19).

Considerações finais

Todas as profissões devem ter como objetivo melhorar a performance na sua atividade. A profissão de docente não é diferente, necessitando de inovar para acompanhar o progresso da sociedade. Arends (1995) refere que “a entrada para o mundo do trabalho é um acontecimento vivenciado universalmente por pessoas em todos os caminhos da vida. As vezes o processo é simples, muitas vezes é difícil” (p. 502)

O mesmo autor menciona que o ensino foi e continua a ser um atividade complexa, “sendo-o ainda mais à medida que as escolas foram assumindo uma responsabilidade social crescente” (ibidem, p. 2). Neste sentido, Arends (1995) menciona que “a sociedade moderna necessita de escolas dotadas de professores especializados que estejam aptos a ensinar e assocializar as crianças” (p. 1).

Assim, encara-se a formação inicial como uma fase essencial para que os futuros docentes possam vivenciar diversas realidades, uma vez que é sabido que nesta formação, o estágio pedagógico é um dos momentos em que o formando está em contato direto com a realidade escolar, com docentes experientes e com uma diversidade de características dos alunos. Neste sentido, o estágio pedagógico é uma das Unidades Curriculares essenciais no curso de formação de professores, corroborado por Formosinho e Niza (2009) que mencionam que esta é “no regime jurídico da formação inicial, uma das componentes integradoras dos cursos de formação” (p. 128).

Fruto do estágio pedagógico realizado no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, surge o presente relatório que apresenta várias as conclusões a relatar nesta fase final. Começo por referir que sinto-me feliz por estar a terminar este curso, visto fazer parte da primeira turma a concluir esta formação inicial, após a implementação do Processo de Bolonha, que uniu as duas componentes.

Ao longo desta formação, a união destas componentes, do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi uma mais-valia, para todas nós (futuras professoras), dado que nos permitiu ver a realidade de ambas as vertentes e a importância que é a articulação do Pré-Escolar com o 1º Ciclo do Ensino Básico.

A elaboração deste relatório permitiu também fazer uma constante reflexão sobre a minha prática e interligar os conteúdos teóricos, abordados ao longo do curso, à prática. Foram imensas as abordagens teóricas ao longo da formação inicial, embora extensa foi enriquecedora, uma vez que permitiu tomar as minhas decisões com segurança e confiança.

O papel ativo do formando, era constantemente um ponto muito requerido na formação, dado que esta nova formação pretendia melhorar a qualidade do ensino, tornando os novos docentes “práticos reflexivos”. Este aspeto torna-se relevante, uma vez que a sociedade está em constante evolução, exigindo aos docentes uma constante mudança, de

forma a dar respostas adequadas ao grupo. Assim, como menciona Estrela (1994) a reflexão ajuda o docente “a reflectir sobre a sua própria acção, uma vez que a construção do acto pedagógico tem de partir de uma interrogação sobre si próprio enquanto elemento integrante e integrador do real pedagógico” (p.12).

No percurso dos dois estágios pude refletir sobre as minhas opções e questionar se eram as mais adequadas face aos resultados e quais as que melhorariam o desenvolvimento do grupo com o qual estava a trabalhar. Apesar de possuir um leque variadíssimo de estratégias a aplicar no trabalho com crianças, estas, no entanto nem sempre foram possíveis, dado que não se adaptavam ao grupo. Adquiri uma série de novos conhecimentos que juntei à minha bagagem que levarei para passar ao próximo passo. Todavia a minha formação não acaba aqui, esta foi apenas uma primeira fase, tornando-se importante continuar, dado que a sociedade de hoje não será a de amanhã.

Ao longo destes cinco anos as experiências e as vivências foram poucas e menos ricas, contudo estes dois últimos anos de curso, foram aqueles que mais experiências me proporcionaram. Trabalhei em equipa, partilhei saberes, promovi trabalhos cooperativos, participei nas atividades da escola onde estava inserida, entre outros, tudo isto foi muito enriquecedor enquanto futura profissional de educação.

No início do curso confesso que estava descontente, uma vez que tinha um papel meramente passivo e os resultados nem sempre foram os melhores, após colocar em prática as minhas aspirações, experimentar uma série de estratégias pude orgulhar-me e querer continuar em frente, é um trabalho que gosto e com o qual me identifico.

Durante a elaboração deste relatório foram abordados diversas questões que se prendem ao ensino e a algumas das dificuldades sentidas no decorrer do estágio. Saliento os modelos pedagógicos das cooperantes, essencialmente o ensino tradicional utilizado no 1º Ciclo. Apesar de na formação sermos incentivadas a aplicar metodologias ativas, nesta

componente tive de seguir o mero ensino tradicional, uma vez que a professora da sala, entre outros aspectos, queria que seguíssemos o manual.

É sabido que os modelos escolhidos são fundamentais, dado que estes orientam a nossa prática, ajudando-nos a fundamentar as nossas escolhas e também têm influências no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), a modelo pedagógico

baseia-se em um referencial teórico para conceitualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes-da-acção, na-acção e sobre-a-acção. Ou seja, o modelo pedagógico permite concretizar no quotidiano do terreno uma praxis pedagógica (p. 29).

Neste sentido, a legislação, os teóricos, os documentos norteadores para Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico são importantes para orientar a nossa reflexão sobre a prática. As minhas escolhas em ambas as componentes refletiram-se nas minhas crenças e aspirações e, nesta fase tive de experimentar e verificar os bons e/ou os maus resultados das mesmas, para futuramente optar sempre pelo caminho mais adequado e não pelo mais fácil.

A fechar este assunto, concordo com Oliveira-Formosinho (2007), quando afirma que

o modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional, em que as crianças envolvam-se, persistam, aprendam e desenvolvam um *habitus* para aprender (p. 30).

Este, por vezes, não é único, os docentes apoiam-se em mais do que um modelo para averiguar qual o mais adequado ao contexto que está inserido. Assim, os modelos curriculares escolhidos são importantes, uma vez que são estes que orientam a prática do docente.

O facto de este último ano de curso ter sido dedicado ao estágio, permitiu que estivesse mais integrada na escola onde me encontrava e pude inclusive desenvolver projetos que envolvera a família e a comunidade.

Ouve-se muitas vezes os docentes a referirem que o trabalho com as famílias é algo complicado. Estes mostram-se indisponíveis e muito atarefados para se envolver nos projetos da escola. Isto não aconteceu no meu estágio, apesar de ambas as escolas onde estagiei situarem-se em meios com um nível socioeconómico médio/baixo, não impediu as famílias de aderirem às atividades solicitadas quer na componente do Pré-Escolar, quer do 1º Ciclo.

Não posso deixar de agradecer o apoio, a disponibilidade e o feedback dos docentes e outros profissionais das duas escolas as quais foram cruciais para mim, tanto para melhorar a minha prática, utilizando uma pluralidade de estratégias e dicas dadas pelas cooperantes, como para colocar em prática pequenos projetos.

Relativamente ao enquadramento teórico abordado, este cingiu-se sobre os perfis do docente de cada uma das componentes, na formação inicial e no professor reflexivo, essencialmente. A formação inicial passa por uma prática reflexiva, desta forma, foi para mim pertinente abordar este ponto, tal como o perfil de cada um dos docentes, dado que é um aspeto a ter em conta na minha futura profissão.

A duração limitada do estágio, não possibilitou um maior conhecimento dos grupos, contudo o balanço é positivo. O tempo realmente foi um entrave, algumas das ideias que tinha em mente não pude colocar em prática. O grupo foi também um desafio, principalmente o do 1º Ciclo, uma vez que tinha muitos problemas de aprendizagem e era desmotivado.

Lidar diariamente com crianças foi muito gratificante, dado que lidava com diferentes problemas todos os dias.

Em relação às duas componentes pude verificar que estas realidades são distintas, no Pré-Escolar há mais afeto e carinho, enquanto no 1º Ciclo o ambiente é mais frio. A criança que passa de uma componente para outra sente esta diferença, devendo o papel do professor do 1º Ciclo ser uma sequencia do educador, contudo isto não se verifica.

Inicialmente, em ambas as componentes senti medo e ansiedade. Medo de falhar, medo de não superar as expetativas, medo de não saber o que fazer. Porém este sentimento, com o passar do tempo, distanciou-se.

Dia após dia, a ansiedade e o receio eram cada vez menores, não queria, de maneira alguma demonstrar esta fraqueza às crianças, adquiri assim uma postura de segurança e confiança em relação a mim própria. Uma vez que somos um modelo para as crianças, é importante transmitirmos segurança, confiança, afeto e responsabilidade.

Como foi referido ao longo do relatório, corroborado pela literatura a componente do 1º Ciclo rege-se por um programa definido, contudo o docente pode escolher o modo como irá gerir o currículo e foi isso que verifiquei na prática. Uma outra diferença que constatei nestes dois contextos foi a sala. No Pré-escolar encontrei um ambiente acolhedor e afectivo, brinquedos e um espaço para as crianças movimentarem-se livremente, por outro lado no 1º Ciclo encontrei uma sala com o tradicional do quadro preto, mesas e cadeiras, onde as crianças passam a maior parte do tempo sentados, escutando o professor.

Como já foi mencionado estas componentes não se podem separar, tem de haver uma cooperação entre o educador e o professor do 1º Ciclo, de forma a partilhar informações sobre determinada criança. Assim, o ambiente de trabalho assente na cooperação e na constante construção de aprendizagens, com o intuito de enriquecer as nossas competências e

proporcionar às crianças os objectivos delineados para a sua educação, com vista a uma melhoria na qualidade.

Relativamente às dificuldades sentidas na componente do Pré-escolar foi trabalhar com um grupo de 19 crianças, sem a ajuda de uma assistente operacional. Na componente do 1º Ciclo uma das principais dificuldades foram os comportamentos dos alunos. Os comportamentos presenciados em ambas as componentes, essencialmente no 1º ciclo, são reflexos da sociedade atual, com os baixos níveis socioeconómicos, a falta de tempo para os filhos, os dias atarefados, o que confere instabilidade na vida de uma criança.

É de ressaltar que na componente do 1º Ciclo, o facto de ter sido realizado a pares, fez com que na semana em que a colega estava a lecionar, pudesse observar o grupo e também acompanhar as crianças com dificuldades na aprendizagem.

A observação do grupo foi também importante, para poder fazer um diagnóstico, uma vez que é sabido que o meio e a família influenciam as aprendizagens, sendo um dos novos objectivos do estágio, envolver estes agentes. Para ajudar neste diagnóstico foi disponibilizado pela educadora os dados de cada criança e o Projeto Educativo de Sala, o que não foi possível com o 1º ciclo, o que foi um entrave para fazer a caracterização do grupo, tendo esta sido, exclusivamente com base na observação.

Um dos aspetos mencionados no relatório e que se torna pertinente referir agora foi a relevância da flexibilidade das planificações, tendo em primeiro plano, os interesses e necessidades das crianças. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) “a participação implica a escuta, o diálogo e a negociação” (p. 19). Desta forma, o diálogo neste estágio foi importante, convidando as crianças a tomar decisões em conjunto com o docente.

A avaliação foi também um aspeto importante neste estágio, sendo que esta é importante para todos os docentes na medida em que conferem uma visão das mudanças ocorridas.

Tudo o que foi referido tem influências na questão da identidade, uma vez que esta se encontra em construção, mas claro que não se iniciou agora. As constantes interações e a sociedade vão moldando esta identidade de forma a ser uma profissional capaz de dar respostas quando tiver o meu próprio grupo. Tenho consciência que sentirei dificuldades, inicialmente, mas a bagagem que trago comigo é o suficiente para ultrapassar e superar os obstáculos que, eventualmente, surjam. Embora a minha identidade profissional não esteja, de facto, construída e finalizada, trago no “saco” as múltiplas experiências que vivenciei ao longo da minha formação inicial, umas com os quais me identifiquei e quero apostar e outras não. Porém todas elas foram essenciais para incluir na bagagem e de certo modo contribuir para a construção da minha identidade profissional.

Chegando ao fim da formação inicial, levo comigo muitas expectativas e receios para a minha futura profissão. É sabido que não existem metodologias incontestáveis, métodos eficazes e docentes perfeitos. Neste sentido, a questão, “Como é visto realmente o educador/professor?”, entre muitas outras, paira no ar.

O educador/ professor é visto como uma pessoa sábia, disponível para ajudar. É visto como aquela pessoa que dá continuidade à educação familiar, que ensina valores que por vezes não são transmitidos em casa. É visto também como mediador da aprendizagem e que se adapta aos diversos contextos sociais.

Desta forma, concordo com Esteves (1995) quando refere que a “situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior (p.97).

Referências

Alarcão, I. (1996a). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1996b). *Formação reflexiva – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*.
Coimbra: Almedina.

Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In Isabel Alarcão. *Formação Reflexiva de Professores*. (pp. 89-123). Porto: Porto Editora

Angotti, M. (1994). *O Trabalho Docente na Pré-Escola: Revisitando Teorias, Descortinando Práticas*. Brasil: Livraria Pioneira Editora.

Arends, Richard I., (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw – Hill de Portugal.

Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Disponível em:

<http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>

Brickman, N., Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M., Moreira, P. (1996). O Movimento da autonomia do aluno: Repercussões a nível de supervisão. In Isabel Alarcão. *Formação Reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*. (pp.63-89). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. (1995). *Novas metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia F. (2004). *Inteligência conectiva formação e desenvolvimento: análise de um programa de formação de professores*. Dissertação de mestrado. Funchal
- Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores – estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1997). Os professores e as famílias: a colaboração possível. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a Sociedade- A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'água Editores.
- Diário da República. (1997). Despacho n.º 5220/97, IIª Série, n.º 178, disponível em:
<http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=E2TK9jQUF8A%3D&tabid=1787&language=pt-PT>

Diário da República. (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Decreto-Lei n.º 5/97, Iª

Série-A, n.º34, de 10 de fevereiro, disponível em:

<http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>

Dubar, C. (1997). *Formação, Trabalho e Identidades Profissionais*. In: Rui Canário (coord.).

Formação e Desenvolvimento profissional dos Professores. (pp.43-53). Lisboa:

Universidade de Lisboa.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa:

Editorial Presença.

Esteves, J. (1992). *O mal estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de século Edições

Esteve, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In António Nóvoa. *Profissão*

professor. (pp. 93-125). 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de*

professores. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, M. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto

Editora.

- Fonseca, A. (2008). Emergência da Leitura e da Escrita – Processos de Ensino e aprendizagem. In Ramiro Marques. *Aprender a ensinar no jardim-de-infância e na escola*. (pp.41-57). Lisboa: Edições Cosmos.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In João Formosinho. *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. (pp. 221-285). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In João Formosinho. *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. (pp. 119-141). Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação* (pp. 51-77). Lisboa: Dom Quixote.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (coord). *Os professores e a sua formação*. (pp. 93-115). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade aberta.

Gregório, C. (1997). *Relato de Experiências no 1º Ciclo*. In *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., Horta, N. (pp. 23-41). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a crianças*. (2ªed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a crianças*. (3ªed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. (2002). *O jardim-de-infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Landsheere, V. (1994). *Educação e Formação* (1ª ed.). Lisboa: Edições ASA.

- Leite, T. (2005). Diferenciação Curricular e Necessidades Educativas Especiais. In Inês Sim-Sim. *Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola?* (pp.9-27). Lisboa: Textos Editores.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., Alaiç, V. (1994). *A nova avaliação da aprendizagem: o direito ao sucesso*. Lisboa: Texto Editora.
- Lima, J. (2002). *Pais e professores: Um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo Resgatar a Inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ Ministério da Educação.
- Lopes, J. (2003). *Problemas de comportamento, Problemas de aprendizagem e problemas de “Ensinação”*. (3ªed.). Coimbra: Quarteto editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração: jardim-de-infância/família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques, R. (1983). *Mudar a escola: novas práticas de ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1999). *A escola e os pais – como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Martínez, M., García, M. & Montoro, J. (1993). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2005). *A família e o Sucesso Escolar: Guia prático para pais e outros educadores*. (4ªed.). Lisboa: Editorial Presença.

Maschino, M. (2005). *Pais contra professores*. Lisboa: Campo das Letras.

Matos, A. (1994). *A Escola nas suas Relações com os Pais*. In A. Costa Matos & J. Vargas Pires. *Escola, Pais e Comunidade: Construção de comunidades de interesses*. (pp.17 - 65). Porto: Instituto Politécnico do Porto.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. (1.ª ed.). Porto: Profedições.

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

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional – Competências Específica do 1º Ciclo do Ensino de Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico — 1.º Ciclo (4.ª ed.)*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

Ministério da educação (1997). Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de junho. *In Diário da República I Série-A*, nº133. Disponível em:

<http://dre.pt/pdf1sdip/1997/06/133A00/28282834.pdf>

Moreira, M. & Alarcão, I. (1997). A Investigação – Acção como Estratégia de Formação Inicial de Professores Reflexivos. In Idalina Sá-Chaves. *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. (119-139). Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2000). *A (des)construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições Asa.

Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Júlia Oliveira-Formosinho. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto editora.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A (1995a). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (coord). *Os professores e a sua formação*. (pp. 9-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995b). *Profissão professor. 2ª Edição*. Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In António Nóvoa. *Vidas de professores*. (pp. 11-31). 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, J. & Oliveira, A. M. (1996). *Psicologia da educação escolar I: aluno – aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira, J. H. & Oliveira, A.M. (1996). *Psicologia da educação escolar II: professor – ensino*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho. (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação*. In Oliveira-Formosinho, T., Kishimoto & M., Pinazza. *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro*. (pp.31-37). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, T., Kishimoto & M., Pinazza. (2007). *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas – profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Pinto, C. (2003). Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares. In Pinto, C. & Teixeira, M. *Pais e escola: parceria para o sucesso*. (21-71). Lisboa: Edições ISET.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In Oliveira-Formosinho, T., Kishimoto & M., Pinazza. *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro*. (pp.219-249). Porto Alegre: Artmed.
- Popkewitz, T. (1995). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In António Nóvoa. *Os professores e a sua formação*. (pp.15-35). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Projeto Educativo de Escola EB1/PRE do Lombo Segundo. (s/d). *Educar para a Cidadania No Séc. XXI*. Funchal. Policopiado.
- Projeto Educativo de Escola EB1/PRE da Nazaré. (2007/2011). Funchal. Policopiado
- Projeto Pedagógico da sala do pré 2 da EB1/PRE do Lombo Segundo. (2011/2012). Funchal. Policopiado.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.

- Ribeiro, A. (1989). *Objectivos educacionais no horizonte do ano 2000: Princípios Orientadores de Planos e Programas de Ensino*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, A., Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto editora.
- Roldão, Maria do Céu. (2003). *Diferenciação Curricular revisitada: conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto editora.
- Rodrigo, María. (2004). Desenvolvimento intelectual e processos cognitivos entre os dois e os seis anos. In César Col, Álvaro Marches, Jesús Palacios & colaboradores. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. Volume 1. (142-160). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Selikowitz, M. (2010). *Défice de atenção e Hiperatividade*. Alfragide: Texto Editores.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora: Porto

- Silva, J. (2003). A Formação Contínua de Professores. In Moraes, M., Pacheco, J., & Evangelista, M. *Formação de Professores - Perspectivas educacionais e curriculares*. (pp. 105-127). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Textos Editores.
- Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sprinthall, N., Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Editor McGraw-Hill.
- Sobrinho, J. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, C. (2000). Inovação e Conhecimento Educativo. In Maria do Céu Roldão & Ramiro Marques. *Inovação, Currículo e Formação*. (pp.25-43) Porto: Porto Editora.
- Valada, R. (1994). *Guia da avaliação no Ensino Básico*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- Vasconcelos, S. (2008). *Recursos Didáticos – Ensino Pré-escolar*. Porto: Santillana Constância.
- Veiga, F. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. (3ªed.). Coimbra: Edições Almeida, S.A.

- Vieira, C. (2003). Relação Escola-Família: Uma educação participada. In Pinto, C. & Teixeira, M. *Pais e escola: parceria para o sucesso*. (291-314). Lisboa: Edições ISET.
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In Oliveira-Formosinho, T., Kishimoto & M., Pinazza. *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro*. (pp.197-219) Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: IGA – Artes Gráficas.

Anexos - Índice do conteúdo do CD-ROM

Relatório de Estágio (versão electrónica em formato pdf)

Pasta 1 – Componente Educação Pré-Escolar

Planificações.

Projetos.

Trabalhos com o grupo.

Trabalhos com a Família.

Trabalhos com a Comunidade.

Outros.

Pasta 2 – Componente 1º Ciclo do Ensino Básico

Planificações.

Projetos.

Trabalhos com a turma.

Trabalhos com a Família.

Trabalhos com a Comunidade.

Outros.