

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Luísa Gonçalves Caires
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

abril | 2013

UMa

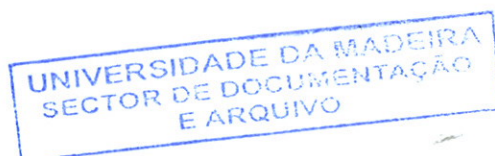
Rel

T/M uela
37
CAi nel
EX. 2

73346
KOTA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Ana Luísa Gonçalves Caires
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



ORIENTAÇÃO
Maria da Conceição Figueira de Sousa

Aos dois grandes amores da minha vida, Gonçalo e Catarina, a quem dedico este trabalho, com um pedido de desculpas pelos momentos de atenção e carinho que lhes roubei.

Agradecimentos

Quando se escrevem os agradecimentos, temos a impressão de ter cumprido o nosso dever e de esperar pela recompensa. Neste momento, olhamos para trás e verificamos que o tempo que dedicámos ao trabalho foi de tal forma intenso que se nos afigura uma sensação de alívio. É neste momento que nos lembramos de todos quantos, de forma direta ou indireta, estiveram presentes ao longo do nosso percurso académico e tornaram possível chegar ao final desta etapa da nossa vida.

O meu agradecimento à minha supervisora de estágio e orientadora do relatório, Mestre Conceição Sousa, pela disponibilidade, partilha de saberes e experiência.

Ao orientador de estágio, Doutor Fernando Luís de Sousa Correia, pela disponibilidade e pela forma como incentivou a minha intervenção pedagógica com os seus sábios ensinamentos.

Aos professores responsáveis pela unidade curricular de Estágio e Relatório.

Ao meu esposo, pois sem a sua ajuda e o seu apoio não teria conseguido chegar ao patamar em que me encontro neste momento.

Aos meus filhos, que se viram privados da minha companhia em momentos muito importantes das suas vidas e, no entanto, sempre mostraram orgulho no meu esforço.

Aos meus pais, pela educação que me deram, fazendo com que nunca desistisse dos meus sonhos e que acreditasse no meu valor. Em especial, ao meu Pai, que já não se encontra entre nós, porque sei que teria muito orgulho de ver este meu sonho concretizado.

Aos meus irmãos, que sempre estiveram ao meu lado.

Às instituições de ensino, que me acolheram na minha intervenção pedagógica.

Às crianças, que me ensinaram a aprender de novo numa partilha de conhecimentos e experiências.

Às cooperantes, pela dedicação, disponibilidade e ensinamentos muito proveitosos.

Aos meus colegas de trabalho, em especial à minha coordenadora, por ter apoiado e ter tornado possível a frequência no estágio, que sem a sua ajuda não teria sido possível.

A alguém muito especial que me deu muita força e apoio e, principalmente, que sempre acreditou em mim, mesmo quando eu própria não acreditava.

À amiga Conceição Vieira, minha madrinha de curso, que foi a impulsionadora desta jornada, elevou a minha auto estima constantemente e esteve ao meu lado, apoiando-me num momento tão importante da minha vida.

À colega Luísa Sousa, irmã incansável para mim.

Resumo

Este relatório tem como objetivo apresentar a intervenção educativa realizada durante o estágio final para a obtenção do grau de mestre, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que decorreu com um grupo de crianças entre os quatro e os cinco anos na Educação Pré-Escolar e com uma turma de 2º ano de escolaridade, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para cada uma das valências foi feito um enquadramento teórico, bem como uma contextualização da prática, onde se faz referência à caracterização da instituição e do meio envolvente, ao contexto educativo (ambiente educativo, caracterização do grupo, organização do espaço, do tempo e do material) e às relações pedagógicas. É feita também referência à metodologia de investigação-ação e às várias dimensões do docente (ético, reflexivo, e investigador).

São ainda descritas as atividades realizadas em ambas as valências, sendo a reflexão uma constante. Na Educação Pré-Escolar, destaco o processo avaliativo, onde foi feita uma avaliação do grupo e de uma criança, utilizando o *Sistema de Acompanhamento das Crianças*, elaborado por Portugal e Laevers (2010).

O presente relatório encontra-se dividido em três partes: Parte I: Enquadramento Teórico, Parte II: Estágio em Contexto da Educação Pré-Escolar e Parte III: Estágio em Contexto da Educação 1º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Reflexão, Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, avaliação, aprendizagem, ação.

Abstract

This report aims to present the educational intervention performed during the final stage of the Master's degree in Pre-school and 1st Cycle of Basic Education. It occurred with a group of children between four and five years of age in Preschool Education, and with a 2nd grade in the 1st cycle of basic education.

For each of the distinctive grounds a theoretical framework was made, as well as practical contextualization, where it is referred the characterization of the institution and its surroundings, the educational context (educational environment, characterization of the group, organization of space, time and material) and the pedagogical relationships. Reference is also made to the action-research methodology and the various dimensions of the teacher (ethical, reflective, and investigator).

Also, the activities performed in the distinctive grounds are described, and constantly reflected upon. In Preschool Education, I highlight the evaluation process, where an assessment of the group and of a child was made, using the *Sistema de Acompanhamento das Crianças* developed by Portugal and Laevers (2010).

The following report is divided in three parts: Part 1: The theoretical framework, Part 2: Internship in a Preschool education context and part 3: Internship in a 1st cycle of the basic education context.

Keywords: Reflection, Preschool, 1st Cycle of Basic Education, Evaluation, Learning, action.

Índice geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Siglas	xii
Introdução	2
Parte I.....	5
Enquadramento Teórico	5
A Educação Pré-Escolar em Portugal.....	6
O 1º ciclo do ensino básico.....	9
A identidade docente	18
A metodologia de Investigação-ação.....	18
O docente ético	21
O docente reflexivo	21
O docente investigador	23
Parte II	25
Estágio em Contexto da Educação Pré-Escolar.....	25
Contextualização da Prática Pedagógica	26
A instituição e o meio envolvente	26
Identificação/Localização.....	26
Caraterização da escola	27

Contexto educativo	29
Ambiente educativo	29
Caracterização do grupo	29
Organização do grupo.....	32
Organização do espaço e material	32
Organização do tempo	37
Relações pedagógicas	41
Modelo curricular	43
Intervenção educativa.....	46
Projetos desenvolvidos	49
Construção de instrumentos pedagógicos	49
A alimentação	56
Construindo o arco-íris	59
Projeto família/comunidade.....	63
“Visita à biblioteca”.....	63
“Livro viajante”	66
Envolvimento da comunidade educativa.....	69
Avaliação	71
Avaliação do grupo.....	75
Bem-estar/implicação	75
Avaliação individual.....	80
Reflexões finais da valência do Pré-escolar	83

Parte III.....	86
Estágio em Contexto da Educação do 1º Ciclo do Ensino Básico	86
Contextualização da Prática Pedagógica	87
A instituição e o meio envolvente	88
Identificação/Localização	88
Caracterização da escola.....	89
Contexto educativo	90
Ambiente educativo.....	90
Caracterização do grupo	91
Organização do grupo e da sala de aula	93
Organização do tempo	95
Relações pedagógicas	96
Modelo curricular	97
Intervenção educativa	103
Intervenção educativa na área de língua portuguesa	106
Intervenção educativa na área de estudo do meio	108
Intervenção educativa na área da matemática	113
Envolvimento da família e da comunidade	116
Reflexões finais da valência do 1º Ciclo do Ensino Básico	120
Considerações finais	121

Índice de figuras

Figura 1. Género das crianças (distribuição em percentagem).....	29
Figura 2. Idade dos pais (distribuição em percentagem).....	30
Figura 3. Habilitações literárias dos pais (distribuição em percentagem).....	30
Figura 4. Classificação das profissões (distribuição em percentagem).....	31
Figura 5. Planta da <i>Sala do Arco-íris</i>	33
Figura 6. Evidente desarrumação da sala	50
Figura 7. Ilustrando as regras da sala	51
Figura 8. Ilustrando as regras da sala	51
Figura 9. Mapa de presenças	52
Figura 10. Ilustrando o Mapa de presenças	53
Figura 11. Ilustrando o Mapa de presenças	53
Figura 12. Identificando colegas	53
Figura 13. Mapa dos lugares no tapete	54
Figura 14. Sacos para os chapéus	55
Figura 15. Desenho das flores	56
Figura 16. Visita à horta	57
Figura 17. Elaboração do bolo.....	58
Figura 18. Receita com recurso ao uso da balança.....	59
Figura 19. Crianças observando a luz.....	60
Figura 20. Aferindo conhecimentos	62
Figura 21. Manipulando o periscópio.....	62
Figura 22. Manipulando os espelhos	62
Figura 23. Desenhos dos animais que mais gostaram	65
Figura 24. Recebendo os desenhos das crianças	66

RELATÓRIO DE ESTÁGIO x

Figura 25. Edifício da Atitude Experiencial.....	74
Figura 26. Avaliação do nível de bem-estar (distribuição em percentagem)	76
Figura 27. Avaliação do nível de implicação (distribuição em percentagem)	77
Figura 28. Género das crianças (distribuição em percentagem).....	91
Figura 29. Habilitações literárias dos pais (em percentagem).....	92
Figura 30. Classificação das profissões dos pais (distribuição em percentagem)	92
Figura 31. Planta da sala do 2º B.....	95
Figura 32. Horário do 2º B	96
Figura 33. Cartaz de palavras sinónimas e antónimas.....	107
Figura 34. Modelo usado pelo professor	107
Figura 35. Desenhos elaborados pelos alunos	107
Figura 36. Cartaz sobre a gestão de conflitos	111
Figura 37. Ensino experimental das ciências	112
Figura 38. Carateres chineses “Pai Natal”	112
Figura 39. Cartaz da adição/subtração.....	113
Figura 40. Árvore de natal.....	116
Figura 41. Bola decorada.....	116
Figura 42. Ação de sensibilização “Gestão de Stress”	118
Figura 43. Brinquedos trazidos pelas crianças	119
Figura 44. Crianças da instituição recetora	119

Índice do conteúdo do CD- ROM

Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do

Ensino Básico

Apêndice A – Protocolo das experiências

Apêndice B – Grelha de avaliação de competências

Apêndice C – Avaliação geral do grupo

Apêndice D – Avaliação individualizada

Apêndice E – Análise e reflexão individualizadas de crianças

Apêndice F – Definição de objetivos e iniciativas individualizadas

Apêndice G – Planificação 1 a 5 outubro

Apêndice H – Planificação 8 a 12 outubro

Apêndice I – Planificação 15 a 17 outubro

Apêndice J – Planificação 22 a 25 outubro

Apêndice K – Planificação 29 a 30 outubro

Apêndice L – Planificação 19 novembro

Apêndice M – Planificação 20 novembro

Apêndice N – Planificação 21 novembro

Apêndice O – Planificação 3 dezembro

Apêndice P – Planificação 4 dezembro

Apêndice Q – Planificação 5 dezembro

Apêndice R – Planificação 11 dezembro

Apêndice S – Planificação 12 dezembro

Apêndice T – Cartaz feira

Apêndice U – Cartaz ação sensibilização

Apêndice V – Cartaz recolha brinquedos

Siglas

CAP – Centro de Apoio Psicopedagógico

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Pré-Escolar

PEE – Projeto Educativo de Estabelecimento

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

TPC – Trabalhos Para Casa

ZDP – Zona de Desenvolvimento Potencial

Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. Inicia-se com as diferentes experiências que temos com os nossos pais e irmãos; prossegue à medida que vamos observando professor após professor, ao longo de dezasseis a vinte anos de escolaridade, culmina formalmente, com a formação profissional, mas continua nas experiências de ensino que vamos passando ao longo da vida.

(Arends, 1995, p. 15).

Introdução

O termo Educação nem sempre é fácil de descodificar. Roram muitos os autores que já se debruçaram sobre esta temática. Quintana Cabanas (2002) afirma que “o termo educação é como um poliedro de muitas faces” (p. 52) por abranger vários domínios para a construção de conhecimentos.

O papel do docente¹, desde a entrada da criança numa instituição educativa, é ajudá-la a organizar toda a estrutura cognitiva, permitindo uma melhor expressão de ideias, dando assim continuidade à futura etapa no ensino de cada uma.

O docente tem de mudar as suas práticas rompendo com a pedagogia tradicional que, aos poucos, se vai dissipando, dando lugar a uma pedagogia mais participativa, com vista à formação de uma futura geração, munida de ferramentas que lhe ajudará a construir um saber apoiado em valores, em justiça e, sobretudo, assente no respeito mútuo e na cooperação com os seus pares.

Este processo tem de ser continuamente revestido de várias reflexões e, se necessário, de um ajuste da prática, contribuindo para uma melhor aprendizagem e, consequentemente, para um melhor desenvolvimento geral do indivíduo.

No âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi requerida a elaboração de um relatório, segundo o Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março de 2006, que tem como finalidade principal mostrar os conhecimentos aferidos nas Unidades Curriculares e durante as práticas pedagógicas e estágio.

¹ O termo docente é aplicado para me referir tanto ao educador de infância como ao professor do 1º CEB.

De acordo com o Despacho nº32081/2008 de 16 de Dezembro de 2008, o estágio é constituído por 200 horas, distribuídas igualmente pelas duas valências, EPE e 1º CEB.

Na valência de EPE, essas horas foram desenvolvidas na Escola Básica com Pré-escolar da Nazaré, individualmente, em quatro dias semanais, sendo que em cada dia a carga horária foi de 5 horas.

Na valência de 1º CEB, as 100 horas foram desenvolvidas com um par pedagógico, na Escola Básica com Pré-escolar da Ajuda, durante três dias semanais, com a duração de 5 horas. Em cada semana, um elemento do par responsabilizava-se pela orientação da prática pedagógica. As planificações, a construção de material didático e as reflexões foram feitas em conjunto, consolidando assim a importância do trabalho em equipa e cooperação, tão necessários nos dias de hoje.

Ao longo da revisão da literatura, todas as teorias que foram surgindo de pedagogos do século XX levaram-me a uma tomada de consciência de que uma mudança é possível, através de uma reflexão articulada entre as crenças e ações das crianças e uma reestruturação de conceitos e práticas educativas.

Numa procura bibliográfica, no sentido de fundamentar todas as minhas ações durante o estágio, apresento uma investigação baseada na ação pois, tal como refere Arends (1995), o conhecimento resultante das investigações ajuda o docente a refletir nas suas práticas pedagógicas e dá uma boa explicação dos fenómenos existentes nas relações.

Gostaria de salientar o facto de este relatório ter sido redigido segundo as normas do Novo Acordo Ortográfico. Está escrito com uma linguagem simples, tentando, no entanto, dar corpo a um discurso cuidado e coerente. Nele se apresenta a

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 4

informação que considero pertinente para explicitar todo o trabalho realizado durante o período de estágio.

O presente relatório encontra-se dividido em três partes: Parte I: Enquadramento Teórico, onde é feita uma referência à história da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal e onde se refere a identidade docente, bem como as suas várias dimensões; Parte II: Estágio em Contexto da Educação Pré-Escolar, onde é explanada toda a prática relacionada com o estágio na valência de Pré-escolar e Parte III: Estágio em Contexto da Educação 1º Ciclo do Ensino Básico, onde se faz referência à prática relacionada com o estágio na valência do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Parte I

Enquadramento Teórico

A Educação Pré-Escolar em Portugal

Foi no ano de 1995 que o governo adotou como prioridade de política educativa a Educação Pré-Escolar (EPE), constituindo-se assim todo o processo para a aprendizagem como passo fundamental para a educação básica, dando resposta ao objetivo da UNESCO de igualdade de educação para todos (ME, 2000). A história da EPE diz-nos, no entanto, que foram muitos os desenvolvimentos e recuos que esta modalidade de educação sofreu. No século XX, com o aumento da participação da mulher no mundo laboral, surgiu uma maior procura e um maior reconhecimento pela EPE, factos que levaram a que a monarquia criasse vários organismos que se ocuparam da educação em idade não escolar (ME, 2000). Com a implantação da República, verificaram-se muitas mudanças, aumentando assim as instituições de educação. Na rede privada, por exemplo, apareceram muitos Jardins Escola João de Deus, que persistem até aos dias de hoje. Na época de Salazar, assistiu-se a alguns atrasos, no entanto, a partir dos anos 60 voltaram a ser criadas muitas creches e jardins-de-infância para dar resposta às situações que aconteciam no país. Neste âmbito, foram criadas muitas creches e serviços de amas, tendo como referência a estrutura familiar e consagrando um acolhimento assente na valorização da família (Pires, 2007; ME, 2000). Mais tarde, na fase Marcelista, é aprovada a reforma do Sistema Educativo (lei 5/73, de 25 de Julho), que admite a EPE como parte de todo o processo educativo (ME, 2000). Embora nesta altura tivessem começado a surgir escolas de Educadores de Infância, só após a revolução de Abril de 74 é que se assistiu a um significativo aumento destas instituições.

A reforma educativa de 1986 consagrou a inclusão da EPE no sistema educativo e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), executada nesse ano, descreve que a educação pré-escolar deve receber crianças dos três aos seis anos de idade e que a sua

frequência é pública e opcional. Esta lei também atestou que os cursos de Educadores de Infância passariam a ser ministrados nas universidades (ME, 2000).

Em 1997, é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que decreta os princípios gerais pedagógicos e os princípios de organização (ME, 2000). Para complementar esta lei, foram sendo criadas várias circulares normativas, entre outros documentos oficiais, que persistem até à atualidade e que foram complementando a valência de Pré-Escolar (PE), realçando a importância dada à qualidade em Educação de Infância.

Desde 1998/99 assistiu-se a uma aproximação da educação pré-escolar e do ensino básico, pois foi feita a integração dos jardins-de-infância públicos nos agrupamentos das escolas.

A Lei-quadro (Lei nº5/97 de 10 de fevereiro) anuncia a EPE como sendo a primeira etapa da Educação Básica, que deve complementar a ação da família, estabelecendo com esta estreita cooperação, contribuindo para um desenvolvimento equilibrado da criança com a finalidade de inseri-la na comunidade como ser autónomo, livre e solidário (ME, 1997; ME, 2000).

As *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar* (OCEPE) foram elaboradas como ponto de referência para os educadores de infância e definem um conjunto de objetivos gerais assentes na Lei-quadro definidos para a EPE.

O Perfil Específico para o Desempenho Profissional do Educador de Infância é aclarado pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Neste, o educador de infância surge como responsável do currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, tendo em vista uma oferta de aprendizagens integradas.

É também da responsabilidade do educador organizar o espaço educativo e os materiais, por forma a integrar um conjunto de experiências significativas. A gestão do

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 8

grupo deve atender às características da faixa etária do mesmo, respeitando os diferentes ritmos de cada criança e do grupo em geral, numa perspectiva de cooperação e de uma prática democrática durante todo o processo educativo (ME, 1997).

De acordo com a ideia expressa no perfil do educador, as OCEPE mencionam que o papel deste profissional é observar, planejar, agir, refletir/avaliar, comunicar e articular.

Através da observação, o educador mune-se de conhecimentos acerca do grande grupo, do pequeno grupo e da criança, sendo o conhecimento do contexto familiar e do meio a que pertencem fundamental para que o processo educativo seja adequado às suas necessidades e interesses. Através da observação, o educador vai direcionar a sua ação educativa, planejando e organizando atividades apropriadas e não desprezando as situações decorrentes do cotidiano, pois planejar é uma ação que deve ter em conta atividades desafiadoras e que sejam do interesse das crianças, integrando as diferentes áreas de conteúdo de uma forma transversal e abrangente (ME, 1997).

Toda a ação pedagógica, bem como o ambiente educativo e todos os processos educativos perfilhados, assim como o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças (ME, 1997), deve ser alvo de uma avaliação, assumindo um cunho formativo, levando o educador a ter uma postura de caráter reflexivo, que perspetive melhorias educacionais. Este processo obriga o educador a pensar e repensar o desenvolvimento das aprendizagens da criança, assim como a qualidade da sua intervenção e o papel que desempenha (ME, 1997). O processo de avaliação e reflexão são inseparáveis, uma vez que para avaliar o educador tem sempre de refletir neste processo. Tal como referem as OCEPE, “a sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, neste sentido, a avaliação é o suporte do planeamento” (ME, 1997, p. 27).

Ao educador cabe também o papel de assegurar uma comunicação com todos os agentes educativos numa linha de partilha e corresponsabilização. Para finalizar, é de referir que o educador deve ter a capacidade de saber articular a sua intervenção e intencionalidade educativa num processo contínuo e interligado com o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), preparando a criança para a etapa da transição (ME,1997). Segundo Serra (2004), o educador deve estar a par do modelo curricular utilizado no 1º ciclo e das suas exigências, de forma a apoiar uma transição alicerçada nas suas especificidades.

No que diz respeito à gestão do currículo da EPE, a circular 17/DSDC/DEPEB/2007 afirma que o educador é responsável pela sua gestão, não esquecendo os objetivos gerais, a organização do espaço, as áreas de conteúdo e a continuidade educativa.

A EPE pode ainda contar com as Metas de Aprendizagem, constituindo uma melhor articulação com o 1º CEB, para que todas as crianças tenham a oportunidade de dar continuidade ao seu processo educativo.

Não se apresentam dúvidas de que Lei-Quadro e as OCEPE foram algumas das medidas mais importantes para a promoção do desenvolvimento da criança entre os três e os cinco/seis anos de idade. Ao longo dos anos, foram sendo elaborados diversos documentos que contribuíram, largamente, para um melhor progresso e qualidade desta valência da educação que cada vez mais é enaltecida e útil.

O 1º ciclo do ensino básico

Durante o século XX, foram vários os avanços que esta valência sofreu, mais concretamente a nível da organização curricular, dos seus princípios e também da obrigatoriedade do ensino. Assim como na valência do pré-escolar, nesta, o objetivo

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 10

principal é contribuir para a construção de um bom desenvolvimento, harmonioso e global do indivíduo.

É muito importante que os docentes conheçam as leis que regem a sua profissão e que ajudam na orientação.

De acordo com a LBSE, o ensino básico é composto por três ciclos: o 1º ciclo, de quatro anos, onde o ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor único, o que transmite às crianças uma estabilidade e uma gestão de currículo flexível e ajustada aos ritmos das crianças de uma forma integrada, podendo ser coadjuvado em áreas especializadas; o 2º ciclo, de dois anos, e o 3º ciclo, composto por três anos.

Ainda de acordo com esta lei, o Ensino Básico é universal, obrigatório, gratuito e tem a duração de nove anos. No artigo nº 7 desta lei, são definidos os objetivos gerais para este ciclo, que norteiam os objetivos específicos para cada ciclo e têm como referência o nível etário de cada criança, atendendo a algumas particularidades específicas. No 1º ciclo, é dada ênfase ao desenvolvimento da linguagem oral e à iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora.

Através do despacho 19575/2006, de 25 de Setembro, os tempos mínimos para a lecionação do programa do 1.º ciclo foram fixados da seguinte forma: Língua Portuguesa, oito horas letivas de trabalho semanal, incluindo uma hora diária para a leitura; Matemática, sete horas letivas de trabalho semanal; Estudo do Meio, cinco horas letivas de trabalho semanal, metade das quais dedicadas ao ensino experimental das ciências; Área das expressões e restantes áreas curriculares, cinco horas letivas de trabalho semanal. A distribuição destas horas letivas deve ser equilibrada ao longo da

semana, devendo o professor titular da turma registrar um sumário diário das atividades desenvolvidas.

O horário dos alunos integra ainda as áreas curriculares não disciplinares, que estão incluídas nas 25 horas semanais, e referem-se à educação para a cidadania como área transversal e ainda atividades extra curriculares, sendo a sua frequência de caráter facultativo. Com obrigatoriedade, são apenas o ensino do inglês e o apoio ao estudo. (ME, 2004).

Segundo o despacho 8683/2011, as atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo devem recair sobre o domínio artístico, desportivo, científico, tecnológico, das tecnologias de informação e comunicação, ao meio de ligação à escola e de solidariedade e voluntariado. Surgem também as atividades de apoio ao estudo, que se destinam à realização dos trabalhos de casa ou à consolidação das aprendizagens, bem como ao desenvolvimento de competências ao nível de métodos de estudo e de pesquisa, do inglês ou outras línguas estrangeiras, da atividade física, do ensino da música e de atividades lúdico expressivas. O horário destas atividades é elaborado de acordo com o ano de escolaridade a que as crianças pertencem.

Cada domínio apresentado em cima integra um conjunto de princípios, objetivos e blocos de aprendizagem. Toda esta organização é muito extensa e apenas mencionarei os de frequência obrigatória de acordo com os documentos oficiais emanados para este fim².

² Além das circulares e despachos normativos, o professor do 1º CEB deve orientar-se pelo Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001) e na Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo (2006). Estes últimos documentos complementam-se (o primeiro refere-se às

A língua de escolarização assume-se como transversal de todo o processo educativo, estando esta transversalidade diretamente relacionada com o sucesso escolar no ensino básico. Quando nos referirmos às competências a serem atingidas no ensino do português falamos tanto das competências específicas, como das gerais, expostas no Currículo Nacional do Ensino Básico. Recentemente, o programa de língua portuguesa foi reformulado e apresenta cinco competências específicas: a compreensão oral, a expressão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua (Reis, 2009).

Uma vez que a aprendizagem do português é transversal a todos os conteúdos, pois dela depende a compreensão da língua, levando ao sucesso escolar, surgiu o Plano Nacional de Leitura que tem como objetivo principal a elevação dos níveis de literacia dos portugueses, destinando-se “a criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida”³.

Numa sociedade de cultura predominantemente escrita, como a nossa, é pelo livro que a criança tem a ocasião de se encontrar com as suas “raízes”. Mas a leitura perde todo o seu valor, se o que a criança ler não lhe trazer nada à sua vida, se os livros não lhe transmitirem o que a “boa” literatura lhe pode dar (Dinis, 2001, p. 55).

competências essenciais a atingir em cada ciclo, o segundo refere-se aos conteúdos a serem abordados – por blocos e por ano).

³ Retirado da apresentação do Plano Nacional de Leitura.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Leitura surge como uma ferramenta que permite ao docente estimular o gosto pela leitura nas crianças, ensinando-as a retirarem algo de valor dos livros consultados, transpondo para a vida real esses ensinamentos.

No que diz respeito à matemática, é fundamental desenvolver o raciocínio, a capacidade de comunicação e, principalmente, a resolução de problemas. No programa, a matemática divide-se em três blocos de conteúdos: números e operações, geometria e organização e tratamento de dados. O jogo tem aqui um papel de relevância pois, “alia raciocínio, estratégia e reflexão de uma forma lúdica muito rica. Os jogos de equipa podem ainda favorecer o trabalho cooperativo” (ME, 2001, p.68). A matemática utiliza a leitura e a escrita para desvendar e interpretar os problemas, assim como inclui um desenvolvimento da oralidade para transmitir os resultados, podendo ser aplicados noutras áreas de saber, o que implica transversalidade⁴.

O programa de estudo do meio está dividido em seis blocos. Os objetivos gerais desta disciplina incidem sobre: o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes como a autoestima a autoconfiança, valorização da sua identidade no contexto a que pertencem, tendo em conta os elementos básicos do meio envolvente, o conhecimento dos vários estilos de vida, para melhorar a qualidade de vida. Fazem parte também desta disciplina os conhecimentos sobre a história e a geografia de Portugal, promovendo atitudes de pesquisa e consequente escolha da melhor forma de tratar os dados da mesma. Esta disciplina engloba também o conhecimento de hábitos de higiene e vida

⁴O Programa de Matemática do Ensino Básico é um documento único que engloba, para cada um dos ciclos do Ensino Básico, os objetivos, os temas matemáticos, as orientações metodológicas e aspetos ligados à gestão curricular e à avaliação.

saudável, uma adequada utilização de hábitos de consumo e, para finalizar, aborda a valorização do seu património histórico e o de outras culturas.

O estudo do meio também tem um carácter interdisciplinar e o professor tem de conseguir gerir o currículo de forma a transmitir aos alunos competências que integrem o saber, saber fazer e saber ser (ME, 2001). O ensino experimental, como já foi referido, conta com metade do horário definido, ou seja, duas horas e meia. Aqui, o programa sugere que se faça uma abordagem construtivista, valorizando as ideias prévias e as concepções que os alunos têm sobre o conhecimento. O conhecimento científico é relevante para que as crianças consigam interpretar o mundo que as rodeia, iniciando com as tentativas não formais, passando pelas concessões alternativas, até chegar ao conhecimento científico. Segundo Sá (2004), espera-se que os professores sejam capazes de usar processos inovadores, desenvolvendo nos alunos competências do pensar e do aprender fazendo.

Para finalizar, irei abordar as expressões. Estas influenciam o modo como o aluno aprende, comunica e interpreta o mundo que o rodeia, e desenvolvem-se, no ensino básico, em torno de quatro áreas essenciais.

A expressão físico-motora, que se expressa na prática de exercício adequado por parte dos alunos, está dividida em oito blocos que são: a perícia e manipulação, os deslocamentos e equilíbrios, a ginástica, os jogos, a patinagem, as atividades rítmicas expressivas, os percursos na natureza e a natação como opção.

A expressão musical, que desenvolve nos alunos o bem-estar e contribui para um desenvolvimento harmonioso dos mesmos. De acordo com o programa, esta expressão divide-se em dois blocos que são: os jogos de exploração e experimentação e desenvolvimento e criação musical. O primeiro bloco diz respeito à exploração da música, relacionando-a com os instrumentos e com a voz, em atividades de carácter

lúdico. O segundo bloco surge como complemento, propondo o domínio de aspetos importantes tais como a audição musical e a representação do som (ME, 2001). Com esta expressão, os alunos devem ter a oportunidade de manipular vários instrumentos musicais, estar em contacto com diferentes culturas e diferentes técnicas musicais, iniciando assim a sua literacia musical.

A expressão dramática, com as suas atividades que envolvem o corpo, a voz das crianças, o espaço e os objetos, proporciona às crianças momentos muito ricos em experiências, de uma forma lúdica. De acordo com o programa, esta área divide-se em dois blocos, que são os jogos de exploração e os jogos dramáticos. O primeiro bloco torna possível a expressividade através do corpo, do espaço, da voz e dos objetos. O segundo bloco complementa o primeiro relacionando a comunicação com a linguagem verbal, não-verbal e gestual com os outros que o rodeiam.

A expressão plástica estimula nas crianças a criatividade e imaginação. É através das experiências sociais que a criança vai poder expressar o seu mundo e a realidade. A sala de aula é um local privilegiado para desenvolver esta expressão mas não podemos descurar as experiências que o contacto com a natureza proporcionam, o conhecimento da região, de exposições e as visitas a artesãos locais, que podem desenvolver a sensibilidade estética das crianças. Esta expressão está distribuída por três blocos, sendo que o primeiro diz respeito à descoberta e organização progressiva de volumes e decorre através da modelagem, escultura e construções. O bloco dois reporta-se à descoberta progressiva de superfícies, que inclui o desenho e a pintura. O bloco três refere-se à exploração de técnicas diversas de expressão, onde são desenvolvidas atividades como o recorte, a colagem e dobragem, a impressão, a tecelagem e costura, a fotografia, as transparências, os meios audiovisuais e, por fim, os cartazes (ME, 2001).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 16

Na reorganização do ensino básico, Zabalza (1998) define currículo como “um conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar, devendo este ser flexível e ajustado aos alunos consoante os seus interesses, necessidades e os seus contextos. Para além das áreas disciplinares, existem ainda a área de projeto, a formação cívica e o estudo acompanhado.

Destaco ainda o decreto-lei 241/2001 de 30 de Agosto, que aprova o Perfil Específico dos educadores de infância e professores do 1º CEB, onde são explanadas as competências designadas para cada um destes profissionais. Segundo este decreto, os profissionais devem ter sempre presente uma atitude reflexiva e devem promover a inclusão de todas as crianças na sociedade, estimulando sempre uma autonomia para que o bem-estar das crianças seja assegurado (decreto lei 240/2001, secção II). Refere ainda, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, que o professor deve proporcionar às crianças aprendizagens relacionadas com as diferentes áreas de conhecimento e que as novas tecnologias devem estar presentes nestas aprendizagens para que adquiram competências para as dominar. O professor também deve promover na sua sala de aula uma diferenciação pedagógica. É ainda sua função usar todas as componentes da avaliação de modo a verificar até que ponto as competências foram adquiridas e, se necessário, ajustar a sua planificação. O professor deve também desenvolver atividades que envolvam a comunidade e as famílias das crianças, de acordo com o decreto-lei 240/2001 de 30 de Agosto, secção IV.

No perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º CEB, consta ainda que este deve desenvolver “O respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” e deve organizar atividades que promovam a articulação com o ciclo académico seguinte.

É também sua a missão de organizar as atividades para que os alunos sejam levados a pesquisar e a usar a recolha e tratamento dos dados, usando as novas tecnologias e desenvolver nos alunos competências fundamentais para uma cidadania ativa e responsável. Neste documento, também estão referenciadas as competências que os professores devem desenvolver nas várias áreas curriculares, ou seja, português, matemática e ciências sociais e da natureza⁵.

Outros documentos orientadores da ação do professor são: a *Organização curricular e programas-1º ciclo* e ainda as metas de aprendizagem, que constituem uma importante referência na prática do professor, ajudando-o na adoção de várias estratégias para que as crianças alcancem as bases relativas ao ano de escolaridade a que pertencem.

Não sendo um documento oficial mas, na minha opinião, uma forma bastante eficaz de exercer a profissão de docente, aponto ainda as dez competências para ensinar de Pilhipe Pernoud (2001), que são: 1 - organizar e estimular situações de aprendizagem; 2 - gerar a progressão das aprendizagens; 3 - conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4 - envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho; 5 - trabalhar em equipa; 6 - participar da gestão escolar; 7 - informar e envolver os pais; 8 - utilizar as novas tecnologias; 9 - enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e 10 - gerar a sua própria formação contínua.

⁵A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, através da sua página web, www.dgidc.min-edu.pt, procede à divulgação de informação complementar.

A identidade docente

Segundo Nóvoa, “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional” (1992, p. 7), ou seja, no percurso da sua vida, o docente exterioriza a sua subjetividade e explica as suas ações no plano pessoal e coletivo, procurando significados para a construção da sua identidade profissional.

Esta é uma profissão com características e com uma dimensão social próprias, embora com uma importante dimensão pessoal, que se baseia na relação professor/aluno, onde a empatia e a afetividade são fulcrais no processo ensino-aprendizagem, em especial nos primeiros anos de escolaridade.

Existem fatores externos (o Estado, a formação dos professores, o estatuto social da comunidade), bem como fatores internos (a relação professor/professor, aluno/professor, professor/comunidade) que afetam a construção da identidade do docente. Ser professor nos dias de hoje é uma profissão exigente e, tal como refere Christopher Day (2006),

Ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua actividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores. Todos os professores apaixonados assumem a paixão pela sua disciplina, a paixão pelos seus alunos e uma crença apaixonada de que o que são e o que ensinam poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos, tanto no momento de ensino-aprendizagem como depois de alguns dias, semanas, meses ou até anos. (p. 36).

A metodologia de Investigação-ação

Segundo Dick, (1999), citado por Coutinho (2009), “Investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção

(mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360).

Esta metodologia tem um enfoque duplo no qual se pretende melhorar os resultados da acção realizada pelo educador/professor durante as suas práticas, e ainda sobre a investigação e respetivas mudanças de aprendizagem, por parte dos alunos, que ocorreram durante as práticas.

Baskerville (1999) e Santos et al (2004), citados por Fernandes (s.d.), definem as características desta metodologia através de quatro pontos essenciais: desenvolve-se de uma forma cíclica ou em espiral; facilita a capacidade de rigor e de dar resposta à investigação em curso; proporciona uma vasta gama de responsabilidades e envolvimento dos seus participantes e produz mudanças inesperadas que poderão dar início a novas investigações.

Ainda segundo o mesmo autor, o principal objetivo desta metodologia é “a reflexão sobre a acção a partir da mesma” (p. 4). Deste modo, o investigador deverá focar-se num determinado assunto, definir as variáveis e proporcionar oportunidades de se verificarem essas mesmas variáveis, de modo a verificar se estas dão respostas que respondem às questões que deram início à investigação.

A metodologia de Investigação-ação “implica planear, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente sobre aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhores práticas e um melhor conhecimento dos *práticos* acerca das suas práticas” (Coutinho, 2009, p. 363). As suas metas são:

- Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática.
- Articular de modo permanente a investigação, a acção e a formação.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 20

- Aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento.
- Fazer dos educadores protagonistas da investigação.

(Coutinho, citando Latorre, 2003).

Durante todo o processo de investigação, torna-se fulcral a negociação com os respetivos participantes, bem como o estabelecimento de relações que existem entre os mesmos, de modo a envolver todos os seus intervenientes num processo de ação-reflexão-ação. Assim, e de acordo com Fernandes (s.d.), “a investigação sugere uma intervenção que pode ser benéfica quer para a organização quer para o investigador e para a comunidade” (p.6), uma vez que é através da investigação realizada durante as suas práticas que o professor/educador, em conjunto com o seu grupo de alunos/crianças, irá dar respostas às questões ou preocupações que deram início à respetiva investigação, sendo também um processo no qual se liga a teoria com a prática.

Esta metodologia desenvolve-se através de um processo cíclico ou em espiral, de forma “contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: **planificação, acção, observação** (avaliação) e **reflexão** (teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva” (Coutinho, 2009, p. 366).

Através da metodologia de Investigação-ação, o educador /professor pode refletir sobre as suas práticas, contribuindo para as melhorar, “introduzindo-lhe o elemento crítico, tão necessário ao conhecimento objectivo daquilo que faz e de si próprio” (Idem, Ibidem, p. 375). Esta é uma metodologia não “de investigação sobre a educação mas sim **uma forma de investigar para a educação**” (Idem, Ibidem, p. 376).

Neste contexto, coloquei uma questão a que procurei dar resposta ao longo deste relatório. Em que medida o espaço educativo influencia as aprendizagens?

O docente ético

A ética docente é fundamental, “quer para a construção da identidade e da autonomia profissional dos professores quer para um mais eficaz e correcto desempenho da profissão” (Seiça, 2003, p. 17).

No Perfil do desempenho profissional dos professores da educação básica e do ensino secundário, “são delineadas as dimensões do referido perfil, das quais se salienta a que requer dos professores a capacidade de perspectivar o sistema educativo, a escola e a sala de aula como espaços de intervenção ética e cívica” (Idem, Ibidem, p. 22). Estas questões referem-se a valores sociais, espirituais, morais e cívicos, bem como organizativos. Estes dizem respeito à relação com o outro e em geral, a si como profissional, aos alunos, aos colegas, à investigação e à comunidade.

São estes valores e princípios que exprimem as várias dimensões do docente, o que implica não apenas a qualidade pessoal do docente mas também a qualidade de um profissional dotado de competências técnicas, sendo necessário um trabalho de clarificação entre “a complexidade das relações entre ética pessoal e ética profissional, assim como entre a ética da intenção e da acção objectiva” (Seiça 2003, p. 23, citando Estrela, 1993).

O docente reflexivo

As OCEPE referem que a intencionalidade do educador exige que este “reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (M.E., 1997, p. 93). Dizem ainda que

este processo reflexivo começa por ser anterior à ação, pressupõe um planeamento, acompanha a ação e realiza-se após a ação, de modo a haver uma consciencialização, logo, uma avaliação da intervenção realizada e dos seus efeitos no processo de aprendizagem nas crianças.

O docente reflexivo não reflete apenas sobre o que faz mas também sobre os contextos em que atua, utilizando esta reflexão para promover a qualidade da sua ação. O docente, “quando reflecte sobre o processo de ensino e aprendizagem faz uma revisão, procede a uma reconstrução, dá uma resposta e faz uma análise crítica da actuação da turma e também da sua” (Pacheco, 1999, p. 41), adaptando a sua ação às situações em que veja ser essencial fazê-lo.

Nóvoa destaca a importância da formação docente, salientando que “pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente” (s.d., p. 15). Este autor considera que esta formação deve “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (s.d., p. 16). A formação assume, assim, uma grande importância para o docente, tendo em consideração que “As atitudes e competências reflexivas e de resolução de problemas são complexas, exigindo esforço a sua aprendizagem. Contudo (...) a arte da prática profissional é «aprendível», sendo a experiência, acompanhada de uma reflexão e análise aprofundadas, a responsável por esta aprendizagem.” (Arends, 1995, p. 18).

O docente investigador

Segundo Alarcão (2000), “Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objectivos nacionais e transnacionais” (p.2). Esta tarefa “requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação” (Idem, Ibidem, p.2).

Segundo esta autora, o conceito de professor-investigador está associado a Stenhouse nos anos 60, referindo que este, na sua obra,

considera que “a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores” (...) e que “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efectivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” especificando que, por atitude de investigação entendia “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática. (Alarcão, 2000).

Esta necessidade de investigar para desenvolver a sua prática docente, apesar de não ser espontânea e ter enfoque numa intencionalidade planeada, pode surgir também espontaneamente (Alarcão, 2000), dos problemas decorrentes do dia-a-dia. Cochram-Smith & Lytle, citados por Alarcão (2000), referem “a natureza epistemológica da investigação realizada pelos professores e admitem que, ao associar investigação e prática, pesquisa e reforma, se pode contribuir para aumentar o corpo de conhecimentos sobre o ensino” (p. 5). Cabe ao docente promover a investigação que considera adequada à sua prática pedagógica, aproveitando todas as situações que surjam no quotidiano e que possam levar à compreensão dos conceitos.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 24

Um bom docente procura a qualidade da educação, apostando, para isso, numa formação contínua, onde possa atualizar os seus conhecimentos. No entanto, essa “procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional” (Alarcão, 2000, p. 13).

Parte II

Estágio em Contexto da Educação Pré-Escolar

Contextualização da Prática Pedagógica

A prática pedagógica, no contexto de Educação Pré-Escolar, foi desenvolvida na Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré (EB1/PRE da Nazaré), durante o mês de setembro e outubro de 2012, perfazendo um total de 120 horas, das quais 20 foram dedicadas à observação inicial e as restantes dedicadas à intervenção pedagógica. Ainda foram contabilizadas mais 10 horas, em prol da viabilização dos projetos com a comunidade educativa da escola.

A intervenção pedagógica foi realizada na *Sala do Arco-íris*, com um grupo de 25 crianças. Numa ótica de aprendizagem ativa, a observação, a reflexão constante e a avaliação foram os pilares que sustentaram a planificação de todas as atividades, tendo em conta o contexto, os interesses e as capacidades de cada criança e do grupo em geral, e cujo suporte foram as avaliações do ano letivo anterior, cedidas pela educadora cooperante, as OCEPE e as metas de aprendizagem.

Nesta valência, foi-nos solicitado que avaliássemos o grupo em geral e uma criança, escolhida por nós. Tendo em conta o tempo de estágio, pretendia-se que fosse alcançada uma aproximação o mais real possível e significativa do contexto educativo.

A instituição e o meio envolvente

Identificação/Localização

A Escola Básica com Pré-Escolar (EB1/PE) da Nazaré está situada na freguesia de São Martinho, no sítio da Nazaré.

O sítio da Nazaré é maioritariamente formado pelo Bairro social da Nazaré, existindo ainda alguns complexos habitacionais como: Virtudes, Barreiros e Pilar. Há ainda algumas vivendas e quintas, na sua maioria pertencentes a particulares.

Sendo uma das freguesias mais movimentadas da cidade do Funchal, possui infraestruturas bastante variadas, tais como: unidades hoteleiras (grande parte do parque hoteleiro da RAM), Farmácia da Nazaré, Bancos (BANIF e CGD), Posto de Correios, Posto da Polícia de Segurança Pública, Centro de Saúde da Nazaré, Zon Madeira, bem como desportivas e culturais: Estádio dos Barreiros, Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré, Associações Desportivas e Recreativas, Clube Desportivo “O Barreirense”, Grupo Desportivo “Ama Lusa”, Centro de Ténis da Madeira, Centro de Atletismo da Madeira, Clube Naval do Funchal, Clube Amigos do Basquete, Casa do Povo de S. Martinho e Biblioteca Gulbenkian. Existem também alguns estabelecimentos de ensino e serviços educativos, sendo as Creches e Jardins-de-infância: O Carrossel, O Girassol, Primavera, Jardim-escola João de Deus e O Canto dos Reguilas; as Escolas do Ensino Básico e Secundário: Escola 1ºCEB/PE – Nazaré e Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. Os templos religiosos deste sítio são: Igreja da Nossa Senhora da Nazaré, Capela das Virtudes (Santa Ana), Capela de Nossa Senhora do Pilar e Capela de Nossa Senhora da Nazaré e a Fundação Zino.

Parte da população, em especial uma faixa etária mais idosa, dedica-se à agricultura, produzindo essencialmente produtos hortícolas, fruta e vinho.

Caraterização da escola

A Escola EB1/PE da Nazaré funciona, desde o ano letivo de 1997/98, no regime de Escolas a Tempo Inteiro. É composta por dois edifícios (o edifício principal, localizado na Avenida do Colégio Militar e o edifício da Azinhaga, localizado na Rua Dr. Pita).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 28

Este ano letivo a escola funciona com quatro salas de pré-escolar (uma funciona no edifício principal e três no edifício anexo – Azinhaga) e quinze turmas do 1º Ciclo (funcionam todas no edifício principal).⁶

O edifício principal é composto por: um gabinete de direção, uma secretaria, uma sala de professores, oito salas de aulas do 1º ciclo, uma sala de pré-escolar, duas salas de TIC, uma sala de Inglês, uma sala de Expressão Musical e Dramática, e sala de Expressão Plástica, duas salas de estudo, duas salas de Apoio Pedagógico (Ensino Especial), uma sala de isolamento/clubes, uma biblioteca, uma sala de apoio à biblioteca, uma reprografia, um refeitório, um economato, uma cozinha, quatro arrecadações, um vestiário de pessoal não docente, um bar, instalações sanitárias para alunos do 1º ciclo, um sanitário para as crianças do Pré-Escolar e um sanitário para o pessoal docente. Os espaços exteriores são compostos por: dois pátios (um com uma parte coberta e outra descoberta), um campo Polidesportivo, um parque infantil e jardins.

O edifício da Azinhaga contém: três salas de atividades Pré-escolar, uma sala multifuncional, um átrio de entrada (que também funciona como refeitório), um sanitário de crianças, um sanitário de educadores e pessoal auxiliar, um gabinete de pessoal docente e uma copa. A nível de espaços exteriores existem: dois pátios (um com uma parte coberta e outra descoberta), um parque infantil e jardins.

⁶Apesar de o Projeto Curricular de Escola referir a existência de 5 salas de pré-escolar, o ano letivo corrente conta com menos uma sala.

Contexto educativo

Ambiente educativo

O ambiente educativo, sendo de extrema importância, teve uma relevância significativa na intervenção pedagógica, pois foi a base de alguns dos projetos desenvolvidos. Acredito, tal como refere Formosinho (2011), que “A organização do espaço com os respetivos materiais acessíveis e etiquetados é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas às crianças” (...) propiciando um ambiente (...) “em que a criança possa ser autónoma e cooperativa” (p.12).

Caracterização do grupo

A *Sala do Arco-íris* começou por ser constituída, no presente ano letivo, por 25 crianças com idades compreendidas entre os quatro anos e seis meses e os cinco anos e seis meses, sendo 15 do sexo masculino (60% do total) e dez do sexo feminino (40% do total), predominando o sexo masculino (ver Figura1).

Figura 1. Género das crianças (distribuição em percentagem)



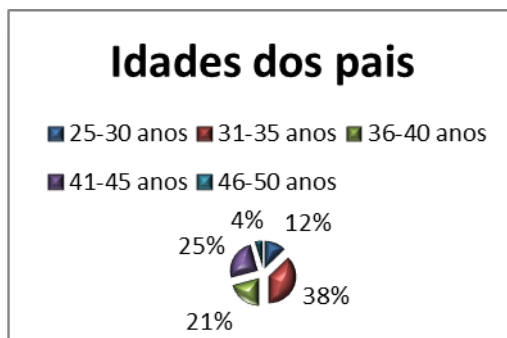
Tal como se pode verificar no gráfico, há uma predominância do sexo masculino, o que condiciona, de certo modo, as brincadeiras que se desenvolvem dentro e fora da sala.

“A análise da composição sexual dos grupos de crianças formados por iniciativa própria em situações lúdicas fornece dados que destacam a importância do género

enquanto categoria social, especialmente durante a primeira década de vida” (Vieira, Nogueira & Tavares, 2009, p.32).

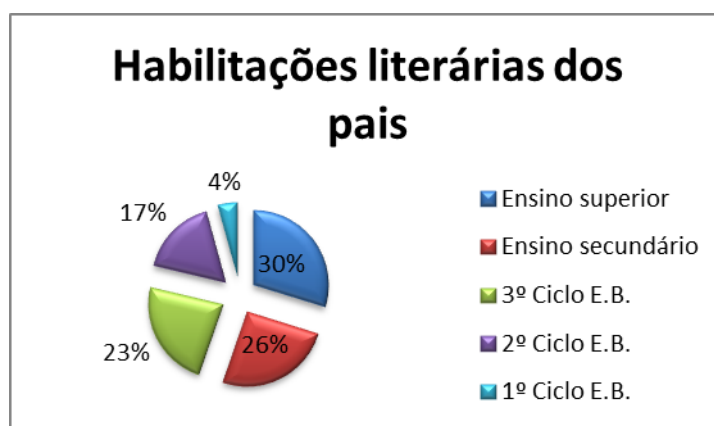
Através do Figura 2, é possível verificar que a faixa etária mais representativa é a dos 31 aos 35 anos, apresentando 38 % do total.

Figura 2. Idade dos pais (distribuição em percentagem)



A Figura 3 mostra que a maioria dos pais tem habilitações literárias ao nível do ensino superior, 30%, seguido do ensino secundário, 26%, aparecendo logo a seguir o 3º ciclo do ensino básico, 23%, com 17% surge o 2º ciclo do ensino básico e, finalmente, o 1º ciclo do ensino básico, com apenas 4%.

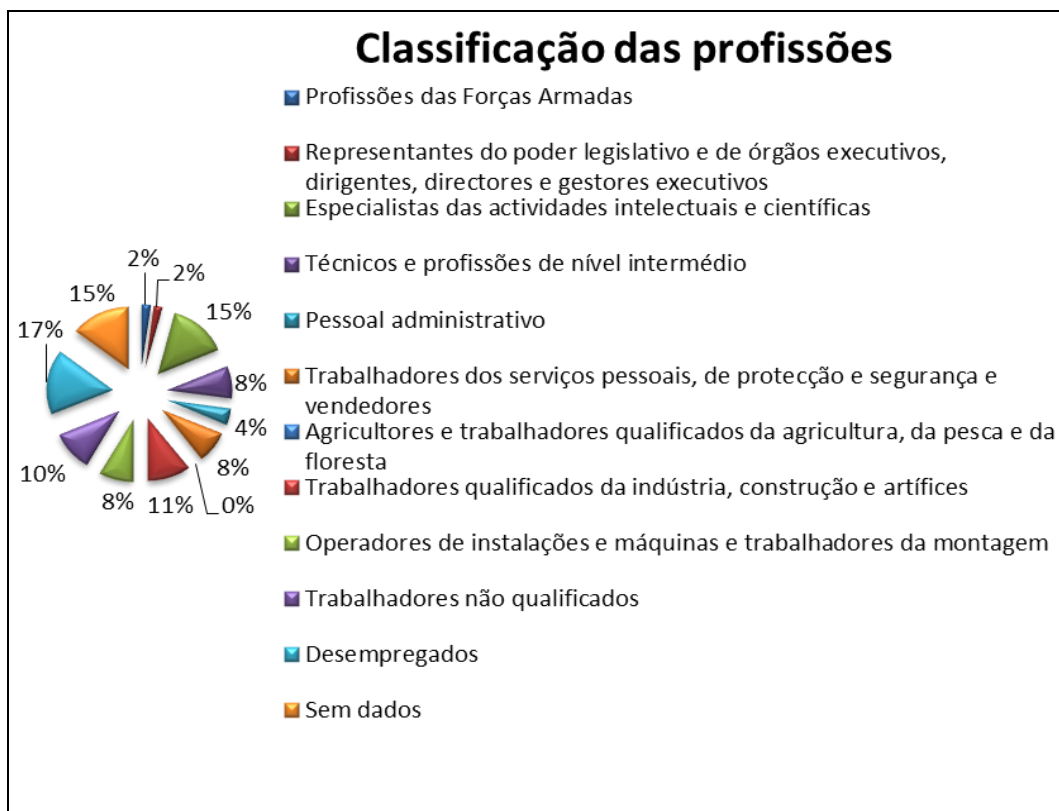
Figura 3. Habilitações literárias dos pais (distribuição em percentagem)



Carvalho (2004) afirma que, quando chega à escola, a criança traz uma bagagem que engloba os seus modelos, medos, dificuldades e desejos, tendo que aprender a conviver com todos os valores inerentes à vivência em sociedade, muitas vezes diferentes das que possui.

No que se refere aos pais das crianças do grupo onde decorreu a intervenção pedagógica, é de salientar que a maioria são pais bastante interessados pelas atividades desenvolvidas na sala, acompanham os trabalhos que os filhos fazem através da observação e de perguntas feitas na hora da entrega e de recolha das crianças. Houve também um interesse notório quando solicitados para fazerem algum trabalho com os filhos, dado que aceitaram e responderam às solicitações, compreendendo que isso contribuiria para um melhor desenvolvimento da sua criança. De forma a tornar a situação socioeconómica das famílias mais explícita, foi também realizada a categorização do Indicador Socioprofissional das Famílias. (ver Figura 4).

Figura 4. Classificação das profissões (distribuição em percentagem)



Através da análise do gráfico, é possível concluir que a maior percentagem de pais estão desempregados 17%, o que reflete a situação económica que o país atravessa. Englobados em profissões intelectuais e científicas surgem 15% dos pais, seguidos pelos pais que englobam profissões da indústria, construção e artífices, 11%, os pais que

englobam profissões não qualificadas surgem com 10%, surgindo em último lugar os pais que englobam profissões das forças armadas, 2%.

Organização do grupo

A organização do grupo espelha o tipo de interações entre o educador e a criança, sendo esta uma condição indispensável para que a criança se desenvolva e aprenda de uma forma equilibrada.

Neste sentido, a organização da *Sala do Arco-íris* pauta-se pela pertença de cada um, pela experiência e pela intenção de comunicar, criar e narrar (Formosinho, 2011).

Foram criadas as regras da sala pelas crianças, perspetivando o respeito mútuo entre todos e incentivando-as a adquirirem um conjunto de normas que promovessem a sua autonomia. Este conjunto de regras e normas incentivou a participação ativa das crianças, o que contribuiu para que se sentissem valorizadas e reconhecidas. O grupo está organizado no tempo e no espaço, seguindo uma rotina flexível, o que permite a observação contínua e fornece ao educador dados cruciais que depois serão úteis na elaboração da avaliação e futura organização da sua intervenção pedagógica, levando a uma boa avaliação do grupo e de cada criança.

Organização do espaço e material

A *Sala do Arco-íris* tem uma boa iluminação natural e muito bom arejamento (proveniente das três janelas e uma porta existentes na sala), o que é muito benéfico para as crianças.

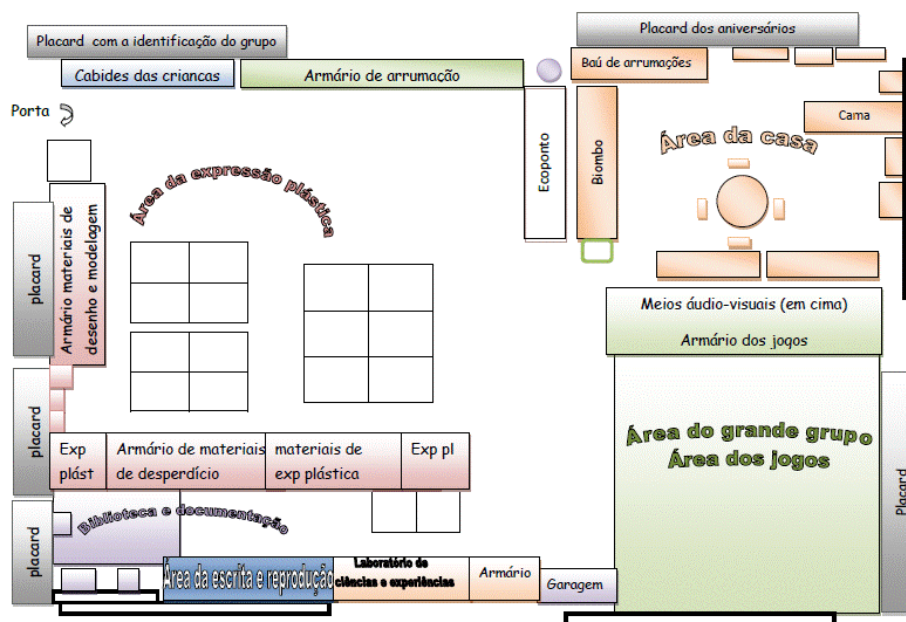
As paredes são brancas, com uma barra revestida de um material lavável, na parte de baixo, sendo aproveitadas para colocar alguns trabalhos significativos para o grupo. Nas paredes estão dispostos quatro placares e um quadro mais pequeno, na

entrada do lado direito, que se destina às planificações semanais, à rotina diária, à ementa semanal e ao horário das atividades extra curriculares.

Os placares grandes estão destinados à colocação dos trabalhos, que se orientam por temas e por épocas diferentes, à exceção de um, que se destina aos aniversários de toda a equipa da sala e que ainda não estava finalizado na altura do Estágio.

Tal como se pode verificar pela figura 5, a sala é ampla e possibilita que as crianças circulem pelas diferentes áreas existentes, sendo um espaço pensado para que sejam possíveis “experiências estéticas, de prazer e de bem-estar” (Formosinho, 2011, p. 13).

Figura 5. Planta da *Sala do Arco-íris*



A área da casa – é constituída pelo quarto das bonecas e pela cozinha, permitindo à criança a participação em atividades de grupo onde é evidente o jogo simbólico e onde normalmente as crianças imitam os adultos. Como refere Formosinho (2011), “ Brincar é uma forma de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas e de acções que os objetos e pessoas em interação permitem” (p. 49). Aqui, o educador pode fazer uma observação muito rica, que possibilita obter valiosas informações sobre o

contexto familiar, tão importante na sinalização de comportamentos a serem trabalhados. Também permite à criança uma liberdade para colocar projetos de dramatização, assumindo diferentes papéis sociais, tais como: o médico, o professor, a enfermeira, o cabeleireiro, o que promove o desenvolvimento de competências básicas como a linguagem oral, o respeito pelos outros, a auto estima e a autonomia.

A área de grande grupo – nesta área são efetuadas todas as atividades em grande grupo (acolhimento, conselho, comunicações e outros). É uma área que serve de apoio às atividades em pequeno grupo e individuais, de base às tarefas de escrita e leitura do educador e também para prestar ajuda a projetos e atividades que se vão desenvolvendo a partir das outras áreas.

A área dos jogos – aqui se inclui jogos variados: dominós, lotos, jogos de encaixe, de enfiamento e de sequências lógicas, jogos de construção, legos, blocos diversos e alguns com peças de madeira. Nesta área também esta incluída a garagem com carros. As atividades desenvolvidas neste espaço permitem que a criança desenvolva a coordenação óculo-manual, a motricidade fina, a classificação e seriação, o respeito pelos outros, a cooperação e a capacidade de resolver os conflitos.

A área da biblioteca e documentação – é neste espaço que as crianças gostam de explorar alguns sons diferentes, provenientes dos livros e de ler histórias através das imagens. Algumas das competências desenvolvidas nesta área são a imaginação e a criatividade, a curiosidade, o gosto pela leitura, o interesse pelo código escrito, e o desenvolvimento e correção da linguagem. Aqui, a criança “associa o texto oral e o texto escrito, apropria-se da narrativa, encontra-se com outros mundos...” (Formosinho, 2011, p. 34).

A área da escrita e reprodução – a investigação e a prática pedagógica mostram-nos que as crianças nesta fase demonstram possuir vários conhecimentos sobre a

linguagem escrita, sem que estes sejam implicitamente ensinados. Isto ocorre porque na interação social contactam com os seus pares e com os adultos que utilizam a linguagem escrita, aprendendo por imitação e tornam-se atores participantes na construção do conhecimento sobre o mundo que as rodeia à medida que o exploram.

Este espaço possui uma zona reservada ao laboratório de experiências, onde os materiais expostos fomentam nas crianças o espírito científico, levando-as a questionarem o porquê das coisas acontecerem e a quererem descobrir como acontecem (Formosinho 2011). As crianças têm a oportunidade de contactar com atividades de medição e pesagem (utilizando medidas de capacidade e de comprimento, como a balança, entre outros), permite a criação e observação de animais (peixes, tartarugas), o registo das variações do clima (mapa do tempo), bem como a utilização de outros instrumentos que se inserem no âmbito da iniciação científica.

A área de atividades plásticas – aqui se inclui o desenho, a pintura, o recorte, a colagem, e a modelagem, todas elas utilizando mesas comuns, recorrendo sempre que possível a técnicas diversas. Esta área fomenta o desenvolvimento da capacidade de atenção/compreensão, o empenhamento nas tarefas, a autonomia com responsabilidade, a aptidão para usar de forma adequada os diversos materiais na manipulação da matéria, estimula o seu sentido estético e artístico, oferecendo à criança vontade de comunicar a sua particular visão do mundo que a rodeia, e o seu estado emocional (Formosinho 2011).

Depois de feita uma observação dos espaços/materiais disponíveis, foi fixado um número máximo de crianças para cada uma das áreas. Desta forma, as crianças ficam bem distribuídas pelos espaços, havendo materiais disponíveis para todos os elementos.

Para que as crianças e os adultos possam movimentar-se e ter fácil acesso a todas as áreas, estas estão dispostas à volta da sala, ficando a parte central livre. Uma

vez que esta disposição das áreas permite ter uma visão de todo o espaço, facilita a tomada de decisões das crianças, permitindo que interajam com os outros, proporcionando relações de espaço/crianças e criança/criança.

Todos os materiais que estão disponíveis nas áreas estão ao nível das crianças, cumprindo o contexto de aprendizagem ativa, pois são elas que escolhem os materiais que querem explorar e a forma como os vão manipular. Estes materiais, relacionados com as áreas, obedecem a critérios de arrumação, segurança, qualidade e durabilidade, transformando-se esta organização numa “forma valiosíssima de passar mensagens implícitas à criança” (Formosinho, 2011, p.12), que passa a ser mais autónoma e cooperativa.

Pensar todo o espaço de uma sala é um ato reflexivo por parte do educador, é um exercício que tem por objetivo fazer de um território, muitos territórios de jogo, de trabalho e de muitos sonhos, exaltando a importância das interações estabelecidas relacionadas com as aprendizagens e os instrumentos culturais (Formosinho, 2011).

O que o educador faz do espaço retrata a sua história de vida e profissional, bem como a sua capacidade de inovar.

Na área de expressão plástica existem materiais que são de livre acesso às crianças e outros que estão guardados num local inacessível, salvaguardando assim a sua segurança. Algum do material de expressão plástica é pedido aos pais no início do ano letivo pois, a nível orçamental, a escola não consegue dar resposta às solicitações exigidas nesta área. Estes aceitam e compreendem o pedido do material, estando conscientes da importância que a qualidade destes tem na aprendizagem dos seus filhos. Muitos materiais, tanto os que estão arrumados como os que foram usados durante a minha intervenção pedagógica, têm a importante característica de serem reciclados,

importante critério para ensinar alguns valores que se estão a perder numa sociedade cada vez mais consumista.

O espaço exterior é de extrema importância. Os espaços exteriores que as crianças desta sala têm à sua disposição constituem-se de um pátio de dimensões amplas com dois baloiços, um escorrega e um túnel em círculo. Neste espaço, as crianças têm oportunidade de extravasarem toda a energia acumulada durante o tempo em que permanecem no espaço da sala de atividades.

Organização do tempo

Todas as atividades da *Sala do Arco-íris* têm por base uma rotina diária, que foi estabelecida no início do ano letivo.

Segundo o dicionário *online* de português, rotina pode ser definida como: “hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo”, logo, se “As rotinas desempenham um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem actuando como organizadoras estruturais de experiências quotidianas “ (Zabalza, 1998, p. 52), é de extrema importância estabelecer uma rotina, pois o sentido de continuidade, o controlo e a noção de tempo são ganhos, pelas crianças, através da vivência da repetição de uma programação diária.

O horário das rotinas diárias deve ser previsível mas flexível, adequando-se aos ritmos e necessidades do grupo e de cada criança, através de atividades que promovam uma aprendizagem ativa, em todos os momentos da rotina e dos cuidados pessoais pois, embora “a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias, de facto, num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança” (Post, 2007, p. 197).

A rotina das atividades dá à criança segurança e diminui a ansiedade de não saber os acontecimentos que se irão seguir, levando a que esta adquira uma maior autonomia dependendo cada vez menos do adulto. O educador, por sua vez, fica mais disponível para observar, procedendo assim a uma avaliação, adaptando e ajustando a sua intervenção ao grupo de crianças (Formosinho, 2007).

Tal como se pode verificar através da Tabela 1, a rotina da *Sala do Arco-íris* começa às 8:30 e termina às 18:30.

Tabela 1. Rotina diária da *Sala do Arco-íris*

Rotina diária

8:30 - 9:30	Acolhimento
9:30 - 10:30	Planificação em conselho
10:30	Lanche/recreio
11:00	Atividades e projetos
12:00	Comunicações
12:30	Almoço/recreio
13:30	Balanço em conselho
14:00	Animação cultural
15:30	Lanche/recreio
16:00 - 18:30	Atividades livres

É uma rotina diária, no entanto, é flexível e “respeita os ritmos de cada criança em diferentes situações – individual, com outra criança e com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagens diversificadas tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (ME, 1997, p. 40). Como a organização do tempo é o suporte do desenvolvimento curricular, o educador tem de refletir sobre o mesmo e ajustar o seu plano, contribuindo assim para uma melhor educação das crianças.

As atividades nesta sala começam com o acolhimento. Este tempo serve, como o próprio nome indica, para acolher as crianças para um reencontro onde se privilegia a comunicação, o bem-estar e a empatia. É o começar do dia e a criança tem de se sentir respeitada e estimulada a comunicar. Este exemplo de vivência vai ser o suporte para que, no futuro, elas próprias saibam acolher.

Este reencontro facilita a transição casa/escola e é o iniciar de um dia pleno de experiências e expectativas para um grupo que acaba de iniciar a sua rotina, pois a rotina faz parte das culturas (Formosinho, 2011). É no acolhimento que se começa a respeitar os ritmos, que são diferentes de criança para criança, é nesta altura que o educador tem a oportunidade de ouvir cada um individualmente, de ouvir o grupo e os pares, é a passagem para outros momentos do dia, onde se pode observar os comportamentos emergentes, surgindo muitas vezes nesta altura algumas surpresas (Formosinho, 2011).

Depois do acolhimento surge o tempo de planear, as crianças reúnem-se em grande grupo e, através do diálogo conjunto, as atividades sugeridas pelas crianças irão ser objeto da programação. Neste diálogo, o educador tem o papel de mediador, orientando e direcionando, por vezes, a discussão. É igualmente papel do educador “criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique essa escuta – planificar é dar à criança poder para se escutar e comunicar a escuta, para fazer planificações como forma refletida de iniciar a acção” (Formosinho, 2011, p.77).

Depois da hora do lanche, é hora de correr, de brincar, de saltar, de estar em contacto com a natureza e com o ar puro. O espaço exterior apela a novas experiências, a novos desafios constantes e motivantes.

De volta à sala, é tempo de colocar a planificação em ação, de realizar as atividades e os projetos previstos anteriormente, é tempo de deixar a criança fazer as escolhas que acha mais apropriadas para desenvolver os seus projetos, promovendo

assim a autonomia e a partilha de experiências. Seguem-se as comunicações, num tempo que serve para as crianças refletirem sobre toda a sua ação, “tornando-as narradoras do sentir, do pensar, do fazer, da vida” (Formosinho, 2011, p. 82).

Após o almoço, surge o balanço em conselho. Na *Sala do Arco-íris*, é nesta altura que, enquanto a educadora da bolsa reúne com as crianças, dá-se a troca de educadoras, fazendo o intercâmbio de informações pertinentes e importantes para o continuar da jornada.

No período da tarde, surge a oportunidade de trabalhar a parte cultural e privilegiam-se atividades que trabalhem esta temática, como a hora do conto, visita à biblioteca, organização de experiências, entre outras.

É depois a hora do lanche e respetivo recreio, onde, mais uma vez, as crianças têm oportunidade de desenvolver experiências no exterior, de correrem e de brincarem com os seus pares. Este tempo é bastante propício à observação das crianças em contexto de descontração e brincadeira, permitindo ao educador obter importantes e valiosas informações sobre as suas características.

Com o dia a finalizar, as crianças têm hipótese de escolher as atividades que querem fazer, contribuindo para sua autonomia, pois começam a ter consciência das suas escolhas e do resultado das mesmas.

O tempo educativo da sala também contempla as áreas de enriquecimento curricular, que favorecem um desenvolvimento da criança o mais equilibrado e harmonioso possível. Estas áreas estão previstas nas OCEPE e são: a expressão musical (terça-feira entre as 9:30 e as 10:00 e quinta-feira entre as 10:00 e as 10:30), o inglês, como consciencialização para uma língua estrangeira (terça-feira entre as 11:30 e as 12:00 e sexta-feira entre as 10:30 e as 11:00), a expressão físico-motora (quarta-feira das

15:30 às 16:30) e a informática, integrada nas novas tecnologias (quarta feira das 9:30 às 10:00).

Cada atividade de enriquecimento curricular tem uma duração de, aproximadamente, 30 minutos e repete-se duas vezes por semana, à exceção da expressão físico-motora, que tem a duração de uma hora, uma vez por semana. Quanto à atividade de informática, apesar de ter a duração de 30 minutos, devido ao reduzido número de computadores, traduz-se muitas vezes numa atividade real de dez minutos, uma vez por semana, pois torna-se necessário subdividir o grupo. A maior parte das vezes, os 30 minutos servem para as crianças reunirem na sala de informática e assistirem a um filme exibido no computador.

Relações pedagógicas

O educador tem de criar as condições para que a criança se sinta segura, potenciando assim o seu processo de desenvolvimento. Cabe-lhe o papel de acolher amorosamente a criança, confortando-a e, ao contrário desta que faz birras, ser capaz de, com objetividade, resolver as questões que são emergentes, não se deixando envolver nos processos emocionais das crianças. Seja qual for a situação com que o educador se confronte, esta torna-se numa situação educativa, porém, esta tarefa não é fácil e requer muito treino. O educador precisa de conhecer bem a criança e esta precisa de confiar no adulto, só assim irá explorar os muitos saberes com confiança e conforto, tão essenciais à realização de tarefas (Hohmann & Weikart, 2007).

Estando a educadora consciente de que não atua sozinha no processo de desenvolvimento da criança, promove o contacto com outros adultos e entre crianças, contrariando a dependência que a criança possa sentir.

No que diz respeito aos propósitos da criança, procura ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, encorajando as suas descobertas, partilhando as suas brincadeiras e estimulando todos os momentos desafiantes que aparecem no dia-a-dia. Quando, por vezes, entre as crianças surgem conflitos, a educadora dá espaço para que resolvam a situação sozinhas, assumindo o papel de mediadora.

Quando interage com as crianças, denota-se um enorme contentamento, em especial com as mais tímidas e introvertidas, dando-lhes tempo para se sentirem mais confiantes para avançar na relação.

Respeitando os diferentes ritmos dentro do grande grupo, a educadora não revela preferências, nem faz comparações entre crianças, mostrando-se disponível e amiga de todas. Quando surgem temas do interesse delas, a educadora fomenta a pesquisa sobre o mesmo, dialogando e propondo, se for um tema pertinente, alguma atividade para o explorar, o que, segundo Weikart (2007), faz com a criança sinta a confiança necessária para partilhar as suas descobertas.

No que à relação entre as crianças diz respeito, o grupo revela-se muito unido, ajudam-se uns aos outros e reconhecem valores como a partilha, o respeito, a cooperação e a amizade, essenciais a um crescimento saudável. São já capazes de se juntarem em pequenos grupos, consoante as amizades e o género, observando-se também uma partilha de brinquedos entre elas. É um grupo muito ativo, quer nas suas comunicações, quer na imitação de alguns comportamentos, sejam eles adequados ou não.

Quanto à equipa da sala, há muita cooperação, trabalho de equipa entre todos os elementos e a harmonia é uma constante bem visível, incluindo a ajudante sócio educativa da sala. Existe a preocupação de manter o trabalho pedagógico entre as duas educadoras titulares, onde a troca de turnos é um momento de partilha sobre o trabalho

desenvolvido e sobre as estratégias usadas. A relação com os pais e encarregados de educação está presente em todos os momentos em que se encontram na instituição, seja para entregar os seus filhos de manhã ou para os levar para casa à tarde. É um tempo que é aproveitado para comunicar com eles, inteirá-los do trabalho pedagógico que está a ser realizado, mostrando-lhes que funcionam como um pilar importante no desenvolvimento dos seus filhos. Nesta altura, é-lhes também comunicado o trabalho realizado pelas crianças e as suas conquistas, as ocorrências sobre as refeições e o descanso. Para estreitar esta relação, a equipa da sala tem por hábito organizar ações que envolvam a participação dos pais em várias atividades.

Modelo curricular

A educadora da *Sala do Arco-íris* não se rege por nenhum modelo curricular em especial, centra-se num conjunto de práticas comuns a várias dinâmicas em educação de infância, nomeadamente, a sua escolha recai sobre a utilização de algumas linhas orientadoras comuns a alguns modelos, tais como Movimento da Escola Moderna (MEM), High Scope e Pedagogia de Projeto. A sua prática assenta na pedagogia de participação, já que esta “reside na integração de crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da acção e dos valores” (Formosinho, 2007, p. 20 e 21).

A interatividade gerada entre estes elementos transforma a sua prática pedagógica num espaço complexo, onde a ambiguidade, a emergência e o imprevisto são essenciais para toda a ação pedagógica.

A pedagogia de participação,

... centra-se nos actores como construtores do conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem

como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução em contexto com os actores, porque estes são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos de educação (Formosinho, 2007, p.21).

Os objetivos desta pedagogia são viver a vida e manter o envolvimento no processo de aprendizagem experiencial, onde a experiência assume uma importância máxima. Uma vez que criança não é considerada uma tábua rasa, é antes um ator ativo do seu conhecimento, todas as tarefas têm como orientação a motivação intrínseca das crianças e os seus interesses (Formosinho, 2009).

Para desenvolver esta pedagogia, que atende aos interesses e motivações da criança, existem três componentes substanciais, são eles, o espaço pedagógico, o tempo pedagógico e as relações e interações.

O espaço deve ser organizado para que se construam aprendizagens significativas, onde a criança sinta prazer de estar e alegria. Dessa forma, tem de responder aos interesses das crianças, tendo em conta as suas vivências. Segundo Formosinho (2009), este tem de ser flexível e estético, em síntese, um lugar onde a criança se sinta segura com pessoas que lhe deem muito carinho, um lugar que seja lúdico e cultural.

O tempo pedagógico deve contemplar uma rotina que seja flexível o suficiente para respeitar os diferentes ritmos de cada criança.

Estes dois componentes só fazem sentido quando estão revestidos de relações e interações, pois “A pedagogia participativa é uma proposta que incorpora a co-

construção da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas” (Formosinho, 2009, p.10).

Os objetivos sustentados nesta pedagogia são os de ajudar a criança em todas as atividades e na construção de aprendizagens derivadas da sua experiência e onde a criança participa no processo com gosto, colaboração e cooperação. As atividades são exercidas em colaboração com os pares e com o educador, no âmbito de todas as dimensões, mais especificamente na planificação, na concretização e na reflexão das atividades e dos projetos. Dá-se ênfase à criança que, em colaboração com os seus pares, vai construindo o conhecimento numa abordagem construtivista.

O papel do educador é o de organizar o espaço educativo, criando um ambiente propício à escuta e ao diálogo. Tem o papel de observar e documentar para adequar as respostas que vai dar ao grupo e a cada criança, atendendo aos seus interesses e necessidades.

Alguns dos modelos assentes nesta pedagogia são o High Scope, o MEM, a Pedagogia de Projeto e o Reggio Emilia.

Como menciona Formosinho (2007), “O modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção” (p. 34), permitindo que a prática pedagógica seja realizada no dia-a-dia, sendo, ainda segundo esta autora, a sustentação da prática da educadora.

Um dos marcos mais evidentes e uma das primeiras orientações do modelo High Scope é a divisão da sala por áreas distintas, com os materiais dispostos de forma acessível às crianças. Os materiais correspondem aos interesses manifestados pelas crianças e estão arrumados em caixas devidamente identificadas, tornando possível a sua utilização e levando-as a serem mais responsáveis e cooperativas, fator decisivo

para o aumento da sua autonomia. As áreas e os materiais devem ser interessantes, diversos e mutáveis.

O tempo é estruturado e segue uma rotina que responde aos diferentes ritmos das crianças, tem uma planificação cuidada e vai ao encontro dos seus interesses e necessidades. Esta planificação contempla o tempo, espaços e atividades diversificadas, contribuindo para um melhor desenvolvimento das crianças, com atividades previstas para o grande e pequeno grupo e ainda individualizadas, assentando num processo de planear-fazer-rever. O tempo de planear é feito com as crianças, diariamente, promovendo a autonomia, aumentando a concentração e envolvimento das crianças nas atividades. A educadora dá enfoque ao envolvimento dos pais, tal como preconiza este modelo.

Outra metodologia de onde a educadora retira algumas linhas orientadoras é a Pedagogia de Projeto, pois considera importante dar resposta aos interesses das crianças através da investigação, complementando com “atividades relacionadas com a arte da linguagem como também com a iniciação à matemática e às ciências (...) à poesia, à música e às actividades de movimento”, (Kats e Chard, 1947, p.146).

No que diz respeito ao MEM, as linhas usadas pela educadora, e que se assemelham a esta metodologia, foram a ênfase colocada na interação entre os pares e o educador, a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Formosinho, 2007).

Intervenção educativa

Existem dois modos de fazer pedagogia, a transmissiva e a participativa. Na minha prática pedagógica dei ênfase à pedagogia participativa pois esta produz uma rutura com a tradicional e promove o envolvimento na experiência contínua e interativa,

em que a criança é vista como um ser competente, inteligente e sensível (Formosinho, 2011).

Durante a intervenção pedagógica, tal como a educadora cooperante, usei linhas orientadoras comuns a alguns modelos pedagógicos, pois, como refere Formosinho (2007), o modelo pedagógico pode assumir-se como “ um muro ou uma janela que facilitem ou dificultem a jornada de aprendizagem do professor no seu percurso de desenvolvimento (...) e por via indireta facilitar ou dificultar as jornadas de aprendizagem da criança” (p. 37).

Um modelo pedagógico não é suficiente, é muito importante que o educador de infância apoie a sua prática numa forma reflexiva e partilhada de trabalho, para melhor encaminhar a criança nos processos ensino-aprendizagem (Formosinho, 2007).

Tal como refere Katz,

(...) qualquer professor, de qualquer nível – pré-escolar, ensino básico [...] que tenha de conceber um currículo, isto é, um plano para a aprendizagem, necessita de responder a quatro questões básicas: 1. O que deve ser aprendido? 2. Quando deve ser aprendido? 3. Como será melhor aprendido? 4. Como sei que o plano foi bem-sucedido? (2006, p.11).

Desta forma, considero fundamentadas as minhas escolhas pedagógicas, onde se compreende a sua aplicabilidade e prática. Tive também em conta a rotina, o ambiente físico e a relação criada entre os vários atores crianças/educadores/família/comunidade.

A primeira semana de intervenção pedagógica foi apenas de observação participante. Foi uma semana que serviu para conhecer todo o grupo, criar laços, obter dados e escolher a criança que iria ser avaliada individualmente (conforme indicações

recebidas por parte da orientadora pedagógica). Conhecendo o grupo, a predisposição para as planificações estava lançada (ver Apêndices G a K).

De acordo com Correia (2009), “A observação participante é dinâmica e envolvente e o investigador é simultaneamente instrumento na recolha de dados e na sua interpretação” (p. 31). Daí a importância de que reveste esta recolha de dados, dado que “conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997, p. 25).

Pelo que pude observar na sala, são crianças extrovertidas, alegres e simpáticas, com as quais criei laços de empatia desde os primeiros momentos. Tal como é referido nas OCEPE, “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (1997, p.66). Para atingir este objetivo, fui, aos poucos e conforme iam chegando à sala, conversando, perguntado os seus nomes, explicando quem era e porque estava ali, pois “a estranha” era eu.

Quanto ao comportamento, são crianças que ainda estão a fazer a adaptação à sala, tendo sido possível observar comportamentos de certa forma estranhos: brincadeiras inapropriadas com os carros, que eram projetados para o ar em vez de servirem para brincar nos lugares corretos, construção de pistolas com os *legos*, gritos entre si e por vezes episódios de agressão.

No recreio, enquanto tive a oportunidade de observar as crianças, pude constatar que as meninas têm preferência por bonecas e pelos baloiços e os meninos preferem correr atrás de uma bola, brincar com carros ou até mesmo com os chamados *Beyblades*.

Tendo consciência de que é através da observação que se pode fazer uma avaliação inicial de diagnóstico do grupo, dos interesses das crianças e das suas necessidades emergentes, após esta fase delinee o meu plano de ação, respeitando a rotina e o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante. Quando as crianças chegavam à sala tinham a liberdade de escolherem para que área queriam ir, pois permitir à criança esta diversidade de experiências é respeitar as suas motivações e os seus ritmos. Aprender a respeitar o outro, segundo Formosinho (2011), implica sentirmo-nos respeitados pelas nossas escolhas, pelo nosso ritmo e pelas nossas preferências.

Projetos desenvolvidos

Construção de instrumentos pedagógicos

Este nome, que foi escolhido por mim, atendendo aos comportamentos das crianças anteriormente referidos, foi feito por fases, partindo da emergente necessidade que as crianças demonstravam ter.

Durante a minha análise, constatei que o grupo não tinha regras e que urgia dar atenção a esse problema. Num dos dias destinados à observação deparei-me com uma situação que precisava de uma solução rápida. Uma criança, em vez de brincar com os carros na área da garagem atirava-os ao ar como se fossem uma bola, não tendo cuidado nem consciência de que podia magoar os colegas, sendo, conseqüentemente, imitado pelas outras crianças, pondo a segurança do grupo em risco. Foi nesse momento que tomei a decisão de conversar com as crianças em questão e tentar estimular a sua capacidade de refletir sobre o que haviam acabado de fazer e se achavam que estava correto o comportamento tido. Para elas, e pelo diálogo que se seguiu, tudo não passou de uma brincadeira sem maldade. No entanto, quando levadas a refletir, repararam no

risco e logo se consciencializaram para a situação, comprometendo-se a não repetirem o mesmo ato. Segundo Formosinho (2011), o quotidiano das crianças é repleto de muitas situações conflituosas e o educador tem de aproveitar estas ocasiões para as transformar em momentos de aprendizagem. Todas as crianças têm direito a ter conflitos, no entanto, têm de ser capazes de identificá-los e de os resolver.

Tal como é documentado na Figura 6, o grupo não tinha por hábito arrumar os brinquedos quando transitavam de área, criando-se uma confusão de jogos, e uma dificuldade para orientar a sua arrumação.

Figura 6. Evidente desarrumação da sala



A sala ainda estava com as paredes vazias e a educadora cooperante deu-me total liberdade para usá-las.

Foi deveras gratificante e logo aproveitei para trabalhar as regras da sala. Em conjunto, decidimos procurar que regras gostaríamos de ter, assumindo à partida que todos cumpririam o estabelecido, pois fazer as regras com as crianças e não para as crianças fez com que tivessem uma aprendizagem assente numa pedagogia participativa, fazendo com que a sua “transferibilidade e permanência fossem maiores” (Formosinho, 2011, p.25). O papel que assumi foi o de mediador do diálogo, canalizando a conversa para a elaboração das regras. Partindo da situação observada na primeira semana, começámos a estabelecer algumas regras tais como: a lotação das

áreas, para que todos tivessem oportunidade de frequentá-las e a arrumação dos materiais, tal como está previsto na dinâmica do modelo High Scope, fazendo com que todas as crianças do grupo se envolvessem na resolução do problema surgido. As regras foram escolhidas em conjunto e registadas por mim, tendo as crianças a oportunidade de ilustrá-las, tal como se pode ver nas Figuras 7 e 8, tendo um papel ativo na sua elaboração. O local estabelecido para colocar as regras foi escolhido pelo grupo pois, com essa tarefa responsabilizei-os e estimei a sua capacidade de autonomia.

Figura 7. Ilustrando as regras da sala



Figura 8. Ilustrando as regras da sala



No acolhimento, reparei que nem todas as crianças sabiam os nomes umas das outras quando cantávamos os bons dias. Ponderei, em conjunto com a educadora cooperante, que uma boa forma de as levar a ter esse conhecimento era elaborar um mapa de presenças, com fotos das crianças. Estrategicamente, no dia anterior à atividade planeada, retirei todos os materiais que estavam colados num armário junto ao tapete onde as crianças se reuniam e, no dia seguinte, canalizei o diálogo para que observassem a sala e descobrissem o que estava a faltar. Logo identificaram o que eu esperava que identificassem e, a partir desse momento, pedi que dessem sugestões sobre o que havíamos de colocar naquele espaço e, pensando que teria de induzir a resposta pretendida, eis que surge uma criança que pergunta: “Porque não fazemos um mapa de presenças?”

Porque os instrumentos pedagógicos de gestão do quotidiano, como o mapa de presenças, o quadro do tempo ou até mesmo o mapa de aniversários “são uma manifestação da criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios, de regulação social, interpessoal no âmbito do grupo” (Formosinho 2011, p. 26), aproveitei a sugestão e começámos todos a pensar como o faríamos. Dei total liberdade às crianças para decidirem como queriam que fosse elaborado o mapa de presenças e como seria feita a marcação. Surgiram muitas ideias fantásticas e, por fim, chegámos à conclusão que iríamos usar um quadro de dupla entrada e a marcação seria feita com figuras geométricas, onde seria aproveitada a ocasião para fazer a iniciação aos conceitos usados nesta área, como se pode ver na Figura 9.

Figura 9. Mapa de presenças



A cada uma das formas geométricas seria atribuída uma cor diferente, pois a criança conhece as cores principais. A atividade educativa propicia os hábitos e capacidades de organização perceptiva que são as condições para o seu desenvolvimento posterior. Piaget citado por Lapierre (1986) aborda que não somente ela aprende as cores e associa-as à palavra, mas também adquire o hábito de ver, de seriar e de julgar.

Figura 10. Ilustrando o Mapa de presenças**Figura 11.** Ilustrando o Mapa de presenças

Este projeto (Figuras 10 e 11) foi o ponto de partida para que, ao decidir as coisas, se pudesse usar a democracia como valor a ser partilhado pelo grupo. Assim, para cada dia da semana, foi destinada uma figura, com uma cor determinada, e estava feita a interdisciplinaridade entre as várias áreas. Este projeto foi elaborado em conjunto, sustentando várias “aprendizagens como, por exemplo, a da linguagem matemática quando as crianças organizam neste painel, o espaço para comportar a contribuição de cada um, incluindo todos (exercício da democracia) e fazendo-o de forma estética (exercício da comunicação)” (Formosinho, 2011, p.23).

Numa fase inicial, o quadro de presenças, Figura 12, foi muito importante para que as crianças pudessem reconhecer as identidades do grupo. Usando a fotografia, quando não sabiam o nome do colega iam ao quadro e identificavam-no e, ou pela cor da bata ou pelo penteado, cada criança tinha o seu critério para identificar os colegas.

Figura 12. Identificando colegas

Depois desta atividade, surgiu a necessidade de construir um mapa com os lugares onde as crianças se deveriam sentar quando fosse o momento de acolhimento ou de conselho. Geralmente, essa situação originava alguns conflitos e, com a colaboração da família na aquisição de uma foto de cada um, foi construído o mapa dos lugares, representado na Figura 13.

Figura 13. Mapa dos lugares no tapete



Posteriormente à implementação destes dois instrumentos na sala, foi comum observar que as crianças os revisitavam e, em grupos, falavam sobre eles. Este tipo de instrumentos, contendo fotografias, são um apelo à atenção das crianças em momentos que não são de rotina diária da sala, pois as fotos são um veículo de pertença à sala e o fascínio que sentem por este tipo de registro faz com que detenham o olhar nos mesmos.

Estes instrumentos constituíram a essência do primeiro projeto desenvolvido com este grupo. A sua elaboração demorou um pouco mais do que estava planejado porque, tal como refere Formosinho, “a pressa das aprendizagens transforma-se em esquecimento precoce” e, querendo evitar essa situação, não tive pressa de os desenvolver. Respeitei os ritmos de cada criança, atendendo a que algumas tinham mais facilidade em se expressar.

Através da observação, constatei que havia parasitas na cabeça de algumas crianças do grupo e, apesar de os encarregados de educação já terem sido alertados para

o facto, pela educadora cooperante, nada fizeram em relação a isso. Iniciei então uma outra atividade, que julguei ser do interesse das crianças, respeitando o seu bem-estar e saúde. Uma vez que no recreio os chapéus eram colocados todos dentro de um cesto, originando assim a facilidade de propagação dos parasitas, em diálogo com a educadora cooperante decidimos que cada criança iria ilustrar um saco de plástico, identificando-o com o seu nome, sendo o seu chapéu sempre lá colocado. Fiz aqui uma abordagem subtil à escrita, através dos nomes das crianças, sabendo que “a linguagem é simultaneamente um instrumento de pensamento e um meio de comunicar e que, como tal, deve ser estimulada pelos educadores” (Hohmann, Banet, Weikart, 1987, p. 195).

As crianças demonstraram uma criatividade incrível e os desenhos foram fantásticos, tal como se pode apreciar na Figura 14.

Figura 14. Sacos para os chapéus



À medida que as crianças iam concluindo os seus desenhos, constatei que escreviam o seu nome no trabalho. Neste sentido, “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito” (...) pois “aprender a escrever o seu nome tem um sentido afetivo para a criança e lhe permite fazer comparações entre as letras que se repetem noutras palavras, o nome dos companheiros, o que o educador escreve” (ME, 1997, p. 69).

A alimentação

Foi através de um dos desenhos feitos pelas crianças que procurei motivá-las para este projeto. O desenho, que se pode ver na Figura 15, continha flores, umas com raízes e outras não. Dialogando com as crianças, perguntei ao autor do desenho o porquê de algumas terem raízes e outras não. A criança não soube explicar o motivo, mas decidi desenhar raízes nas que não tinham. Expliquei então que as raízes servem para a planta obter alimento, tão importante para a sua sobrevivência.

Figura 15. Desenho das flores



Saliento que a referência aqui feita à motivação prende-se com o facto de que, para aprenderem, as crianças devem estar motivadas. A motivação, segundo Oliveira & Costa (2010), pode ser definida como um estado que estimula, direciona e mantém a vontade de aprender, ou seja, é através da motivação que podemos alcançar diversos objetivos e pode ser intrínseca e extrínseca. Estes dois tipos de motivação são inseparáveis pois se a intrínseca (aquela que parte do interior dos indivíduos e do interesse individual) é importante, não podemos descurar a motivação extrínseca (aquela que é feita com a intenção de obter recompensa e de não sair prejudicado), sabendo o peso que tem, por vezes, a recompensa em alguns contextos. Refletindo sobre a importância da motivação, cabe ao educador procurar, nas situações do quotidiano, a motivação necessária para que a criança tenha gosto de aprender coisas novas e se

envolva totalmente na aprendizagem, garantindo assim que esta tenha uma melhor qualidade (Portugal & Leavers, 2010).

Apesar de ter planificado a minha ação de outra forma, quando as crianças referiram a pequena horta que têm na parte de trás da sala, Figura 16, este momento constituiu-se como fio condutor para o início do projeto. Fizemos uma visita à horta e aí conversámos sobre a alimentação saudável. Pude apurar que as crianças tinham noções sobre o que é uma boa alimentação e partilhámos, entre todos, estes conceitos.

Figura 16. Visita à horta



Apesar de não ser um alimento dos mais saudáveis, tinha levado um chocolate, que partilhei com grupo todo, não só pelo valor da partilha, como também para chamar a atenção das crianças para o facto de ser um alimento a ser comido em pequenas porções. Como estávamos a falar de alimentos, mais concretamente de chocolate, uma criança perguntou: “Podemos fazer um bolo de chocolate?”. Aproveitei a ideia, vendo que foi notório o entusiasmo das crianças, pois “a realização de um bolo, (...) é um dos (...) meios para que as crianças se apercebam de diferentes utilidades da leitura” (ME, p.71), e pode ser usado como estratégia para iniciar com as crianças algumas noções matemáticas. Demos início, em conjunto, à planificação desta atividade, notando-se o grande envolvimento das crianças e o empenho que todas lhe dedicaram, Figura 17.

Figura 17. Elaboração do bolo



Como forma de registo para as crianças levarem para casa, foi elaborado um pictograma, instrumento usado para melhorar a comunicação quando as crianças ainda não têm uma linguagem escrita. Foi importante porque através da linguagem própria desta possibilitámos a comunicação com a família sobre os projetos que desenvolvem na escola. Optei por sugerir às crianças que levassem a receita para casa para repetirem a atividade com a família, devido ao enorme envolvimento e empenhamento demonstrado e também pela importância de que se reveste a família estar a par das atividades realizadas na escola para procederem à continuidade educativa, consolidando melhor as aprendizagens.

Uma vez que no dia em que foi realizada esta atividade se celebrava o dia mundial da alimentação, abordei este tema, contribuindo para o aumento de conhecimentos e da cultura geral das crianças. Referi que o dia mundial da alimentação se comemora a 16 de Outubro e que o seu objetivo principal é apelar às pessoas de todo o mundo para as diversas formas de combater a fome e de garantir a segurança alimentar de todos.

Como não foi utilizada a balança na elaboração do bolo de chocolate mas sim o método de estatística por aproximação, as crianças apresentaram algumas dificuldades, dado que não sabiam bem as medidas, fazendo-lhes confusão não ter uma medida

concreta para chegarem à medida certa. Não perceberam bem, por exemplo, que se um pacote de manteiga pesa 250 gramas, meio pacote pesa 125 gramas.

Dando continuidade à planificação semanal, e partindo desta necessidade, no dia seguinte, usando já a balança para medir os ingredientes, Figura 18, foi mais fácil concretizarem uma outra receita, tal como o registo.

Figura 18. Receita com recurso ao uso da balança



Novamente, quiseram fazer o pictograma e foi com prazer que ao fim do dia disseram aos seus pais: “Mãe, fizemos uma receita, foi bom. Podemos fazer em casa o que a Ana fez na sala?”. Foi gratificante ouvir as crianças dizerem isto aos pais e foi um meio de facilitar a comunicação com estes sobre a atividade desenvolvida, incentivando, tal como referem as OCEPE, “a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (p. 22).

Construindo o arco-íris

Partindo sempre do interesse das crianças, tive o cuidado de promover atividades diferentes e diversificadas. Procurei sempre, nas respostas dadas às crianças, adotar uma “pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (ME, 1997, p. 14).

Observando uma argola de metal, que estava em cima de uma mesa da sala e que refletia a luz, aparecendo um pequeno arco-íris no teto, a curiosidade das crianças foi aguçada.

Fascinadas, as crianças questionaram o porquê de tal suceder. Aproveitei essa curiosidade e fascínio para levar a cabo atividades experimentais, como se pode observar na Figura 19.

Figura 19. Crianças observando a luz



Este tipo de atividades deve ter em conta a visão pessoal e a percepção das crianças sobre os fenómenos acontecidos, como a do metal ao sol refletindo no teto, a que as crianças chamaram de arco-íris, e deve ter em conta as suas ideias prévias sobre o acontecimento.

Respeitando as orientações dadas pelas OCEPE, onde é referido que “a introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender” (p. 85) e concordando com Sá (2002), que refere ser através deste tipo de atividades que se inicia a literacia científica, que promove nas crianças a capacidade de aprender a pensar apostei numa aprendizagem centrada nas práticas das crianças onde “aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (Sá, 2002, p. 30). Este autor refere ainda que na idade pré-escolar as crianças estão predispostas para as ciências, sendo o papel do educador desenvolver atividades práticas

estimulantes e significativas, que desenvolvam a literacia científica, de modo a que haja uma “clara intencionalidade em termos de uma continuada prática reflexiva na planificação de actividades experimentais, na sua execução e avaliação” (Sá, 2004, p.35), que é designado pelo autor de ensino experimental reflexivo.

Para me ajudar com a realização da experiência, convidei um professor que esteve envolvido num projeto de introdução as ciências experimentais no 1º ciclo, denominado 3 C. Este projeto, implementado nas escolas do 1º ciclo, teve como objetivo promover o Ensino Experimental das Ciências e por base o envolvimento de professores e alunos em atividades experimentais, com os temas recomendados pelo Currículo Nacional de estudo do meio, articulado com o português e a matemática.

Ao planificar a atividade tive o cuidado de introduzir o protocolo respetivo das experiências a realizar (ver Apêndice A).

Para dar início à atividade, pedi ao grupo que se sentasse no tapete para todos terem a oportunidade de observar o material trazido pelo convidado, pois é referido pelo ME (1997) que a diversidade de materiais facilitados pelo educador às crianças revela ser de extrema importância no processo de aprendizagem das crianças e, concordando com a perspectiva de Oliveira-Formosinho (2008), este momento de partilha revela ser importante para o desenvolvimento da criança, na medida em que “observar, escutar, negociar com as crianças a ação educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação” (p. 70).

Na área do tapete, houve ainda um diálogo, que serviu para aferir quais os conhecimentos que as crianças possuíam sobre a luz e sobre as suas propriedades, Figura 20.

Houve ainda lugar para a colocação de algumas questões, onde as crianças tiveram a oportunidade de levantar hipóteses sobre o porquê de ter surgido o arco-íris no

teto, tendo sido esta a questão problema. As crianças foram divididas em grupos pelas mesas, onde puderam manipular alguns instrumentos que lhes foram dando pistas até chegarem à resposta à questão problema. Estiveram completamente empenhadas e envolvidas na experiência com os espelhos e com os periscópios.

Figura 20. Aferindo conhecimentos



Considero, perante o envolvimento demonstrado, que foi uma boa estratégia ter convidado o professor, já com alguma experiência neste campo, pois, em conjunto com a educadora cooperante, pudemos auxiliar melhor as crianças a responderem às suas dúvidas e questões.

No final da atividade experimental, as crianças puderam manipular os instrumentos livremente, tomando consciência de algumas particularidades que os espelhos e os periscópios apresentam, ficando a conhecê-los melhor, Figuras 21 e 22.

Figura 21. Manipulando o periscópio



Figura 22. Manipulando os espelhos



Considero que, com esta experiência, as crianças desenvolveram competências ao nível de todas as áreas de conteúdo mas, principalmente, na área de conhecimento do mundo através da proximidade com o método científico (ME, 1997). Através desta atividade, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver uma atividade experimental, confirmando ou contestando as ideias prévias que tinham sobre o assunto em questão, e deram resposta ao problema levantado a respeito do processo de reflexão de luz observado no teto, tendo o educador em todo este processo a função de apoiar a descoberta feita.

Projeto família/comunidade

“Visita à biblioteca”

Este projeto foi desenvolvido em várias fases, sendo que, numa primeira fase, foi introduzida a leitura de histórias. Interligando o tema que havíamos falado anteriormente, e para consolidar os conhecimentos sobre as regras, optei por trazer uma história em PowerPoint, tendo em conta que a metodologia MEM usa o turno da tarde sob a “forma de sessões plenárias de informação e de actividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores” (Formosinho, 2011, p. 135). As crianças aderiram a esta forma de ouvir uma história, escutando atentamente, sendo capazes de fazer o reconto e referir as regras que consideraram mais importantes, dialogando sobre algumas ações que faziam e que, tal como na história, não eram as mais corretas.

No diálogo entre as crianças e os adultos, houve oportunidade de desenvolver um debate e uma partilha de ideias que, sob o ponto de vista de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), é indispensável nestas idades, na medida em que “o desenvolvimento da compreensão verbal implica, antes de mais, ser capaz de prestar atenção ao que o

interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem” (p.38).

Depois do reconto, as crianças fizeram um registo, em desenho, com alguns pormenores que lhes tinham chamado mais a atenção, utilizando os pincéis, as tintas, as cores que, segundo Formosinho (2011), “Ajudam-nas a ver, representar, criar, narrar” (p.18).

A escolha do suporte de PowerPoint para apresentar a história deveu-se ao facto de “as novas tecnologias de informação e comunicação (...) serem (...) formas de linguagem que muitas crianças contactam diariamente” (ME, 1997, p.72).

Dando continuidade às atividades, estava programada uma visita à biblioteca localizada próximo da escola, tendo em conta as recomendações das OCEPE (1997), que confirmam a importância da frequência de bibliotecas na educação de infância, já que “O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita inicia-se na educação pré-escolar. O contacto e frequência de bibliotecas pode também começar nesta idade, se as crianças tiveram a oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura” (p. 72).

Em conversa com as crianças, apercebi-me que gostariam de conhecer um escritor das histórias que estavam habituadas a ler. Quando explorámos algumas histórias, identificámos os seus autores e convidei um escritor para estar presente durante a visita à biblioteca, que iria contar uma história. Por ser contada pelo próprio autor, despertou nas crianças uma grande curiosidade e o envolvimento foi maior. Na concretização das ações pedagógicas, “A participação de outros adultos (...) na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo” (ME, 1997, p. 27).

Após o fim de semana, houve lugar ao reconto da história ouvida na biblioteca. Estava convicta de que as crianças não se iriam lembrar da história contada pelo escritor e, com a intenção de as relembrar, trouxe-a para a sala. Surpreenderam-me, ao lembrarem-se de muitos pormenores, inclusive do nome do escritor e sugeriram desenhar sobre o que ouviram. Partindo deste interesse demonstrado pelas crianças, sugeri que cada uma desenhasse o animal de que tinham gostado mais na história pois, tal como refere o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, no que se refere à expressão e comunicação, este “favorece o aparecimento de comportamentos emergentes da leitura e da escrita através de actividades de exploração e materiais escritos” (Decreto-Lei 241/2001, p. 17). As crianças aderiram à atividade e cada uma desenhou o animal de que mais tinha gostado, Figura 23.

Figura 23. Desenhos dos animais que mais gostaram



Enquanto decorria esta atividade, fui explicando ao grupo que estavam na qualidade de ilustradores da história, referindo o que isso significava. Em abordagens posteriores, eram já as crianças a identificarem os ilustradores das histórias que escutavam.

Uma das crianças deu a ideia de reunirmos todos os desenhos e oferecê-los ao escritor que tinha contado a história. A ideia foi aceite por todos e, quando compilados, os desenhos foram oferecidos ao escritor, Figura 24. Este gostou muito do gesto, que

considerou muito bonito e deixou no ar a promessa de escrever uma história para as crianças ilustrarem *a posteriori*, fazendo as crianças delirarem de alegria.

Figura 24. Recebendo os desenhos das crianças



“Livro viajante”

Este projeto surgiu do grande interesse demonstrado pelas crianças em saber como se escreve um livro e que foi despertado pela visita à biblioteca e por toda a situação que a envolveu. Decidimos, em conjunto, fazer um livro com a colaboração dos pais pois, tal referem Formosinho e Andrade (2011), “ Planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta” (p.11). Ficou decidido que iríamos escrever a história da seguinte forma: uma família começava a história e depois a criança ilustrava, visto que, segundo as OCEPE (1997), “o desenho é também uma forma de escrita sendo que estes dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente” (p.69), passando o livro por todas as famílias, que procediam de igual modo, até que todos tivessem escrito uma página da história.

Era necessário atribuir um título a esta história e, tal como preconiza o MEM, foi numa partilha democrática que chegámos a um consenso. Desta forma, foi possível

explicar às crianças como se decide democraticamente, onde todos participam dando as suas ideias e sugestões. Após um debate de ideias, surgiram seis nomes diferentes que, unanimemente e depois de uma votação, se reduziram a um. As crianças escolheram o nome “A história da sala do Arco-íris”. De acordo com a metodologia MEM, é através da democracia que se obtém o respeito mútuo, respeitando sempre as diferenças do outro mas reconhecendo-o como seu semelhante. É fundamental cultivar estes momentos de diálogo para a construção de projetos comuns e diferenciados.

Foi relevante a participação dos pais nesta atividade, atendendo a que “Os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores” (ME, 1997, p.22) e tendo em conta que, como referem Hohmann e Weikart (2009), “famílias diferentes têm estilos de interação diferentes” (p.102). Neste sentido, é fundamental e muito importante a troca de informações sobre o processo educativo, onde a criança se torna o centro da ação pois, sabendo-se que os pais ou encarregados de educação são os principais responsáveis pela educação da criança, estes têm “o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (ME, 1997, p.43).

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

Após a conclusão do projeto, as crianças e toda a equipa gostaram do resultado da história. Ouvi os comentários das crianças: “Este foi a minha mãe que escreveu”; “Desenhei este desenho depois do meu pai escrever a parte dele”, ou mesmo; “Ana gostas? Fui eu que fiz e a minha mãe escreveu”. Com este trabalho, as crianças sentiram que algo era realizado por elas e que, de alguma forma, lhes pertencia. Neste processo,

houve vários momentos de partilha, pois à medida que a história ia circulando pelas diferentes famílias, proporcionaram-se momentos de debate e discussão que, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), é fulcral nestas idades, na medida que “o desenvolvimento da compreensão verbal implica, antes de mais, ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem” (p.38).

O livro, depois de encadernado, foi deixado na área da biblioteca, como forma de motivar as crianças a utilizarem-na com mais frequência, sentindo que nela estava algo do qual tinham feito parte.

Este projeto pretendeu envolver os pais no processo educativo das crianças e, ao mesmo tempo, evidenciar a importância que têm os livros na transição para o primeiro ciclo, tendo em conta que “É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais (...) facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (M.E., 1997. p. 28).

Para desenvolver o trabalho de abordagem à escrita, tentei que o ambiente educativo fosse profícuo em situações de escrita, promovendo um contacto e uma exploração com esta, que basearam a minha intencionalidade educativa relativamente às funções desta forma de comunicação, encorajando à reflexão e uso, relacionando as suas características (Mata 2008). Regi-me ainda pelo que é definido no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, no que se refere à expressão e comunicação, de que o educador “favorece o aparecimento de comportamentos emergentes da leitura e da escrita através de actividades de exploração e materiais escritos” (Decreto- Lei 241/2001, p. 17).

Envolvimento da comunidade educativa

Uma vez que, segundo as OCEPE, “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças” (ME., 1997, p. 23), envolvi a comunidade no processo educativo das crianças. Também foram planificadas atividades envolvendo saídas que possibilitassem o contacto direto com o meio envolvente, tornando mais explícitas as relações estabelecidas com este.

Neste sentido, e como Matta (1999) refere que “as histórias são instrumentos importantes no processo de inserção das crianças na cultura do seu grupo social” (p. 43), colaborei com as colegas estagiárias da Pré da Azinhaga na dramatização de uma peça com o tema do “Pão-por-Deus”, época que se festejava nessa semana.

Era nossa a intenção fazer um convívio entre as duas instituições que, apesar de estarem em edifícios separados, pertencem ao mesmo estabelecimento de ensino. As diferenças que existem entre o edifício da Azinhaga e o edifício principal residem no facto de no primeiro funcionarem apenas salas de pré-escolar e no segundo, para além da sala de pré-escolar, funcionarem também turmas de todos os anos do 1º ciclo do Ensino Básico.

Quando planificámos, pretendíamos envolver os três grupos de crianças, de diferentes idades, mas a planificação deve assumir-se como flexível, permitindo alterações sempre que necessário, pelo que, devido às condições meteorológicas adversas do dia previsto, foi necessário fazê-la. Estas não permitiram que o grupo do edifício principal saísse e, pretendendo oferecer a mesma oportunidade aos três grupos, no dia previsto desenvolvemos a atividade com o grupo da Pré da Azinhaga e, num outro dia, a mesma experiência foi vivida na Escola Básica da Nazaré. As crianças aceitaram bem a intervenção de pessoas diferentes ao seu contexto e interagiram ativamente, respondendo de forma positiva às nossas questões sobre a atividade e sobre

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 70

as suas vivências neste dia tradicional (Pão-De-Deus). Uma vez que a atividade de dramatização no edifício principal coincidiu com o dia em que se faz a visita do Pão-De-Deus, esta foi realizada com a colaboração das colegas estagiárias da Pré da Azinhaga. Tinha planeado levar as crianças aos arredores da escola para a realização desta atividade envolvendo a comunidade. Devido à chuva que se fez sentir nesse dia, não foi possível sair da escola e visitámos os gabinetes e salas, previamente preparados para o efeito, cumprindo a tradição.

Refletindo sobre esta atividade, todo o grupo considerou positiva esta partilha de experiências, que visou aumentar o desenvolvimento social das crianças.

Outro dos projetos que organizei, envolvendo toda a comunidade educativa, foi a elaboração de uma mini feira (ver Apêndice T), com alguns trabalhos confeccionados por mim, e ainda com algumas receitas que, a pedido das crianças, foram repetidas para este fim. As crianças participaram na preparação deste evento e tive o cuidado de, com pedidos simples, levá-los a alguns conceitos matemáticos e, de uma forma leve, abordaram o número, na contagem de alguns artefactos e a seriação, quando os dividiram por conjuntos.

A ideia para esta atividade surgiu no âmbito de uma conversa com a educadora cooperante que, ao ser questionada por mim sobre a razão por que não faziam, por exemplo, mais saídas, respondeu que a nível económico a escola não podia dar resposta a esse tipo de atividades. Ficou decidido que as receitas adquiridas nesta atividade seriam para colmatar essa falta de disponibilidade orçamental por parte da escola.

Realço que toda a comunidade educativa participou, os pais de todas as crianças e o pessoal docente e não docente. Durante a semana em que a feira decorreu, houve uma grande azáfama para dar resposta à participação de todos. Foi gratificante ver as crianças a interpelarem os pais, apelando à colaboração no projeto.

Avaliação

A avaliação vista por Roldão (2003) “é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (p. 41). No entanto, este conceito ainda é muito polissémico, aspeto que deve-se ao seu “carácter multidimensional” (Valadares e Graça, 1998, p. 34).

Avaliação, segundo as OCEPE, implica uma tomada de “consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução, (...) é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador”, e é o suporte de todo o planeamento (ME, 1997, p.27).

Como referem Couvaneiro e Reis (2007), e completando a ideia das OCEPE sobre a avaliação, esta tem de assumir-se como estratégia inovadora para assegurar uma formação para os valores, para as competências e para o conhecimento, ajudando a formar um cidadão completo. As OCEPE realçam a importância de uma pedagogia estruturada, que “implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 18).

O Perfil Específico de desempenho do educador de infância (Decreto lei nº 241/2001, de 30 de agosto) só vem reforçar o que as OCEPE preconizam sobre avaliar, já que esta avaliação assume-se como formativa e avalia, além de toda a sua intervenção pedagógica, o espaço e os materiais e ainda o desenvolvimento da criança e do grupo em geral.

A circular 4 afirma que o educador deve “definir a metodologia de avaliação de acordo com as suas conceções e opções metodológicas capaz de integrar de forma

articulada os conteúdos do currículo e os procedimentos e estratégias de avaliação a adotar” (2011, p. 4).

Refletindo sobre este processo e tendo presente todos os documentos oficiais (as OCEPE, o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, os Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação na Educação Pré-Escolar, Gestão e Currículo na Educação Pré-Escolar) optei por fazer a avaliação segundo o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), não na íntegra devido ao pouco tempo permanecido nesta valência mas adaptando-o e completando-o segundo as competências estipuladas para este grupo.

Este sistema de avaliação foi escolhido porque, “constitui um instrumento não apenas para o educador observar as crianças, mas para se observar a si próprio e identificar o modo como são desenvolvidas as interações, como as crianças respondem, e como ele as ajuda a exprimir os seus sentimentos, como as relações são utilizadas para apoiar as comunicações, explorações, descobertas e actos criativos das crianças” (Portugal e Leavers, 2010, p. 8).

De acordo com a escala de envolvimento/implicação para crianças (Leuven Involvement Scale for Young Children – LIS-YC) (Laevers, 1994), existem cinco pontos observáveis que possibilitam aos educadores avaliarem o bem-estar e a implicação:

No nível 1, não há atividade. A criança está mentalmente ausente. Se podemos observar alguma ação é meramente uma repetição de movimentos estereotipados muito elementar.

O nível 2 não vai muito mais longe, assinalando ações com muitas interrupções.

No nível 3, podemos, sem dúvida, observar no comportamento da criança uma atividade. A criança está fazendo alguma coisa... mas não existe concentração, motivação e verdadeiro prazer na atividade. Em muitos casos, a criança está a funcionar num nível de rotina.

No nível 4, ocorrem momentos de intensa atividade mental.

No nível 5, o envolvimento é total, expresso na concentração e implicação absolutas.

Qualquer perturbação ou interrupção é vivida como uma rutura frustrante de uma atividade que está a fluir.⁷ (Laevers, 2003, p. 16).

O SAC permite que a avaliação seja processual, adota a teoria de Vygotsky, tendo em conta o nível real e potencial do desenvolvimento da criança, “bem como a qualidade das interações que vão permitir que o nível potencial se converta em real” (Portugal & Leavers, 2010, p.11).

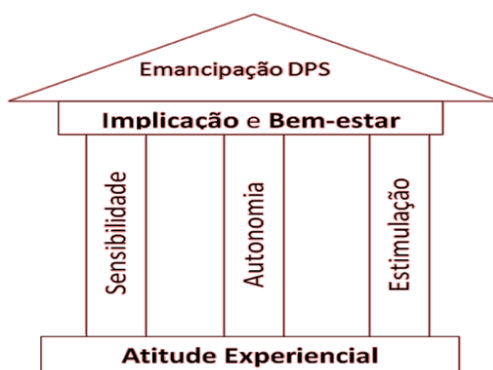
Tal como refere o SAC, esta avaliação teve como suporte uma atitude experiencial em toda a minha ação pedagógica. Tive em conta os “processos de implicação e de bem-estar emocional experienciados pelas crianças” (Portugal & Leavers, 2010, p. 10) e utilizei formas de registo que me possibilitaram fundamentar as decisões tomadas durante a intervenção pedagógica.

Durante todo o estágio, pratiquei uma atitude experiencial que “atenta ao vivido da criança está na base de um edifício pedagógico, organizado em torno de conceitos que se constituem como pontos de referência na acção do educador” (Laevers & Van Sander, 1997, citados por Portugal e Laevers, 2010, p.14), sendo fundamentais para o sucesso da aprendizagem.

⁷<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/06.pdf>que

Para que haja um desenvolvimento pessoal e social apropriado nas crianças são necessários três pilares fundamentais (Figura 25):

Figura 25. Edifício da Atitude Experiencial



O pilar da sensibilidade/diálogo experiencial, que se estabelece através de um diálogo. Procurei sempre dinamizar este diálogo com as crianças, que poderá ser verbal ou não, e tem por objetivo fazer com que a criança se sinta aceita e escutada. Pretende-se que a criança seja “ela própria, genuína nos seus sentimentos, descobrindo-se a si própria com maior profundidade” (Portugal & Leavers, 2010, p. 16).

O pilar da autonomia/ livre iniciativa da criança, que se desenvolve a partir das escolhas que o educador permite à criança e tem de ser em grande número, como referem Portugal e Leavers (2010). Estas escolhas corporizam um conjunto de regras e acordos, que garantem o bom desenvolvimento das atividades dentro da sala, tornando-as mais responsáveis pelo ambiente.

Para finalizar, o pilar estimulação/enriquecimento do meio, que diz respeito à quantidade e diversidade de material existente na sala para que haja uma maior exploração do contexto que satisfaça os interesses e necessidades das crianças, onde o papel do educador se assume como mediador cultural.

Avaliação do grupo

Através da avaliação diagnóstica, o educador pode “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (ME, 1997, p 27). Foi através desta avaliação que sustentei toda a planificação, que ajustei-a, mudando algumas estratégias quando necessário e reformulei alguns aspetos, tendo em conta as dificuldades e necessidades das crianças.

Numa primeira fase, avaliei o grupo, segundo a escala de Portugal e Leavers (2010). Segundo estes autores, as duas dimensões que contribuem em larga escala para a qualidade de qualquer estabelecimento de ensino e, segundo a abordagem experiencial, são: “o bem-estar emocional e a implicação, experienciados pelas crianças (Portugal & Leavers, 2010, p.20). Estes “são critérios-chave para identificar crianças com ou sem problemas. Contudo, importa também atender ao seu desenvolvimento, enquadrado nas finalidades da intervenção educativa (Portugal & Leavers, 2010, p.36).

Bem-estar/implicação

O bem-estar das crianças expressa-se pelos sentimentos que esta pode demonstrar, ou seja, quando está serena e relaxada expressa prazer e satisfação, está bem consigo própria, daí o bem-estar emocional ser garantido.

Após preencher a tabela de Avaliação geral do grupo de crianças (ver Apêndice C), elaborei os gráficos que apresento abaixo.

Na avaliação do bem-estar do grupo de 24 crianças, só uma se apresenta no nível dois. É uma criança que tem quatro anos e está pela primeira vez na escola, podendo-se verificar que esta criança quase nunca está à vontade, apresenta muita insegurança em relação à sua expressão oral e no relacionamento com os colegas e com os adultos e a maior parte das vezes choraminga e chama pela mãe.

Tal como se pode verificar na figura 26 no nível um está posicionada uma criança (4%), no nível três estão posicionadas 13 crianças (54%), no nível quatro estão oito crianças (34%) e no nível cinco estão duas crianças (8%).

Figura 26. Avaliação do nível de bem-estar (distribuição em percentagem)



Como referem Portugal e Leavers (2010), a implicação “é reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (p.25). Segundo os mesmos autores, existem alguns indicadores que nos servem de orientação para a medição dos níveis de implicação, sendo eles: concentração, energia, complexidade, criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação.

Tal como se pode verificar na Ficha 1g (ver Apêndice C), a criança representada pelo número três tem um dois nesta avaliação porque revela pouco interesse nos projetos educativos, pouca motivação e o seu tempo de concentração é muito limitado.

Na avaliação da implicação, a criança representada pelo número nove apresenta um nível dois pois revela muitas dificuldades na resolução das tarefas educativas, não demonstra interesse e tem pouca autonomia em tudo o que faz.

Temos ainda a criança representada pelo número 12, que se encontra no nível dois desta avaliação. Tem acompanhamento psicológico pelo Centro de Apoio

Psicopedagógicas (CAP), usufrui de terapia da fala e ainda é acompanhada por uma docente do Ensino Especial.

Logo, representado na figura 27, temos três crianças no nível dois (13%), nove crianças no nível três (39%), seis crianças no nível quatro (26%) e seis crianças no nível cinco (22%).

Figura 27. Avaliação do nível de implicação (distribuição em percentagem)



Durante a minha intervenção, não foi possível realizar na íntegra as grelhas de avaliação propostas por Portugal e Leavers (2010), pois estas têm especificidades que não pude corresponder devido ao facto de a intervenção pedagógica ter decorrido num curto espaço de tempo. Avaliei as competências de uma forma progressiva e baseada na observação, que depois foram registadas numa Grelha de Avaliação das competências, que apresentarei como Apêndice B. A base para estas foram as áreas de conteúdo e os seus respetivos domínios, estabelecidos pelas OCEPE, bem como pelas metas de aprendizagem para a EPE.

Além das competências incluídas nas várias planificações, avalio também outras competências que desenvolvem na criança a sua cidadania e que estavam presentes nos momentos de rotina diária: o acolhimento, a higiene, o saber estar no recreio, entre outras.

A avaliação das competências está estruturada nas diferentes áreas de conteúdo, sendo estas consideradas “como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber fazer (ME, 1997, p.47).

No que diz respeito à área de formação pessoal e social, a maioria das crianças demonstra ter respeito umas pelas outras, tem a capacidade de deixar os materiais arrumados para que os colegas possam também usufruir deles. Quando chegam à sala, as crianças vão progressivamente utilizando expressões de saudação e manifestações de afeto e empatia para com a educadora, sendo capazes de espontaneamente agradecer por algo que as satisfaz. No grupo, respeitam-se uns aos outros e aceitam as diferenças físicas e sociais. No que diz respeito à interação, seja com o adulto ou com os pares, são crianças que se ajudam umas às outras e que gostam de partilhar as suas experiências, os seus brinquedos e até as brincadeiras. Quando acontece alguma situação de conflito, há crianças que se agridem logo, no entanto, e após o educador mediar a situação, conseguem resolvê-la entre eles.

É um grupo autónomo no que diz respeito à higiene, ao vestuário e a nível da alimentação conseguem ter regras à mesa, embora um pequeno grupo tenha de ser ajudado pelo adulto a acabar as refeições.

Na sala, conseguem decidir as coisas democraticamente e aceitam as decisões tomadas, no entanto, existem ainda algumas regras que não foram assimiladas por todos, por exemplo, não falar alto e esperar pela sua vez e saber estar no lugar reservado no tapete. Estas regras são dificilmente aceites pela criança que tem necessidades educativas especiais mas o restante grupo compreende e ajuda-a a manter um pouco a ordem.

Ao nível da expressão motora, quase todos controlam bem os seus movimentos em atividades como pintar, recortar, rasgar e colar e todos participam. É um grupo bastante ágil, no que diz respeito a correr, saltar, jogar à bola e em todos os jogos que exigem movimento.

Na expressão dramática, são crianças que têm uma ligação muito forte ao jogo simbólico, recorrendo muitas vezes à área da casinha para o reproduzir e recriar situações do quotidiano, o que se revela fundamental para percebermos algumas situações ocorridas no seu dia-a-dia. Papalia et al (2001) revelam que é nestas idades que a criança vai deixando o jogo do faz de conta para o substituir pelo jogo simbólico realizado com os colegas.

Na expressão musical, cumprem as regras estipuladas e têm um repertório de músicas grande, decorando-as com facilidade. Quase todo o grupo gosta de reproduzir as músicas e os jogos com sons são desenvolvidos com muita eficácia.

Ao nível da expressão plástica, é um grupo que tem uma elevada criatividade, demonstrada pelos desenhos apresentados e gostam muito de reproduzir histórias através da ilustração, bem como algumas experiências vividas em grupo. Manifestam também grande interesse em folhear revistas, procurando temas que lhes despertam a curiosidade, para depois fazerem atividades de colagem e gostam, especialmente, de manipular a plasticina.

A nível da abordagem oral e linguagem escrita, a maioria do grupo já consegue fazer o relato de uma história que lhes foi contada e todos conseguem já exprimir oralmente as suas ideias, preferências, sentimentos e emoções.

A maioria do grupo já consegue identificar a mensagem implícita na história e todos demonstram já uma conduta própria a ter no espaço biblioteca, seja o da sala, seja um espaço público, como pode ser comprovado na visita que fizeram à biblioteca da

Nazaré. As crianças do grupo já conseguem escrever o seu nome e conseguem identificar as letras, no entanto, algumas ainda têm de copiar e outras ainda escrevem em espelho.

No domínio da matemática, a maioria já demonstra competências para utilizar o quadro de dupla entrada, presente no mapa de presenças e apenas duas crianças ainda não o conseguem fazer sozinhas. Conhecem algumas figuras geométricas, identificam e diferenciam os dias da semana, conseguem separar elementos por conjuntos e sabem a ordem dos elementos. Conseguem medir capacidades, seja por estimativa como por utilização de instrumentos próprios, por exemplo, a balança. Sabem também usar um pictograma como forma de registar uma receita.

Ao nível do conhecimento do mundo, são crianças interessadas em descobrir coisas novas, têm uma curiosidade acentuada sobre alguns factos e questionam sobre os mesmos. Manifestaram grande interesse e envolveram-se muito com as atividades experimentais, que se configuram importantes no desenvolvimento das suas aprendizagens.

Avaliação individual

A avaliação tem como finalidade principal apoiar todo o processo educativo, fornecendo informações importantes no reajustar das estratégias e metodologias a adotar nas diversas situações de aprendizagens e também dos seus intervenientes (Gaspar e Silva, 2010).

Logo, a avaliação diagnóstica assume um papel preponderante para conhecer o grupo e as crianças individualmente. A escolha para fazer a avaliação individual só aconteceu depois deste momento. Adotei o sistema de avaliação inspirado na abordagem experiencial de Leavers e usei o SAC, desenvolvido por uma equipa de

investigadores que pretende fazer, de forma ágil, uma relação recíproca entre a observação, a avaliação e o desenvolvimento curricular (Portugal & Leavers, 2010). De acordo com este sistema, cada ciclo passa por três etapas: avaliação/análise, reflexão/definição de estratégias e objetivos. Este processo é elaborado nos meses de setembro e outubro e são registadas em três fichas: 1i, 2i, 3i. As duas primeiras referem-se à avaliação e análise individualizadas e a terceira tem o propósito de definir objetivos e estratégias individualizadas (Portugal & Leavers, 2010).

Assim, utilizei o SAC para avaliar individualmente a criança escolhida. O comportamento apresentado pela criança, a sua vivacidade e, ao mesmo tempo, a falta de carinho observada, revela-se como o motivo da minha escolha.

O preenchimento das fichas propostas pelo SAC baseou-se na observação e nas informações recolhidas através da educadora cooperante e traduziram a essência deste sistema de avaliação. Uma vez que a dimensão deste sistema é extenso, apresento-o como Apêndice (C, D e F) e aqui abordarei uma avaliação geral, cuja finalidade é dar a conhecer o nível de desenvolvimento desta criança, bem como apresentar uma possível resposta às suas dificuldades.

A criança avaliada tem cinco anos e vive com os pais. Através de alguns diálogos com a mesma, tomámos conhecimento de que o pai, por vezes, se embebede e perturba o ambiente familiar, não permitindo muitas vezes que a criança durma. A mãe é uma pessoa ativa, colabora nas atividades propostas pela equipa pedagógica e está sempre disponível para ajudar, seja com algum contributo monetário, seja em alguma tarefa apresentada. Através de alguns episódios observados, verificámos que não demonstra muito afeto para com o seu filho e não reage muito bem quando se chama a atenção da criança.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 82

Quanto às atitudes, esta criança revela-se muito extrovertida e quando não consegue, através do diálogo, convencer os colegas do que quer, parte para a agressividade, chegando mesmo a intimidar alguns colegas. Estes episódios também já geraram algum mal-estar entre os pais.

Quando gosta de uma atividade empenha-se e envolve-se de tal forma que daí resultam trabalhos fantásticos, no entanto, a sua capacidade de concentração é um pouco curta, não conseguindo manter-se por muito tempo a fazer a mesma atividade ou numa determinada área da sala.

Esta criança gosta muito de conversar e de mostrar as suas melhores capacidades, que se revelam na expressão motora. As suas maiores dificuldades são ao nível de realização de atividades que requerem um maior tempo de concentração. Na expressão musical, revelou muito boa voz, mas não gosta de se evidenciar nesta área preferindo, muitas vezes, perturbar o bom desenvolvimento destas atividades antes que alguém o requisite para mostrar os seus dotes de bom cantor.

Em relação à linguagem, apresenta um discurso coerente e tem um vocabulário amplo, já consegue escrever o seu nome sem recorrer a auxiliares de memória e reconhece as letras. Gosta de ouvir histórias e consegue identificar as mensagens implícitas.

No que diz respeito à matemática, já possui pensamento lógico e já consegue dominar conceitos como elemento e conjuntos. Identifica muito bem os números, utiliza autonomamente o quadro de dupla entrada e consegue identificar as diferentes figuras geométricas.

Revela ter alguns conhecimentos no que diz respeito ao mundo físico e tecnológico, nomeadamente em relação aos seres vivos.

A nível social, consegue perceber o funcionamento do dinheiro, a função dos polícias, e até o funcionamento da escola.

No recreio, é uma criança muito ágil no que diz respeito a correr e a saltar, adora jogar à bola e é capaz de se juntar aos seus colegas para tal.

Reflexões finais da valência do Pré-escolar

Na sequência da observação feita durante a primeira semana de estágio, constatei uma flagrante ausência de regras no seio do grupo, pelo queurgia trabalhar esta temática, tendo este sido o mote para a minha intervenção pedagógica. Comecei por elaborar o mapa de presenças e um mapa com os lugares onde as crianças se sentam no tapete.

Com a participação das crianças, elaborámos as regras da sala, que depois foram expostas nas paredes e que permitiram promover ao máximo a autonomia das crianças, sendo notório o sentimento de pertença ao grupo e à sala. Estes instrumentos também foram proveitosos para que o grupo se conhecesse melhor, pois neste início do ano nem todas as crianças sabiam os nomes umas das outras, sendo várias as vezes que as observei, tanto no mapa de presenças, como no mapa dos lugares, a verem as fotos dos amigos, procurando identificá-los.

Com o decorrer do tempo, fui-me apercebendo do que as crianças gostavam e quais as áreas que precisavam de ser mais trabalhadas. Assim, a planificação incidiu nos projetos que foram atrás referidos.

Analisando toda a minha ação, concluo que voltaria a agir da mesma forma, embora tenha havido aspetos que tive de reformular no decorrer da ação. Este facto deveu-se ao tempo que foi dedicado a cada criança e também à minha falta de experiência, que levou a que as minhas expetativas fossem um pouco altas para o grupo

com quem trabalhei. Esta situação consciencializou-me que, de facto, a planificação tem de ser flexível e ajustada aos ritmos das crianças e do grupo em geral.

Durante o estágio, pude apropriar-me de conhecimentos importantes acerca da prática na valência de pré-escolar, onde confirmei a importância do contexto e da cooperação da família no processo educativo.

Através das pesquisas bibliográficas constantes que tive de realizar, realço a importância da ação educativa, onde a criança assume um papel ativo, o que contribui eficazmente para aprendizagens mais significativas, pois todos os projetos desenvolvidos partiram dos seus interesses e necessidades.

Outro aspeto importante foi a perceção do quão fulcral é a organização de todo o contexto educativo, pois apercebi-me da importância da relação espaço/materiais, que possibilita à criança experiências diversificadas.

A rotina que era seguida pela sala também foi alvo de reflexão. Pude constatar que a mesma favorecia as interações entre adulto-criança e que transmitia à criança um espaço securizante e estável, promovendo assim o desenvolvimento e a autonomia das crianças (Homann e Weikart, 2009).

O mais motivante de toda esta experiência foi perceber o quanto as famílias se envolviam no processo de aprendizagem dos filhos e o quanto isso era benéfico em todo o processo educativo. Foi um grupo muito desafiante e, no que toca a estímulos, só tive pena de ser muito pouco tempo de prática, pois gostaria de ter continuado a aprender muito mais. Realço também que trabalhar em equipa foi uma experiência gratificante, tendo em conta que não estamos isolados e não podemos nos fechar aos muros da sala, temos de abrir as portas aos outros e de partilhar as nossas experiências para que, em cooperação, continuemos a evoluir enquanto pessoas e a contribuir para que as crianças também cresçam vendo o quanto a cooperação é benéfica.

Concluindo esta minha reflexão, (apesar de considerar a palavra concluindo severa, pois acho que esta experiência me fez pensar que enquanto profissionais educativos teremos de estar sempre em reflexão), considero que os objetivos propostos pelo e para o grupo foram alcançados e que esta foi uma excelente oportunidade para pôr em prática toda a teoria que tem vindo a ser a base desta formação académica.

É de salientar que os resultados apresentados por mim não teriam sido possíveis se a educadora cooperante não se tivesse mostrado tão disponível, orientando-me através dos seus ensinamentos e dos seus anos de prática, que contrastam com a pouca experiência por mim apresentada.

Parte III

Estágio em Contexto da Educação do 1º Ciclo do Ensino Básico

Contextualização da Prática Pedagógica

A prática pedagógica, no contexto de 1º CEB, foi desenvolvida na Escola Básica com Pré-Escolar da Ajuda, (EB1PRE da Ajuda) durante o mês de novembro e dezembro de 2012, totalizando 100 horas, tal como estava previsto no programa de estágio. A intervenção pedagógica deu-se numa sala de 2º ano, com 25 crianças, no turno da manhã.

Nesta valência, fizemos a nossa prática a pares, sendo toda a planificação e preparação do material didático elaborada pelo par. Em cada semana, uma estagiária ficava responsável pela turma e a colega ajudava no desenrolar das atividades. As planificações eram realizadas diariamente, seguindo as instruções da professora cooperante sobre os conteúdos a abordar. Estas planificações diárias são as que fornecem mais pormenores sobre como cada aula decorre, pois nelas estão explícitos os conteúdos e as estratégias a usar que servem de base para motivar os alunos, as atividades e os materiais a usar para as desenvolver, bem como os métodos a utilizar na avaliação das mesmas (Arends, 1995).

Um dos requisitos que nos era exigido passava por desenvolver um projeto com as famílias e com a comunidade.

A primeira semana foi dedicada à observação da turma com quem iríamos desenvolver o nosso trabalho, pois uma das tarefas do professor é “estimular o desenvolvimento cognitivo e socio afetivo do aluno” (Estrela, 1992, p. 39), sendo muito importante conhecermos o grupo de crianças com o qual vamos desenvolver a nossa ação pedagógica. No entanto, enquanto observávamos a turma, tivemos a oportunidade de participar nas atividades desenvolvidas pela professora cooperante pois, segundo Albano e Estrela, durante a observação, o observador pode assumir duas atitudes diferentes: participante e não participante, em que “a observação participada

corresponde a uma observação em que o observador poderá participar de algum modo na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e consequentemente, sem perder o respectivo estatuto” (Estrela, 1990, p. 44). Tive presente que a observação é uma fase fundamental no trabalho do docente que, como refere Gonçalves (2008, p. 66), “diz respeito ao conhecimento que é necessário ter acerca do grupo, à diferenciação pedagógica e ao seu papel enquanto base do planeamento e da avaliação”.

Foi partindo desta observação que demos início ao passo seguinte do nosso estágio, a planificação de atividades para o grupo, atendendo às suas características, aos seus ritmos e aos seus interesses (ver Apêndices L a S).

A reflexão foi uma prática constante durante este estágio, tendo em conta que “ser profissional reflexivo é (...) fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui.” (Mesquita, 2007, p.7).

A instituição e o meio envolvente

Identificação/Localização

A escola básica do 1º ciclo com pré-escolar da Ajuda iniciou o seu funcionamento no ano letivo de 2004/2005 e atende os alunos provenientes desde o Lido à Praia Formosa. Na parte sul, vislumbra-se o azul do oceano, e aí vamos encontrar uma das mais emblemáticas estradas da nossa ilha, a Estrada Monumental, que faz a ligação entre o concelho de Câmara de Lobos e o Funchal. É durante este percurso que vamos encontrar grande parte da hotelaria.

Caracterização da escola

A Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Ajuda localiza-se no Sítio dos Piornais – Ajuda, freguesia de São Martinho, Funchal. O edifício escolar apresenta-se com uma área bruta de construção de 1 562,28 m². Aproveitando o desnível do terreno, foram criados dois níveis, ambos com entradas distintas, para o edifício de três pisos.

No piso zero podemos encontrar: um espaço de recreio com escorrega; espaço de recreio coberto; átrio principal de entrada; três salas para o pré-escolar; uma sala de atividades plásticas; um gabinete para o pré-escolar; uma arrecadação para materiais; uma arrecadação para materiais de limpeza; instalações sanitárias para o pré-escolar; instalações sanitárias para alunos/alunas; instalações sanitárias para professores/pessoal auxiliar; instalações sanitárias para deficientes; elevador e escada de acesso aos pisos superiores.

No piso um encontramos: secretaria; espaços de recreio e galeria exterior de circulação; alpendres (recreios cobertos; átrio de entrada; espaço polivalente (refeitório/convívio); cozinha e espaços anexos de apoio; espaços para o pessoal auxiliar; instalações sanitárias do pessoal auxiliar/professores; balneários/vestiários/instalações sanitárias para alunos/alunas e professores de apoio ao campo de jogos; arrecadação de material de desporto; central de aquecimento; elevador e escadas de acesso ao piso superior e inferior.

No piso dois temos: átrio de distribuição de espaços; quatro salas de aula (atividades curriculares); uma sala para atividades musicais, dramáticas e culturais; uma sala para vídeo e informática; uma biblioteca; uma sala de convívio e trabalho para professores; um gabinete de direção; instalação sanitária de apoio a este piso; uma arrecadação de material de limpeza; elevador e escadas de acesso aos pisos inferiores.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) está no último ano de validação e incidiu na educação para os valores, resultado de uma série de reuniões entre a equipa, para aferir que problemas pertinentes gostariam de ver atenuados. A promoção de valores veio de uma necessidade que a escola detetou, pois este espaço já não é só um local de ensinamentos. Como nos refere Freire, “Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (1997, p. 15). Neste sentido, a necessidade da escolha do tema do PEE, “Educar para os valores”, surgiu do facto de a maioria da população escolar não demonstrar atitudes a esse nível, e também como forma de alertar e sensibilizar os alunos para grandes causas, tais como o combate à violência, as desigualdades económicas e sociais, a injustiça, a desumanização das sociedades, competitivas e consumistas, a destruição do património e a defesa do ambiente.⁸

Contexto educativo

Ambiente educativo

Como nos refere Arends (1995), “A maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (p.85).

Conhecer o contexto de estágio torna-se muito importante para uma prática profícua e abundante em experiências diversificadas, assegurando assim um bom desenvolvimento dos alunos. Logo, é crucial conhecermos os espaços, os materiais, as relações pedagógicas, bem como o modelo adotado para aquele grupo, aproximando-nos, na condição de estagiários, o mais possível dos alunos e do ambiente educativo.

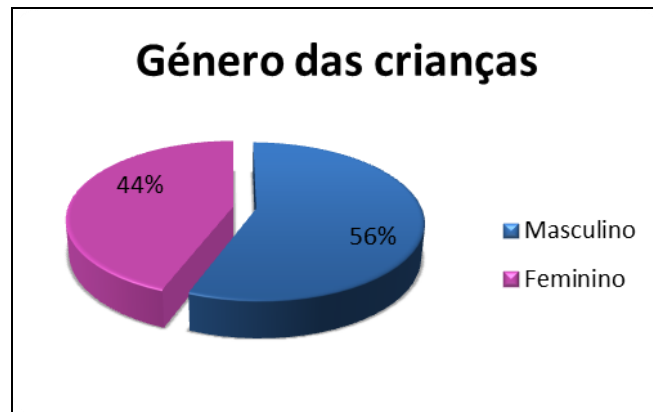
⁸ Informação retirada do Projeto Educativo de Estabelecimento da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar da Ajuda

A recolha de informação proveniente do PEE foi indispensável para conhecer o meio envolvente à escola e complementou a informação obtida, através da observação, sobre as necessidades e interesses das crianças. Realmente, o tema do PEE responde a algumas questões pertinentes, observadas nestas crianças.

Caracterização do grupo

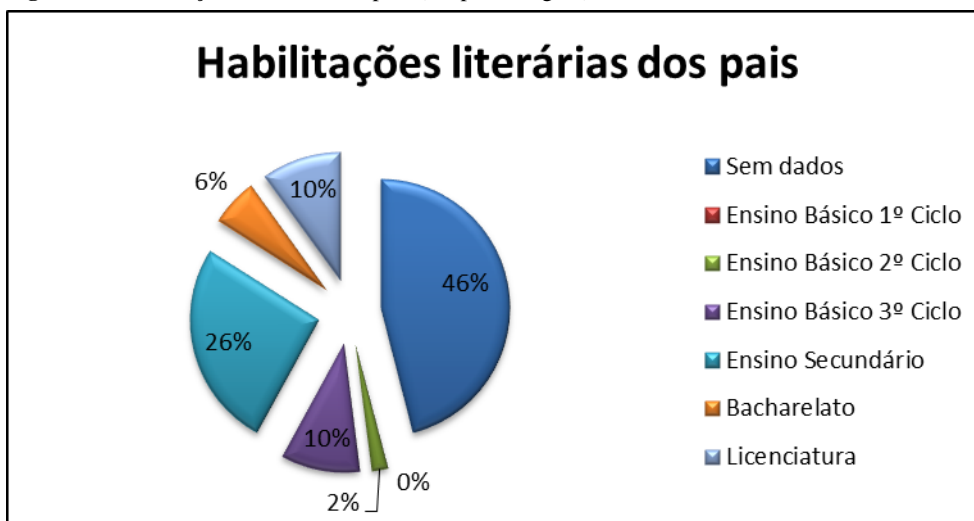
Tal como se pode ver na Figura 28, a sala do 2º ano conta, no presente ano letivo, com 25 crianças, das quais 14 são do sexo masculino e 11 são do sexo feminino.

Figura 28. Género das crianças (distribuição em percentagem)



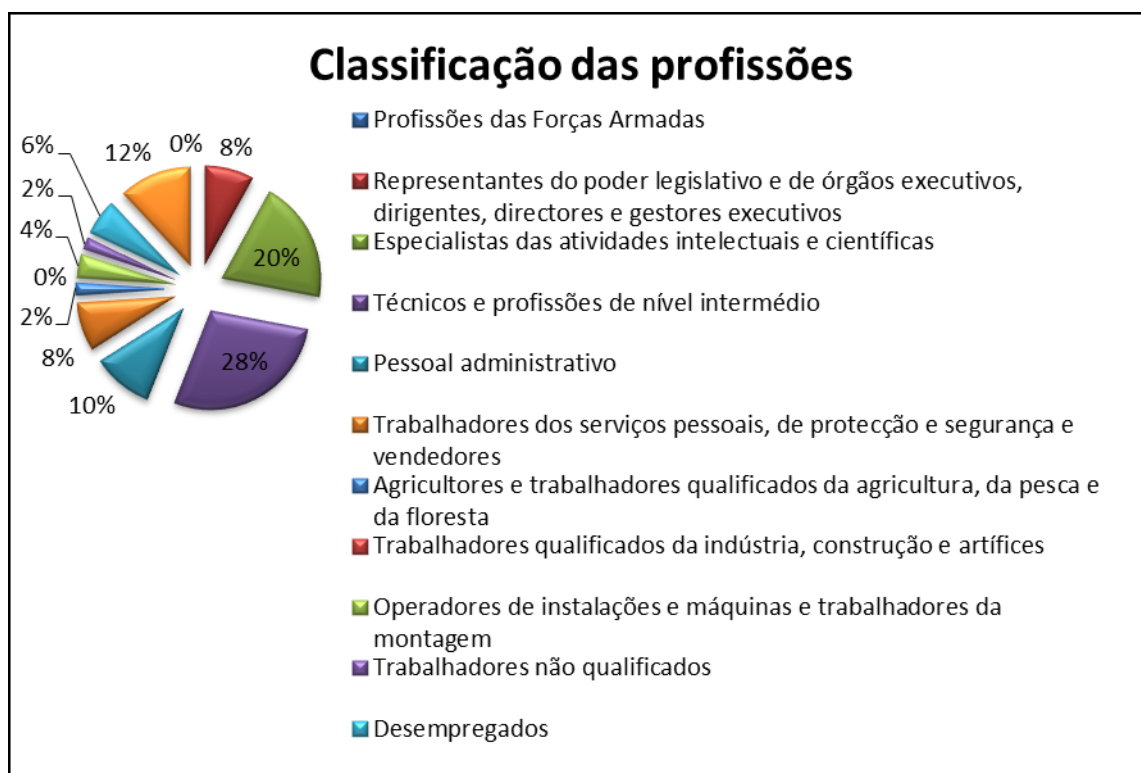
Observando a Figura 29, com as habilitações literárias dos pais, podemos aferir que 10% possuem uma licenciatura, 6% possuem o bacharelato, 26% têm o ensino secundário, 10% têm o ensino básico do terceiro ciclo, 2% têm o ensino básico do segundo ciclo e existe uma percentagem correspondente a 46% que não possuem dados para representar.

Figura 29. Habilitações literárias dos pais (em percentagem)



Querendo explicitar o indicador socioprofissional a que pertencem as famílias foi realizada a categorização, tal como identificado na Figura 30.

Figura 30. Classificação das profissões dos pais (distribuição em percentagem)



Observando o gráfico, podemos concluir que a maior percentagem de pais está englobada em profissões técnicas e de nível intermédio, 20% dos pais surgem em profissões intelectuais e científicas, 12% estão englobados em profissões de serviços

peçoais de proteção e segurança e vendedores, 10% têm profissões administrativas, 8% detêm profissões ligadas à representação do poder legislativo e de órgãos executivos, bem como à instalação de máquinas e trabalhadores de montagem e com 2% surgem os agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, pesca e da floresta e também os trabalhadores não qualificados. Os pais desempregados representam apenas 6% do total.

A importância de ter em conta o nível socioeconómico dos alunos tem a ver com o facto de o meio familiar dos alunos constituir “uma referência constante no discurso dos professores, sendo também com frequência apresentado como uma efectiva base das dificuldades apresentadas por muitos alunos” (Morgado, 2001, p. 25).

Organização do grupo e da sala de aula

A organização da sala de aula é uma das decisões mais importantes que o professor tem. Um dos fatores a ter em conta é a disposição escolhida para o mobiliário existente na sala pois, “A forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos” (Arends, 1995, p. 93).

Outro fator que influencia o espaço é o modelo que o professor adota na sala de aula, se gosta de ver todos os alunos, se vão trabalhar todos ao mesmo tempo, se vão trabalhar em grupo ou individualmente.

A formação mais usada na sala de aula é em fila ou colunas, forma que é a mais tradicional. Esta disposição é adequada quando o professor quer focalizar a aprendizagem, seja nele próprio ou num tema a ser trabalhado independentemente. Esta não é vantajosa para os trabalhos em grupo, pois não permite que haja debate nem discussão sobre o que foi ensinado. O círculo é outra das formações que podem ser usadas e estimula o debate dos temas e favorece o trabalho independente. A formação

em grupos é outra opção ao dispor do professor. É útil para discutir os temas em grupo, favorece a aprendizagem em cooperação e o ideal é que a formação dos grupos esteja sempre voltada para o professor, no entanto estas formações de grupo podem perturbar a gestão de comportamentos na sala de aula (Arends, 1995).

A formação que encontramos na nossa sala de aula foi a de colunas, em que os alunos estão voltados para o professor. Apesar de acharmos esta forma muito tradicional, não nos foi facultada a opção de mudarmos a disposição das carteiras. A justificação que nos deu a professora cooperante para este facto foi que permaneceríamos pouco tempo na sala de aula e não valia a pena fazer alterações. Se me tivesse sido dada tal opção, mudaria esta disposição para a forma de U, onde as crianças se observariam a si próprias, estariam de frente para o professor e teriam mais facilidade em expor as suas ideias e de defendê-las junto dos seus colegas. Uma vez que que tivemos de manter a disposição da sala, tentei promover sempre nos alunos uma aprendizagem cooperativa, onde estimei o diálogo, no sentido de explanarem as suas ideias acerca dos temas expostos.

Apesar da disposição em colunas, onde os alunos estão sentados em pares, não ser a que considero mais adequada, é de salientar que se torna mais fácil a circulação na sala de aula, pois devem existir “suficientes passagens marcadas de um centro de atividade para outro (...) a investigação confirma-nos que um terço ou mesmo metade da sala de aula deva ser devotada a passagens” (Arends, 1995, citando Prescott, Jones & Kritchevsky, 1967, p. 94).

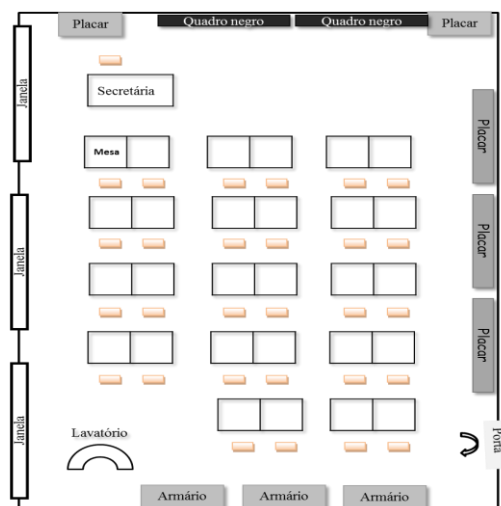
Nesta sala existem três janelas para o exterior, que não conferem luz natural à sala, devido à existência de uma parede mais alta do que as janelas, pelo lado de fora, que condiciona a sua entrada. Este aspeto não beneficia a sala, pois obriga à utilização

de iluminação artificial, o que impede que se cumpram as regras de poupança de energia.

Na sala há um lavatório com torneira, o que permite uma rápida higiene quando se realizam atividades de expressão plástica ou até mesmo quando se realizam as experiências.

Os materiais da sala estavam guardados ao fundo, em armários, tal como se pode ver na Figura 31. Eram os próprios alunos que os iam buscar para trabalharem, sob a orientação da professora cooperante, indo ao encontro do que refere Arends (1995), quando afirma que os materiais devem estar ao alcance dos alunos.

Figura 31. Planta da sala do 2º B



Organização do tempo

O horário desta sala de aula, tal como se pode verificar na Figura 32, é o que foi estipulado pela escola e a professora respeita-o, gerindo o currículo de uma forma flexível e ajustada aos ritmos dos seus alunos. As aulas iniciam-se às 8:30 e terminam às 13:15, o intervalo é entre as 10:30 e as 11:00, período em que as crianças lancham e depois vão para o pátio brincar. Saliento que este tempo foi propício para observarmos o comportamento do grupo, como interagiam uns com os outros e, desta forma,

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 96

conhecermos melhor estas crianças. Foi também nestes intervalos que aproveitámos para nos tornarmos mais próximas das crianças, aumentando assim a nossa empatia, que consideramos ser muito importante para as nossas ações na sala de aula.

Figura 32. Horário do 2º B

Horas	2ª Feira	Sala	3ª Feira	Sala	4ª Feira	Sala	5ª Feira	Sala	6ª Feira	Sala
8:30 - 13:30	Aulas Curriculares (12:00 - 13:00) TIC	2	Aulas Curriculares (12:00 - 13:00) Educação Física	2	Aulas Curriculares (12:00 - 13:00) Expressão Musical e Dramática	2	Aulas Curriculares	2	Aulas Curriculares	2
13:30 - 14:30										
14:30 - 15:30	Estudo	5	Inglês	6	Inglês	7	Estudo	6	Expressão Plástica	1
15:30 - 16:00										
16:00 - 17:00	Expressão Plástica	1	Estudo	1	Inglês Biblioteca		Expressão Musical e Dramática	7	Clube	6
17:00 - 18:00	Clube	1	TIC	5	Biblioteca	6	Educação Física		TIC	5
18:00 - 18:30	OTL		OTL		OTL		OTL		OTL	

As áreas curriculares não tinham um horário estabelecido, sendo geridas consoante as situações, assegurando uma melhor forma de agir perante a imprevisibilidade.

Quando surgia algum tempo livre, a professora cooperante aproveitava para lhes facultar alguns jogos didáticos, o que era do agrado de todos.

Relações pedagógicas

Numa sociedade em permanente evolução científica e tecnológica, a escola de hoje em dia tem de procurar dar uma resposta aos alunos que vai para além de uma busca de saberes, “que «apenas» nela estão disponíveis, o que nem sequer é real, mas, fundamentalmente, de responder ao enorme desafio de formar *indivíduos*”. (Morgado, 1997, p.15).

O papel do professor, face ao que foi referido acima, não passa só por partilhar os saberes, ele tem de estar disponível para conhecer o seu grupo de forma a agir em conformidade. As relações sociais estabelecidas na escola vão influenciar o desenvolvimento da aprendizagem, já que, tal como refere Postic (2007), o professor

“tem a função simbólica de introduzir as leis de funcionamento da comunidade educativa que representa e exprime as exigências válidas para todos; e, no entanto, suporta, também ele, o controlo de todos” (p. 278). Através da nossa observação, constatámos realmente que a relação estabelecida entre o professor e os seus alunos é um fator determinante para um bom desenvolvimento do grupo.

A relação que a professora cooperante tinha com os alunos era de partilha e de uma amizade constante. A empatia era notória, estando sempre atenta ao que se passava dentro da sala de aula, não descurando nenhum pormenor. Dava sempre oportunidade a todos os alunos de participarem e, quando isso não acontecia, solicitava a participação dos mais tímidos. A professora cooperante demonstrou também respeitar os diferentes ritmos dos alunos dentro da sua sala de aula, não excluindo das suas práticas nenhuma criança.

Foi com agrado que verificámos que os alunos tinham uma boa relação com a professora cooperante e que era frequente a troca de experiências fora da sala de aula. Estes contavam as suas vivências fora do tempo de aulas e apelavam também a que a professora cooperante fizesse o mesmo, o que acabava, inevitavelmente, por acontecer.

Entre os pares, o grupo é muito unido, partilham os materiais, gostam de se ajudar mutuamente e respeitam-se uns aos outros.

Nas brincadeiras, juntam-se e partilham os momentos de entusiasmo, tal como aconteceu quando tiveram oportunidade de mostrar as suas competências a nível da dança, mais concretamente Hip-Hop.

Modelo curricular

Segundo Arends, (1995), na perspetiva de Joyce e Weil, bem como na perspetiva atual, um modelo passa por ser mais do que uma estratégia ou até mesmo um método.

Modelo é um plano geral que o professor tem para auxiliar os seus alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes e competências.

Os mesmos autores referem existir cerca de 20 modelos ou abordagens ao ensino. O professor em início de carreira não consegue dominar todas as características dessas abordagens.

Farei referência a seis abordagens ou modelos de ensino: exposição recorrendo a organizadores prévios; ensino de conceitos; instrução direta; aprendizagem cooperativa e ensino crítico e diálogo. Estas são as que estão diretamente relacionadas com a minha prática pedagógica e foram as bases de onde retirei algumas linhas orientadoras pois, tal como refere Arends (1995), “os professores necessitam de diferentes abordagens para conseguir alcançar os seus objectivos com diferentes populações de estudantes” (p. 16).

A escolha de um modelo é importante porquanto um dos objetivos do ensino é auxiliar os alunos a adquirirem novas informações relativas a factos e princípios sendo, para esse fim, a abordagem expositiva a que se melhor se adequa e a que é usada com mais frequência. Esta é a razão pela qual os professores em início de carreira a devem dominar (Arends, 1995). Esta abordagem também ajuda os alunos a adquirirem hábitos de raciocinar sobre a informação recebida, ajudando-os a construírem e a ampliarem as suas estruturas concetuais.

Para se orientar pelo modelo baseado na exposição, o professor tem de seguir quatro passos ou fases, que são: a introdução inicial, onde faz a entrada do tema e apresenta os objetivos para o mesmo. É muito importante que nesta fase o professor saiba motivar os alunos para as novas aprendizagens. A fase seguinte passa pela apropriação, por parte do professor, dos conhecimentos prévios que os seus alunos têm sobre o que vai ensinar, pois assim consegue determinar que necessidades têm sobre o tema que vai trabalhar. Continua com a apresentação dos conteúdos, onde faz a

“exposição das matérias previamente organizadas, de uma forma eficaz, dando atenção a aspectos como: clareza, exemplos e elos explicativos, técnica da regra-exemplo-regra, uso de transição, e finalmente entusiasmo” (Arends, 1995, p.287). Por fim, o professor coloca questões ao grupo de forma a consolidar os conhecimentos.

Neste método, o papel do aluno perante o professor é passivo, o professor consegue ter um maior controlo sobre as aprendizagens dos alunos com este modelo e não usa tantos recursos pedagógicos no ensino de novos conceitos. No entanto, este modelo quando é seguido na íntegra apresenta algumas desvantagens tais como: o aluno não participa tanto na aula e os seus interesses não são tidos em conta.

Durante a minha intervenção, usei algumas vezes esta metodologia, pois considero muito importante, por exemplo, a motivação ao tema a ser introduzido porque quanto mais motivados, mais concentração irão apresentar os alunos (Arends, 1995).

O modelo de instrução direta baseia-se em orientar os alunos para que estes adquiram competências que lhes permitam fazer algumas ações, saber como se escreve uma frase ou até mesmo a fazer as operações matemáticas. É um modelo que tem muito a ver com procedimentos, ou seja, desenvolver os conhecimentos necessários para executar as tarefas. Este modelo desenvolve-se em cinco fases, sendo que a primeira ocorre quando o professor apresenta os objetivos e explica a importância da aula para contextualizar os alunos. Na segunda fase, o professor explica aos alunos qual a competência que gostaria que eles adquirissem e numa terceira fase o professor orienta os seus alunos através de uma planificação bem planeada. Nesta fase, os alunos imitam o professor na competência que ele demonstrou ter, “só mediante este processo de repetição e domínio total é que uma competência pode ser utilizada eficazmente em situações novas” (Arends, 1995, p. 348). O professor tem de ser criativo e tem de utilizar estratégias de modo a não desmotivar os alunos.

Na quarta fase, o professor tem de perceber se os alunos adquiriram as competências estipuladas, dando-lhes um feedback. Os professores que recorrem a este método têm de dar um feedback aos alunos de uma forma positiva, que deve ser dado imediatamente a seguir a uma atividade realizada, pois estes não aprendem simplesmente fazendo, precisam de um incentivo de que estão a fazer de forma correta.

Na última fase, o professor proporciona um ambiente favorável para que os alunos possam desenvolver as suas competências a níveis mais complexos e adaptá-las a outros contextos.

Em resumo, o ambiente de aprendizagem é essencialmente orientado pelo professor, que apresenta um estímulo para as crianças aprenderem. Depois exemplifica a resposta que pretende que alcancem, orienta os alunos e, por fim, reforça positivamente as tarefas que os alunos conseguiram realizar (Marques, 2001).

No ensino da matemática, mais concretamente na introdução da tabuada, utilizei parcialmente o modelo de instrução direta que, segundo Arends (1995), pode ser usado para ensinar qualquer tipo de conteúdos, mas está mais direcionado para o ensino de conceitos matemáticos.

Outro modelo que utilizei para me orientar foi o não diretivo. Neste modelo, o ensino centra-se no aluno. O professor tem o papel de orientar os alunos na aprendizagem e não deve ser um transmissor de conhecimentos pois, segundo Marques (1998), o ensino que perdura é aquele que o aluno faz por si próprio demonstrando uma autonomia de alto nível.

Este modelo tem por base estudos dos psicoterapeutas Carl Rogers e Abraham Maslow. Estes defendiam que as pessoas desenvolvem-se bem se estiverem envolvidas em ambientes afetuosos, de relações francas e positivas. Portanto, um ensino baseado neste modelo é aquele em que o professor tem o papel de facilitar as aprendizagens,

num ambiente onde os alunos possam comunicar livremente e sem medos. “É ao aluno e não ao professor que cabe identificar os problemas e encontrar as soluções que preenchem as suas necessidades” (Marques, 1998, p. 78).

Foi quando lecionei o estudo do meio que me identifiquei com algumas linhas deste modelo. Foram as crianças que progressivamente foram criando as próprias aprendizagens, aos poucos. Eram elas, com os seus debates, que iam chegando às conclusões e, conseqüentemente, à aprendizagem.

Com este modelo, o professor tem o papel de psicoterapeuta, onde a relação estabelecida com os seus alunos tem de ser numa base de diálogo e confiança, na qual a criança é o centro da ação (Marques, 2001).

Na sala, os alunos estavam dispostos aos pares com o intuito de se ajudarem uns aos outros, promovendo uma aprendizagem cooperativa, tornando-se benéfica tanto para os bons alunos como para aqueles que têm mais dificuldades. Por vezes, o aluno entende melhor o colega do que o professor e ajudam-se mutuamente na compreensão da matéria e, nesta perspetiva, os bons alunos também estarão a desenvolver competências, pois para ensinar é preciso ter um sentimento mais profundo (Arends, 1995).

Aproveitando esta disposição, e já que não nos foi possível alterá-la, utilizei o modelo cooperativo que, segundo Arends, facilita “a melhoria das relações raciais e étnicas em turmas multiculturais, mas também na relação entre crianças normais e deficientes. Além do mais, tem-se manifestado igualmente eficaz na optimização do rendimento escolar dos alunos” (Arends, 1995, p. 16).

O pedagogo Vigotsky foi o grande impulsionador deste modelo. Defendia que a aprendizagem só ocorre quando os alunos interagem com alguns colegas mais experientes ou até mesmo com o professor (Fontes & Freixo, 2004).

Vigotsky realça a importância do meio onde a criança está envolvida, referindo que “o ambiente e os indivíduos interagem constantemente e encontram-se vinculados por uma relação dialética que os torna interdependentes, admitindo que os processos psicológicos mais elevados têm origem na cultura e na actividade social” (Fontes & Freixo, 2004, p.16).

Vigotsky estudou o potencial das crianças, o que elas já tinham alcançado mas, não se limitando a este estudo, estudou também o potencial a que as crianças podiam chegar. Com este estudo, surge o termo de Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), “a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (ZDR) - realização independente de problemas - e o nível mais elevado do desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes (ZDP)” (Fontes & Freixo, 2004, p. 18).

Para desenvolver a ZDP, o professor deve estimular o trabalho em grupo dentro da sala de aula. Estes grupos devem ser constituídos, se possível, por elementos heterogéneos, seja a nível das idades, da cultura ou do desenvolvimento (Arends, 1995).

Para que exista uma aprendizagem cooperativa são necessários cinco elementos essenciais: 1) a interdependência positiva; 2) a responsabilidade individual e de grupo; 3) a interação estimuladora, preferencialmente face a face; 4) as competências sociais; 5) o processo de grupo ou a avaliação do grupo” (Johnson & Johnson, 1989, citados por Lopes & Silva, 2009, p. 15).

Sintetizando, a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

Intervenção educativa

Conforme já referido, a primeira semana de intervenção pedagógica com este grupo foi dedicada à observação, no sentido em que “a observação implica e pressupõe um trabalho de análise das principais componentes de uma percepção, e um trabalho de relação e/ou integração dessas mesmas componentes” (Formosinho, 2002, p.170). Era imprescindível conhecermos o grupo e sabermos quais as suas necessidades e interesses, e foi nesta semana que, com a nossa observação participante, pudemos desenvolver relações de empatia com as crianças.

Os conteúdos a lecionar eram previamente discutidos com a professora cooperante, que nos dava indicações sobre o que abordar. Todas as planificações que elaborámos eram alvo de consulta, por parte da professora cooperante, dando-nos o seu feedback, a fim de fazermos as alterações que considerasse pertinentes.

Para nos orientarmos, ao fazer a planificação, seguimo-nos pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico*, pela *Organização Curricular e Programas* e pelos novos programas da língua portuguesa e matemática.

As planificações eram elaboradas diariamente, pois só na véspera do dia em que iríamos desenvolver a nossa ação a professora cooperante nos dava indicações. Esta estratégia foi um pouco complicada para nós que tínhamos muitas vezes de as realizar a um ritmo que não nos proporcionava refletir sobre elas como gostaríamos. Apesar de termos referido esta limitação da nossa parte, não foi possível à professora cooperante dar-nos a indicação dos conteúdos com mais antecedência.

Tentamos ajustar-nos ao seu ritmo e fazer o melhor que podíamos, no entanto, estávamos bem cientes de que a planificação deveria ser elaborada com mais antecedência, também para que pudéssemos preparar melhor os materiais para motivar os alunos. Tentámos ter sempre preparadas algumas atividades para evitar os

denominados tempos mortos pois, como refere Morgado (2001), estes devem ser evitados para que não haja comportamentos desadequados ou até mesmo desmotivação por parte dos alunos. Estas atividades eram do agrado dos alunos e consistiam em jogos didáticos que estimulassem o seu pensamento lógico.

Todas as preparações das aulas constituíram-se como momentos desafiantes e, por vezes, a elaboração dos materiais era precedida de uma reflexão, pois de acordo com Morgado (2004), os materiais devem ser escolhidos consoante os objetivos estabelecidos e o tipo de interação a ter. Antes de cada aula, fazíamos uma reflexão cuidada, prevendo o tempo que iríamos dedicar a cada atividade e como a realizar. Este esquema mental foi o mais marcante nestas aulas e chegámos à conclusão que quanto mais nos treinávamos *a priori*, melhor decorria a ação, mais seguras nos sentíamos e que esse sentimento ajudava as crianças a sentirem segurança no que estávamos a abordar.

A esquematização mental das aulas, ou seja, a reflexão do que havíamos planeado, foi um fator decisivo para que as mesmas fossem evoluindo ao longo do tempo de estágio, pois apercebemo-nos que quanto mais refletíssemos maior era o controlo da nossa parte sobre o tempo, sobre a turma e até mesmo sobre os conteúdos a lecionar. Segundo Alarcão (2010), esta reflexão possibilita que vejamos novas formas de desempenho com mais qualidade, facilitando um desenvolvimento de competências adaptadas à realidade em questão. Este exercício de pensar deve ser constante, pois os contextos educativos estão sempre a mudar, seja da parte do professor como da parte dos alunos. Esta mudança refere-se a um crescimento de competências a nível pessoal e social. Um dos aspetos em que tive mais dificuldade foi conseguir esquematizar no espaço do quadro mas, com a prática, essa sensação foi diminuindo e foi com agrado que verifiquei que, no fim do estágio, já tinha ultrapassado essa dificuldade inicial.

A professora cooperante foi de uma disponibilidade fundamental na partilha de conhecimentos. Da nossa parte, houve uma boa comunicação com os alunos, criando uma boa relação. Os alunos sentiam-se valorizados quando lhes pedíamos para ajudarem nas tarefas da sala, para irem buscar o material ao armário, para irem ao quadro ou até mesmo para ajudarem os colegas.

Um bom clima na sala de aula onde as crianças sentem confiança contribui, em grande parte, para uma educação de qualidade, mantendo assim as expectativas altas. As relações pedagógicas são de uma importância extrema no desenvolvimento de todo o processo educativo e estão referidas em vários documentos normativos da educação.

Em todas as intervenções que realizámos, tentei circular pela sala, dando apoio e incentivos positivos aos alunos, motivando-os de forma a melhorar o seu desempenho. Pereira e Azevedo (2005) aludem a que o professor deve corrigir a postura do aluno, a posição dos cadernos e a forma como segura o lápis. Na exploração de textos, tivemos sempre o cuidado de analisar o espaço, a ação, o tempo, os personagens, o autor, o ilustrador, o tipo de texto e os conteúdos gramaticais presentes no mesmo. Alarcão (2001) afirma que esta forma de analisar os textos constitui-se como estratégia facilitadora da aquisição da leitura.

A explanação da intervenção educativa será feita por áreas curriculares, dando assim uma visão mais abrangente do que foi desenvolvido em cada uma delas. Apesar de expô-las de forma desfragmentada, refiro que as mesmas são transversais, apresentando competências também transversais. A separação que faço entre as áreas curriculares neste relatório deve-se apenas ao facto de simplificar a sua exposição.

Intervenção educativa na área de língua portuguesa

O primeiro momento desta área ocorreu no dia 19 de novembro, depois do intervalo. Consistiu em abordar um texto do manual didático de português denominado “A barafunda do corpo”. Primeiro, fizemos uma leitura modelo para os alunos, depois, solicitámos a colaboração da turma para ler à vez o texto e cada criança ficou responsável por ler um parágrafo. Belo (2005) salienta que tal estratégia é importante para que as crianças compreendam melhor o texto e se apercebam do seu conteúdo, já que ao lerem em voz alta estão a desenvolver a comunicação oral através da leitura, que se torna única e particular. Este tipo de leitura estimula a linguagem oral e a compreensão da escrita, competências importantes a adquirir na área do português.

Repetimos esta atividade mais que uma vez, pois este texto era um pouco confuso e a repetição faria com que percebessem um pouco mais o conteúdo abordado. As competências que se pretendiam alcançar com esta atividade eram que se soubessem escutar uns aos outros, que falassem bem e de forma audível e que exercitassem a acentuação. Para adquirirem esta última competência, e como nesse dia havia Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), passámos um PowerPoint sobre a acentuação. Para consolidar os conceitos abordados na aula de TIC, os alunos regressaram à sala e resolveram uma ficha de atividades que tínhamos preparado para o efeito. Verificámos que alguns sentiam dificuldades em distinguir o acento grave do agudo.

Na mesma semana, no dia 21 de novembro, fizemos a introdução a outro conceito (sinónimo e antónimo), através do texto do manual didático de português, intitulado “A menina sem fome”. Começámos por fazer a leitura do texto, utilizando para a sua compreensão as mesmas estratégias utilizadas no texto anterior. Seguiu-se a atividade de expressão musical e, quando voltaram, procedemos à explicação da

introdução do conceito de palavras antónimas e sinónimas. Como forma de motivação, apresentámos um cartaz previamente preparado para levar para a aula (Figura 33).

Figura 33. Cartaz de palavras sinónimas e antónimas



Para a consolidação destes conhecimentos, os alunos resolveram os exercícios do livro de fichas. Depois da correção conjunta destes exercícios, escrevemos algumas palavras no quadro para que os alunos apontassem o seu sinónimo ou antónimo.

Na primeira semana de dezembro (dia 5), fizemos a exploração de um texto intitulado “Felisbela”, que tinha como tema as profissões. Após um diálogo introdutório sobre o assunto, os alunos resolveram os exercícios do livro de fichas e as perguntas sobre o texto, aprofundando o conhecimento adquirido. Este texto serviu como interligação para a abordagem deste conteúdo na área estudo do meio.

No último dia de prática (12 de dezembro), abordámos o texto de uma forma diferente. Através de uma figura, fomos fazendo a sua descrição e os alunos, a partir do que escutavam, foram desenhando (ver Figuras 34 e 35).

Figura 34. Modelo usado pelo professor



Figura 35. Desenhos elaborados pelos alunos



Com este tipo de exercício, pretendia-se que os alunos se apropriassem da importância de tomarem notas de referência, consoante a informação retida, uma vez que “escrever também faz compreender melhor a escrita dos outros, isto é, potencia e desenvolve a leitura e permite uma melhor e mais complexa organização da fala” (Niza, 2010, p.14).

Intervenção educativa na área de estudo do meio

Para Zabalza (1998a),

falar em conteúdos não se resume ao que ensinar; supõe situarmo-nos numa plataforma decisional que (...) está condicionada por uma série de questões prévias relativas ao que é a escola e para quê, que peso tem cada disciplina, com que atitude nos devemos acercar dos conhecimentos, se disciplinas singulares ou interdisciplinaridade (p. 111).

A área de estudo do meio está constantemente revestida de interdisciplinaridade, pois abrange todos os conteúdos que podem ser abordados nas outras áreas.

No dia 20 de novembro, e dando continuidade ao trabalho da colega, o primeiro conteúdo a ser por mim trabalhado, nesta área, estava ligado à alimentação e aos prazos de validade dos alimentos. As competências que propusemos na planificação foram: desenvolver hábitos de vida saudável, utilizando regras básicas de segurança; assumir uma atitude atenta em relação ao consumo; conhecer e aplicar normas de higiene alimentar (verificação do prazo de validade dos alimentos).

Começámos por relembrar um incidente ocorrido na semana anterior na atividade de culinária em que, inadvertidamente, leváramos um produto fora de prazo (que prontamente substituímos por outro).

Na sequência da abordagem do tema, uma das estratégias usadas para o consolidar foi o uso de um cartaz elaborado na semana anterior. Os alunos demonstraram dominar bem os conhecimentos sobre os prazos de validade, respondendo acertadamente às questões colocadas sobre o tema. Foi com agrado que verificámos que todos retinham os conceitos abordados na semana anterior.

Outro tema tratado ainda neste dia foi a introdução de algumas regras de higiene. Estas foram trabalhadas através de um jogo de mímica, ou seja, ludicamente estavam a aprender. O jogo consistia em um dos alunos mimar uma atividade representada numa imagem e os colegas deviam descobrir qual era a atividade mimada. Foi deveras divertido e engraçado, todos participaram e, num clima bem-disposto, estivemos a aprender.

Na segunda semana de prática (no dia 3 de dezembro), o tema a abordar em estudo do meio referia-se às regras de convivência social. Delineámos para este tema algumas competências que seriam desejáveis os alunos atingirem: conhecer e valorizar as características do seu grupo de pertença (normas de convivência); conhecer e aplicar algumas regras de convivência social e respeitar os interesses individuais e coletivos.

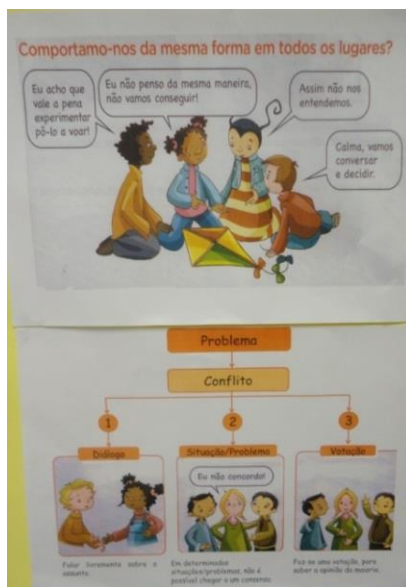
Como motivação ao tema, trouxemos algumas imagens, que foram afixadas no quadro. Pedimos aos alunos que as observassem durante algum tempo e, após este período, dialogámos sobre a mensagem que cada uma lhes despertava. Estes momentos de debate afiguraram-se bastante proveitosos porquanto este grupo era portador de uma enorme criatividade, fluindo a conversa com muita facilidade. O objetivo dos debates é, segundo Cristóvão, Durão e Nascimento (2003) “encontrar, através do raciocínio coletivo, soluções aceitáveis para problemas colocados em discussão” (...) pois os seus intervenientes (...) ”se escutam, discutem as tomadas de posição uns dos outros,

retomando e reformulando o já-dito por si próprios ou pelo outro e recorrendo a modalizações que dão nuances às tomadas de posição” (p.1437).

Neste dia havia TIC e, como sempre, estas aulas eram complementadas com algum conteúdo que estivesse a ser lecionado. Preparámos previamente um PowerPoint, onde eram expostas algumas regras de convivência. Através da atenção dispensada pelos alunos, pudemos observar que esta ferramenta, aliada ao ensino de alguns conteúdos, pode ser deveras profícua. De regresso à sala de aulas, os alunos formaram grupos de quatro elementos, escolheram uma das regras para ilustrar e explicar e elaboraram um cartaz, que depois foi exposto na parede da sala. No final desta atividade, cada grupo teve a oportunidade de comunicar à turma que regra havia escolhido e o porquê de ela ser significativa.

No dia 4 de dezembro, o tema trabalhado incidia sobre a harmonização de conflitos. Mais uma vez, e porque uma “ilustração fornece pistas, mais ou menos claras, de leitura, pisca o olho ao leitor, jogando com ele uma espécie de jogo de revela/esconde e pondo à prova as suas capacidades” (Ramos, 2007, p. 14), recorremos a um cartaz que representava uma situação problemática com um grupo de crianças (Figura 36).

Iniciámos um diálogo sobre a forma como o grupo resolveria a situação. As sugestões foram diferentes e engraçadas, prontamente surgindo relatos de situações em que se viram envolvidos em conflitos. Ao resolver os conflitos estamos a crescer, evoluir e a amadurecer enquanto indivíduos. De acordo com a LBSE a escola tem de responder “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” (art. 2º, nº4).

Figura 36. Cartaz sobre a gestão de conflitos

O tema a ser tratado no dia 5 de dezembro, na área de estudo do meio, recaía sobre as profissões. Este surgiu, tal como referi anteriormente, da transversalidade entre áreas. O texto “Felisbela”, o qual aborda diferentes profissões, serviu de interligação para esta atividade. Optámos por levar um jogo para trabalhar este tema e algumas imagens representando profissões e outras os instrumentos usados nestas. Através destas, levámos os alunos a dar resposta a dois objetivos, conhecer as diferentes profissões e relacioná-las com as respetivas ferramentas. Saliento que as imagens foram distribuídas de modo a que todos participassem no jogo. Para os dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), tivemos o cuidado de selecionar uma imagem que não fosse muito complicada.

No dia 11 de dezembro, o tempo de estudo do meio destinava-se às ciências experimentais. A questão problema foi: “Será que os materiais têm propriedades diferentes?” (ver Figura 37).

Tentámos indagar os alunos sobre os conhecimentos prévios que tinham sobre as propriedades dos materiais diferentes que íamos usar. Posteriormente, procedemos ao levantamento de hipóteses e de seguida verificámos todas as hipóteses (umas

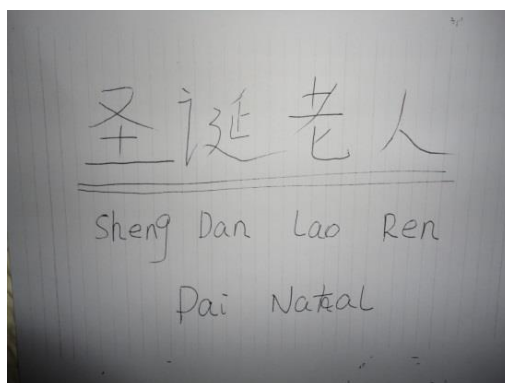
confirmaram-se, outras não). Todos os alunos manipularam os diferentes materiais para serem capazes de reformular os seus conhecimentos prévios, consoante as características reais dos materiais. Esta atividade foi do agrado de todos.

Figura 37. Ensino experimental das ciências



No último dia de estágio (12 de dezembro), e como se aproximava a quadra natalícia, abordámos o modo como o Natal é festejado em diversos países. O nosso objetivo era dar a conhecer costumes e tradições de outras culturas. O facto de termos dentro da turma uma criança de origem brasileira, uma chinesa e uma inglesa foi produtivo no sentido em que partilharam com os colegas as suas experiências, narrando como se passa o Natal nos seus países de origem. Engraçada foi a curiosidade que os alunos manifestaram em saber como se escreve Pai Natal em chinês. Ficou então combinado que o colega iria perguntar aos seus pais e na próxima aula traria isso escrito para partilhar com a turma (Figura 38).

Figura 38. Carateres chineses “Pai Natal”



Intervenção educativa na área da matemática

O primeiro conteúdo a ser trabalhado na área da matemática, no dia 19 de novembro, foi a adição e a subtração. Devo referir que esta aula não me correu muito bem. Ao planificar, as minhas expectativas em relação à turma eram demasiado altas e na planificação coloquei muitas competências. Relacionando a teoria aprendida, em que a motivação dos alunos depende do facto do professor se munir com materiais atraentes diversificados e estimulantes, preparei um cartaz para dar este tema (ver Figura 39).

Figura 39. Cartaz da adição/subtração



Não tinha por onde errar, treinei em casa em frente ao espelho e pensava que estava pronta para dar a aula mas, quando comecei, tudo deu errado. O quadro parecia de uma imensidão que nunca mais acabava, orientar-me naquele espaço foi extremamente difícil. Como as crianças reproduzem para o caderno as transcrições, tal como as vêm, foi complicado pois, para me organizar, apagava o que escrevia constantemente, o apagador era a “salvação da minha consciência”. Apesar de demorar um mais pouco do que previra, dei todos os conteúdos, embora tivesse ficado com uma sensação de ter falhado completamente. Em reflexão com a professora cooperante, tomei consciência de todas as minhas falhas e foi com a decisão de melhorar todos os aspetos em que tinha falhado que me senti predisposta a continuar.

De todas as áreas, a matemática foi a que eu senti maiores dificuldades e onde me sentia mais insegura. Tive de reaprender a fazer contas, pois ao lembrar-me da forma como aprendi na infância apercebi-me de que são formas completamente diferentes das atuais.

Na aula seguinte, dia 21 de novembro, e após muita reflexão, a minha postura já foi diferente. Considero que evolui um pouco, já dominava a turma melhor, tive o cuidado de me orientar melhor no quadro e transmiti mais segurança. Continuando na adição e na subtração, esta aula foi para fazer a relação entre as duas operações. Estive mais calma, consegui que, aos poucos, os alunos se fossem apropriando de todos os conceitos e os fossem transcrevendo para o caderno. O apagador já esteve mais distante e o seu uso foi menor. Através de explicações mais simples, fui construindo as mais complexas, até conseguirem adquirir a competência desejada: adicionar e subtrair usando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito. Estas explicações foram muito exploradas, pois a professora disse que haveria uma ficha de avaliação no dia seguinte e esta era a aula de revisões.

No dia seguinte, embora os alunos viessem preparados para a ficha de avaliação, era notória a ansiedade perante a sua aproximação logo após a entrada na sala. Esta tinha sido previamente preparada para o teste pois, segundo Arends (1995), deve ser organizada com muito espaço para que os alunos possam trabalhar à vontade e para minimizar as oportunidades de copiar, devendo ser um ambiente calmo e livre de distrações. Por esta razão, fomos orientadas, pela professora cooperante, no sentido de darmos apoio aos alunos com NEE, noutra sala.

Saliento que os testes de avaliação foram distribuídos voltados ao contrário, prática comum entre os professores experientes, que pedem aos alunos para só os voltarem quando for dada a autorização para tal. Esta estratégia é importante por dois

motivos: primeiro, faz com que todos os alunos comecem ao mesmo tempo, segundo, dá à professora a oportunidade de repetir todas as instruções do teste, pois é importante a explicação de todas as partes constituintes do mesmo (Arends, 1995).

Outro conteúdo abordado na matemática foi a multiplicação, sendo introduzida a tabuada do 2. Esta aula ocorreu no dia 11 de dezembro e, para começar a abordar esta temática, foi estabelecido um diálogo com os alunos com a finalidade de aferir que conhecimentos prévios tinham sobre a tabuada. Constatei que muitos já estavam familiarizados com esta, sendo por isso mais fácil a motivação ao tema.

Começamos por observar o manual, que pode ser considerado “uma iniciação, uma abertura de caminhos, uma estruturação básica do raciocínio, com vista ao alargamento e ao aprofundamento da informação, remetendo para outras leituras e outras fontes de conhecimento” (Magalhães, 2006, p.13). Este continha uma imagem, que tinha como objetivo que as crianças descobrissem a lógica da multiplicação. Devo referir que achei a imagem muito apelativa e ideal para que compreendessem o que era pretendido.

Seguindo instruções do despacho 5306/2012 de 18 de Abril, onde é referido que “No 1.º ciclo os diversos temas em estudo são introduzidos de forma progressiva, começando-se faseadamente para uma conceção mais abstrata” (p.3), para chegarem à tabuada do dois fui realizando adições, a fim de compreenderem a lógica da operação.

Depois de terem compreendido, orientei os alunos no sentido de copiarem no caderno a tabuada para melhor a memorizarem. Depois deste exercício, resolveram as questões incluídas no livro de fichas de matemática.

Ao finalizar a prática nesta área, considero que desenvolvi as competências necessárias para acompanhar uma turma e desenvolver as atividades que a sustentam.

Expressão plástica

A expressão plástica, devido à sua interdisciplinaridade, esteve presente em diversas atividades da intervenção mas, em contexto natalício, desenvolvemos uma atividade específica. Junto com os alunos, desenhámos uma árvore de natal, que foi decorada a gosto da turma e incluiu a participação dos pais. Esta atividade consistia em fazerem a decoração de uma bola de cartão, que devia conter uma mensagem de Natal (ver Figuras 40 e 41).

Figura 40. Árvore de natal



Figura 41. Bola decorada



Esta atividade decorreu durante a última semana, pois como envolvia a participação dos pais nem todos trouxeram o trabalho solicitado no mesmo dia. A árvore foi montada no dia 10 de Dezembro e, aos poucos, foi sendo preenchida com as mensagens dos alunos, o que teve uma forte ligação à língua portuguesa através da construção das mensagens.

Envolvimento da família e da comunidade

O envolvimento da família e da comunidade está presente em todo o processo educativo das crianças, sendo tal facto de uma importância suprema, pois dele depende

o sucesso escolar. Perante tal, o professor não deve assumir um papel passivo em relação a este assunto e deve desenvolver atividades que envolvam estes dois componentes, fazendo com que a família e a comunidade participem no processo educativo, aproximando-os.

Segundo o decreto- lei 240/2001, existe uma dimensão que contempla a importância destes, o professor deve visualizar a escola como um local de inclusão e de intervenção social que tenha como objetivo formar cidadãos democráticos.

O decreto-lei 241/2001 também faz referência à importância da família e da comunidade. Este decreto refere que o professor deve procurar estabelecer com a família e com a comunidade relações positivas, desenvolvendo assim um ambiente propício a novas aprendizagens. Estes dois decretos anunciam a importância da família no contexto escolar dos filhos e realçam a sua influência no sucesso escolar. Como tal, nós, como estagiárias, tentámos, através de algumas atividades, envolver os pais e a comunidade nas mesmas. Primeiro, na recolha de material de desperdício para construirmos os cartazes, depois, na solicitação do apoio no TPC e, finalizando, no projeto de expressão plástica. A comunidade foi envolvida através da organização de uma Ação de Sensibilização sobre como gerir o *stress*, denominada “Gestão de *Stress*”, seguida de uma sessão de ioga (ver Apêndice U).

A organização desta ação foi possível graças ao trabalho de equipa de todas as estagiárias que, unindo-se, dividiram as tarefas. Esta união fez-me refletir sobre o trabalho de equipa, pois desta forma aumentará a qualidade das interações com a família e comunidade.

A escolha recaiu sobre o tema do *stress*, devido a vivermos em constante correria, de um lado para o outro, sem termos tempo para pensar nas coisas realmente

importantes: a nossa saúde e bem-estar pessoal, bem como da comunidade em que estamos inseridos.

A oradora desta ação foi a Dr. Carmo Aragão, docente universitária, e a instrutora de Ioga uma educadora da escola, Vera Henriques.

A ação foi realizada no dia 10 de Dezembro e teve a adesão de alguns pais, sendo que o número de participantes superou as nossas expectativas (ver Figura 42).

Figura 42. Ação de sensibilização “Gestão de *Stress*”



Todos gostaram e lamentaram haver poucas oportunidades como estas, palavras gratificantes que, para nós, foram o melhor agradecimento que podia haver.

Também consideramos pertinente que as turmas envolvidas participassem, pois tivemos conhecimento de que os pais não assistiam às atividades festivas da escola, devido ao pouco espaço existente. Tentámos que conhecessem um pouco do que as crianças iam apresentar na festa de Natal.

Também desenvolvemos um projeto que ia ao encontro do PEE e que se traduzia numa partilha de brinquedos para darmos a uma instituição que tivesse crianças. Assim, estaríamos a educar para valores como a partilha, a solidariedade social, a cooperação e o respeito pelos outros. As crianças aderiram a este projeto e foi com algum agrado que íamos constatando a bondade das crianças (ver Figura 43).

Figura 43. Brinquedos trazidos pelas crianças

Cabe aqui referir um episódio que me marcou um pouco: fui abordada por um aluno da turma onde estagiei que me perguntou: “Senhora professora, posso dar estes cromos? Não tenho mais nada mas gostava de partilhar alguma coisa com os meninos pobres”. Este foi um gesto grandioso num ser tão pequenino, fiquei encantada.

Conseguimos alguns brinquedos e, em equipa, decidimos entregá-los ao centro Psico-Pedagógico da Sagrada Família. As crianças ficaram felizes com os brinquedos que levámos e tivemos a oportunidade de estar um pouco com elas, conhecendo assim uma realidade diferente do que estamos habituados (ver Figura 44).

Figura 44. Crianças da instituição recetora

Reflexões finais da valência do 1º Ciclo do Ensino Básico

O estágio nesta valência foi, para mim, mais difícil do que o estágio na valência de Pré-escolar. No 1º ciclo não me sentia segura das minhas ações e isso era sentido por parte das crianças. Foi difícil o controlo da turma, o controlo do tempo e, mais ainda, o controlo do espaço no quadro. Este último aspeto foi o que mais custou a assimilar, pois pensando ser uma tarefa fácil, não o foi. Depressa me apercebi de tal, pelo que tentei minimizar essa falha e, aos poucos, fui aprendendo a escrever no quadro e a esconder as emoções que sentia, tentando transmitir uma confiança aos que assistiam.

Considero que a metodologia da investigação-ação foi uma dinâmica fundamental de todo este processo, pois ao investigar, na ótica de fundamentar as minhas práticas, pude aumentar o meu conhecimento nesta valência.

Considero importante referir que, durante todo o processo de estágio, estive em reflexão constante e, se tivesse oportunidade o de repetir nesta valência, mudaria muito o meu comportamento. A experiência é deveras importante para que nos apercebamos do que acontece no decorrer do 1.º ciclo e sem esta oportunidade de praticarmos não podemos aprender a ser bons professores. Considero que a prática, aliada ao conhecimento teórico, aferido nas várias unidades curriculares do curso, são indissociáveis na construção de um bom profissional.

Considerações finais

O estágio nas duas valências, em conjunto com o presente relatório, constitui a etapa final neste meu processo de formação, que considero ter sido muito precioso, no sentido em que a exposição da prática pedagógica, aliada à pesquisa para a fundamentação desta, constituiu uma mais-valia na minha formação inicial.

O processo de pesquisa foi moroso e estimulante, possibilitando a contraposição de ideias, estudos e opiniões de diferentes autores, muitos deles não referenciados neste relatório mas em que muito contribuíram para o aumento do meu conhecimento e formação pessoal.

A prática deu-se em diferentes valências e diferentes instituições de ensino, o que foi salutar e determinou a separação estrutural deste relatório, não invalidando o facto de estas valências serem complementares.

Estas considerações levaram-me a refletir sobre as decisões tomadas, sobre as ações desenvolvidas e sobre o que poderia ser modificado ou adaptado num futuro, para uma melhor qualidade na educação.

Refiro que um dos documentos que considero mais pertinentes na elaboração deste relatório é o perfil de desempenho específico do educador de infância e do professor o 1.º CEB, por ser abrangente e um documento de referência para os docentes.

Outros documentos também pertinentes foram consultados no desenvolver do meu estágio e na elaboração deste relatório, sendo que estes incidem sobre a prática docente, sobre a importância da reflexão na ação e ainda sobre a investigação-ação.

O papel das cooperantes foi decisivo no desenrolar de toda a ação pedagógica e devo salientar que as mesmas estiveram sempre disponíveis para partilharem ensinamentos provenientes dos seus largos anos de experiência. Com elas, houve sempre uma relação de compreensão, colaboração e cooperação. Teceram críticas ao

trabalho desenvolvido, sempre numa perspectiva construtiva, no sentido de melhorar as minhas práticas.

Com as crianças, a relação foi de amizade e confiança, estabelecidas na base do respeito mútuo, proporcionando-nos momentos de grandes ensinamentos. Ao trabalhar com as crianças, tivemos a percepção de quão difícil é trabalhar numa perspectiva de diferenciação pedagógica, tendo em conta os ritmos de cada um e tendo também a consciência de que na sala pode haver crianças para as quais não estamos preparadas para trabalhar, ou seja, crianças com NEE, que requerem uma resposta adequada ao seu problema. Atribuo este facto ao que considero uma falha no plano de estudos deste curso. Devia existir uma unidade curricular dedicada a esta temática.

Todos os conhecimentos adquiridos na minha formação académica foram profícuos e bem aplicados, para dar melhor resposta à minha ação pedagógica, embora esta tivesse de ser complementada com a pesquisa de alguns conteúdos, pedagogos da educação, ou situações pedagógicas.

Acho pertinente referir que passar pelas fases de observação, planificação e avaliação em contexto real foi fundamental para a minha ação, pois apercebi-me dos passos a tomar. Para fazer face às exigências deste processo, houve necessidade de recorrer à pesquisa de soluções que fossem adequadas.

Os projetos desenvolvidos com a comunidade e com a família foram aspetos importantes para me aperceber da importância que estes têm no processo educativo das crianças e na relação que o docente deve estabelecer com estes intervenientes.

A escola tem de mudar as suas práticas e abrir mais as portas à participação dos pais, promovendo atividades atrativas e diversas. Deve organizar palestras, *workshops* e até mesmo sessões de convívio, chamando e apelando à participação das famílias. A

participação dos pais na vida dos filhos pretende-se também na valorização do seu desempenho e não só quando os problemas ocorrem.

A reflexão foi a pedra basilar de todo este processo, pois possibilitou uma tomada de consciência da sua importância no sentido de levar o docente a reformular a sua prática, sempre que tal se verifique necessário.

No fim deste relatório pude verificar que obtive resposta à questão formulada no início da intervenção educativa: “Em que medida o espaço educativo influencia as aprendizagens?”. Tal como referido ao longo de todo ele, o espaço tem uma importância fulcral nas aprendizagens e delas depende a sua organização. Horn defende que

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções (...) nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado (2004, p. 28).

Em relação ao CEB, iniciei o estágio sem consciência de que esta organização era tão fulcral como para o Pré-escolar e, através da investigação, pude constatar a importância da organização do espaço educativo e da forma como influencia, de facto, as aprendizagens, tal como refere Arends (1995) que “Embora os professores não controlem a quantidade de espaço disponível, têm uma considerável liberdade de acção no que diz respeito à sua acção (...) acima de tudo, os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (p. 95).

Referências bibliográficas

- Alarcão, Isabel (2000). "Formação Profissional de Professores no Ensino Superior" in *Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1, pp. 21-30, 2001, obtido em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alarcão, Isabel (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Arends, Richard I. (1995) *Aprender a Ensinar*. Portugal: Editora MacGraw-Hill.
- Belo, M. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Edição Universidade de Aveiro.
- Carvalho. M. E. P. (2004). "Modos de educação, género e relações escola-família" in *Cadernos de Pesquisa*, V. 34, 121, 44-58.
- Correia, Maria da Conceição Batista (2009). "A observação participante enquanto técnica de investigação" in *Pensar Enfermagem* Vol. 13 N.º 2 2º Semestre de 2009. Obtido em http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf.
- Cortesão, Luiza, Leite, Carlinda, Pacheco, José Augusto (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação. Uma Inovação Interessante?* Porto: Porto Editora.
- Coutinho, Clara P., et al (2009). Investigação-Ação: "Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas", *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 2.
- Couvaneiro, C. & Reis, M. (2007). *Avaliar, Reflectir e Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cristovão, V., Durão, A. & Nascimento, E. (2003). *Debate em sala de aula: práticas de linguagem em um gênero escolar*. Curitiba-PR: Anais do 5º Encontro do Celsul. Obtido em <http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/199.pdf>.
- Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro - LeiQuadro da Educação Pré-Escolar, DR 1.ª

série – n.º34

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto - Perfil geral de Desempenho Profissional do

Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, DR 1.ª

série – n.º201.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto - Perfil Específico de Desempenho

Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino

Básico, DR 1.ª série – n.º201.

Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de setembro, DR 1.ª série – n.º185.

Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, DR 1.ª série – n.º122.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Obtido em <http://www.gave.min->

[edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_n_171692011_CNEB.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_n_171692011_CNEB.pdf).

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Obtido em

<http://dre.pt/pdf2sdip/2012/04/077000000/1395213953.pdf>.

Dicionário *online* de português (2009). Obtido em <http://www.dicio.com.br/rotina/>.

Dinis, Maria Augusta Seabra (2001). *As fadas não foram à escola*. Porto: Edições ASA.

Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Ajuda. (2009). *Projeto Educativo de*

Escola. Obtido em <http://escolas.madeira->

[edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=jI4Z9_163pk%3d&tabid=2527&mid=34551](http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=jI4Z9_163pk%3d&tabid=2527&mid=34551).

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de*

Formação de Professores. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Fernandes, Martins Arménio (s.d.). Projecto SER MAIS – Educação para a Sexualidade

Online. (Tese de Doutoramento não publicada). Porto: Faculdade de Ciências da

Universidade do Porto. Obtida em

http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/tese_completa.pdf.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa – uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Formosinho, Júlia (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola*. Porto Editora: Porto.

Formosinho, Júlia (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia de participação*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, Júlia Oliveira, Lino D., Niza S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, Júlia Oliveira (Org.). (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – Revelando as Aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gaspar, D. & Silva, A. (2010). *A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Obtido em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13691/1/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%A9-escolar.pdf>.

Hohmann, Mary. Banet, Bernard. Weikart, David P. (1987). *A Criança em Acção*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, Mary e Weikart, David P. (2009). *Educar a criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, Maria da Graça de Souza (2004). *Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L. (2006) “Perspectivas Actuais sobre Aprendizagem na Infância”, *Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: APEI, n. 77, p. 11-17.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, Eva, Barrigão, Nuno, Pedroso, Nuno, Rocha, Vítor da (2012). *Alfa - Estudo do Meio - 2.º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Eva, Barrigão, Nuno, Pedroso, Nuno, Rocha, Vítor da (2012). *Alfa - Matemática - 2.º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Eva, Barrigão, Nuno, Pedroso, Nuno, Rocha, Vítor da (2012) *Alfa - Português - 2.º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Eva, Barrigão, Nuno, Pedroso, Nuno, Rocha, Vítor da (2012). *Livro de Fichas - Alfa - Estudo do Meio - 2.º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Eva, Barrigão, Nuno, Pedroso, Nuno, Rocha, Vítor da (2012). *Livro de Fichas - Alfa - Língua Portuguesa - 2.º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Eva, Barrigão, Nuno, Pedroso, Nuno, Rocha, Vítor da (2012). *Livro de Fichas - Alfa - Matemática - 2.º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Magalhães, J. (2006). “O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal” in SÍSIFO/Revista de Ciências da Educação Nº 1 Set/Dez 06.

- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar - dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R. (2001). *História concisa da pedagogia*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matta, Isabel (1999). “As representações de experiências sociais enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas”, in *Análise Psicológica*, 1 (XVII): 39-48. Obtido em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n1/v17n1a06.pdf>.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância. Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *O Perfil específico de desempenho do Educador de Infância - Decreto-lei nº241/2001, de 30 de agosto*.
- Ministério da Educação (2001) - *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007*.
- Morgado, J. (2001). *A relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um Desafio aos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Movimento da Escola Moderna (20013). *Participação democrática direta*. Obtido em

<http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sistema-de-organizacao-cooperada/participacao-democratica-direta/>.

Nações Unidas no Brasil (2012). *No Dia Mundial da Alimentação, ONU ressalta papel das cooperativas agrícolas no combate à fome*. Obtido em

<http://www.onu.org.br/no-dia-mundial-da-alimentacao-onu-ressalta-papel-das-cooperativas-agricolas-no-combate-a-fome/>.

Niza, Ivone, Segura, Joaquim, Mota, Irene (2010). *Guião de Implementação do*

Programa de Português do Ensino Básico. Obtido em www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/data/.../gip_escrita.pdf.

Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, António (s.d.). *Formação de professores e profissão docente*. Obtido

em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf.

Oliveira, Helena, Costa, Paula (2010). “Motivar para Aprender – O que fazer?” in

Exedra. Obtido em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/20-MariaHelenOliveira.pdf>.

Pacheco, José Augusto, Flores, Maria Assunção (1999). *Formação e Avaliação de*

Professores, Porto: Porto Editora.

Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1º Ciclo do Ensino*

Básico. Porto: Areal Editores.

Perrenoud, Philippe (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. São Paulo: Artmed.

Plano Nacional de Leitura (s.d.). Obtido em

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>

Portugal, Gabriela, Laevers, Ferre (2010). *Avaliação em educação Pré-escolar Sistema*

de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora.

- Post J. & Hohmann M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Postic, M. (2007). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Quintana Cabanas, José Maria (2002). *Teoria da educação: concepção antinómica da educação*. 1ª ed. Porto: Edições ASA.
- Ramos, Ana Margarida Ramos (2007). *Interacção imagem – leitor: a construção de sentidos*. Malasartes n.º 15, Cadernos de literatura para a Infância e a Juventude, 13-19.
- Reis, Maria Paula Ivens Ferraz Colares Pereira dos (2008). *A RELAÇÃO ENTRE PAIS E PROFESSORES: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* (Tese de Doutoramento não publicada). Málaga: Universidade de Málaga. Obtido em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2238/1/PAULA.COLARES.Relacao.Pais.Professores.pdf>.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1º ciclo pela via das Ciências da Natureza*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. (2004). *Crianças Aprendem A Pensar Ciência, uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Seiça, Aline Bernardes (2003). *A docência como praxis ética e deontológica Um estudo empírico*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância. Texto de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Valadares, J., Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.

Vieira, Cristina, Nogueira, Conceição, Tavares, Teresa Cláudia (2009). “Género e Cidadania” in *Enquadramento Teórico*. Obtido em

http://www.empreender.aip.pt/irj/go/km/docs/site-manager/www_empreender_aip_pt/conteudos/pt/centrodocumentacao/Centro%20de%20Documenta%C3%A7%C3%A3o/Igualdade%20G%C3%A9nero/G%C3%A9nero%20e%20Cidadania_CIG%202009.pdf

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto alegre: Artmed.

Zabalza, M. (1998a). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.