



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE MESTRADO**

Joana Luísa Vieira Camacho
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

março | 2013

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

Joana Luísa Vieira Camacho
Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTAÇÃO
Fernando Luís de Sousa Correia



**Centro de Competência de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação**

**Relatório de Estágio realizado na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da
Nazaré e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Faial**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira para a obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Joana Luísa Vieira Camacho

Orientador científico: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal, 2013

RELATÓRIO DE ESTÁGIO II

*Dedico este trabalho à minha avó Maria da Glória e à minha mãe
por terem acreditado sempre em mim*

Agradecimentos

Refletir sobre um percurso é na minha opinião, refletir sobre os progressos e retrocessos sentidos. Não poderia deixar de começar por expressar o meu agradecimento a todas as pessoas que de forma direta ou indireta estiveram envolvidas durante o meu percurso académico e que tornaram possível a realização do presente trabalho.

Em primeiro lugar agradeço mui reconhecidamente à Universidade da Madeira e ao Magnífico Reitor, por me concederem as condições necessárias à concretização deste trabalho.

Ao Professor Doutor Fernando Correia, orientador do relatório de estágio e da prática no 1.º Ciclo, pelo apoio, saber partilhado, disponibilidade, incentivo, que com a sua sabedoria e ensinamentos, colaborou para a reflexão, contribuindo assim para o enriquecimento de todo o trabalho.

À Mestre Maria da Conceição Sousa, orientadora científica da prática em Pré-Escolar, pela orientação, pelas suas críticas e sugestões concedidas e pela disponibilidade no esclarecimento de dúvidas.

O meu especial agradecimento à professora Mara Lima e à educadora Délia Abreu pela dedicação, ajuda, orientação e que de forma singular, contribuíram para a minha valorização pessoal, me possibilitaram vivenciar a realidade e, sem as quais este trabalho seria, em quase tudo, diferente.

A todas as crianças do 2.º D e da Pré de Faial que me proporcionaram momentos de alegria e aprendizagem e que contribuíram para a concretização da minha prática pedagógica, pois sem elas este trabalho não seria possível.

Às minhas colegas de mestrado que ao longo deste percurso partilharam a sua amizade, conhecimentos e experiências.

Por fim, um agradecimento, não menos importante, à minha família, nomeadamente à minha mãe, à minha irmã e ao meu namorado pelo apoio e compreensão constante no decorrer desta jornada.

Resumo

O presente Relatório de Estágio enquadra-se numa abordagem descritiva e reflexiva da ação educativa de um percurso experienciado em dois contextos escolares diferentes, o 1.º Ciclo do Ensino Básico, com crianças com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, e a Educação Pré-Escolar, com idades entre os três e os seis anos, inserido no 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para a realização deste, procedeu-se à consulta de pressupostos teóricos que sustentaram as estratégias adotadas e à caracterização dos contextos em que se inseriram os estágios.

O estágio foi sustentado numa metodologia de observação participante, com características de uma investigação-ação, adotando uma natureza qualitativa, que contribuíram para a construção de conhecimentos e pesquisa de respostas que se colocaram durante a ação. Para tal, recorreu-se a estratégias de ensino-aprendizagem, suportadas por planificações e reflexões críticas semanais, baseando-se nos instrumentos de recolha de dados (registos fotográficos, notas de campo reflexivas e descritivas, produções orais e escritas das crianças/alunos, conversas informais e análise de documentos), que sustentaram as opções pedagógicas utilizadas durante a intervenção, onde pôde-se verificar algumas inferências relativamente às características das crianças/alunos, assim como aos seus ritmos de aprendizagem.

Após o termo da intervenção educativa, fez-se a avaliação geral do grupo/turma e, no caso da Educação Pré-Escolar, também de uma criança em particular, em que pôde-se constatar que a utilização de diferentes metodologias que considerem as crianças e atendem à sua participação, tiveram efeitos positivos no seu desenvolvimento e no sucesso das suas aprendizagens.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação Pré-Escolar; Intervenção Educativa; Opções Pedagógicas; Prática Reflexiva; Investigação-Ação

Abstract

This Internship Report is part of a descriptive and reflexive approach towards educational action in a journey experienced in two different school contexts, Primary School with children aged seven and eight, and Pre-School with children aged between three and six, for the 2nd year of the Masters in Pre-school Education and 1st Cycle of Basic Education. To produce this, theoretical assumptions were consulted, underpinning the strategies adopted and the characterization of the contexts that the internships formed a part of.

The internship was supported by a methodology of participant observation, with characteristics of an action inquiry, adopting a qualitative nature which contributed to the construction of knowledge and search for answers that arose during the action. To this end, we used the strategies of teaching-learning, supported by weekly plans and critical reflections, based on the data collection instruments (photographic records, reflective and descriptive field notes, children's/students oral and written productions, informal conversations and document analysis), which supported the teaching options used during the intervention, where we could witness some inferences regarding the characteristics of children/students, as well as their learning rates.

After the end of the educational intervention, a general assessment of the group/class was performed and, in the case of Pre-School Education, also of a particular child, where it was noted that the use of different methodologies considering children and catering to their participation showed positive effects on their development, and in the success of their learning.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education; Pre-School Education; Educational Intervention; Pedagogical Options; Reflexive Practices; Investigation-Action

Índice Geral

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract.....	V
Índice Geral	VI
Índice de Figuras	IX
Índice de Quadros.....	XI
Índice de Gráficos.....	XII
Índice de CD-Rom.....	XIII
Lista de Siglas.....	XIV
Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento Teórico.....	3
Formação Inicial de Professores e Educadores: Prática Pedagógica e Supervisão	4
Perfil do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Educador de Infância	14
Parte II - Enquadramento Metodológico	19
Uma Opção Metodológica: Planificação e Desenvolvimento da <i>Praxis</i> com Componentes de uma Investigação-Ação.....	20
Professor Investigador	21
Fases da Investigação-Ação	22
Observação Participante.....	24
Planificação	25
Ação	28
Reflexão	29
Avaliação.....	30
Instrumentos de Recolha de Dados.....	33
Processo de Triangulação dos Dados.....	35
Pedagogias Sustentadoras da Intervenção Pedagógica em Ambas as Valências	36
Aprendizagem Cooperativa.....	38
Diferenciação Pedagógica	39
Disciplina Positiva.....	41
Abordagem de Projeto.....	42
Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências	44
Aprendizagem pela Descoberta.....	45

Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação.....	47
O Jogo como Recurso para o Ensino-Aprendizagem.....	49
Parte III - Enquadramento Empírico	51
Estágio em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar	52
Contextualização da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	53
O Meio Envolvente	53
A Instituição.....	55
Projeto Educativo de Escola.....	57
A Sala de Aula	58
Projeto Curricular de Turma	61
O Grupo de Alunos	62
A Família	65
Desenvolvimento da Prática Pedagógica.....	68
Orientações Teóricas.....	68
Período de Observação	71
Desenvolvimento de Conteúdos Programáticos de Língua Portuguesa	73
Revisão do Caso de Leitura çã, ço e çu.....	74
Revisão do Género Masculino e Feminino	76
Introdução do Singular e do Plural.....	77
Conto Redondo.....	78
Ficha de Avaliação	80
Pão por Deus	80
Desenvolvimento de Conteúdos Programáticos de Matemática.....	83
Relembrar o Dinheiro.....	84
Relembrar as Unidades e as Dezenas	86
Introdução dos Sólidos e das Figuras Geométricas.....	88
Introdução dos Números Ordinais.....	91
Desenvolvimento de Conteúdos Programáticos de Estudo do Meio	92
A Localização.....	93
O Seu Corpo	95
Desenvolvimento de Conteúdos Programáticos de Formação Cívica	96
Introdução do Quadro das Tarefas	97
Introdução do Quadro das Conquistas	99
A Amizade.....	101

RELATÓRIO DE ESTÁGIO VIII

Avaliação da Turma.....	102
Ação de Sensibilização para a Comunidade Educativa	103
Reflexão Final da Intervenção no 1.º CEB	106
Contextualização da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	109
O Meio Envolvente	109
A Instituição.....	111
O Projeto Educativo de Escola.....	112
A Sala de Atividades.....	114
Projeto Curricular de Grupo	118
O Grupo de Crianças.....	120
A Família	124
Desenvolvimento da Prática Pedagógica.....	128
Orientações Teóricas.....	129
Período de observação	131
A Partilha	134
A Família	139
Projeto “Os Vulcões”	142
Definição do Problema.....	142
Planificação e Lançamento do Trabalho	143
Execução	143
Avaliação/Divulgação	146
Projeto “Brincar com a Matemática – o Natal em Forma Geométrica”	147
Natal em Forma Geométrica	152
Avaliação Geral do Grupo	155
Avaliação Específica de uma Criança.....	161
Ação de Sensibilização para a Comunidade Educativa	163
Reflexão Final da Intervenção na EPE	166
Limitações nas Intervenções Pedagógicas.....	169
Considerações Finais	170
Referências	173
Legislação	176

Índice de Figuras

Figura 1. Exemplo de planificação diária no 1.º CEB.....	27
Figura 2. Exemplo de planificação semanal na EPE.....	28
Figura 3. Localização da EB1/PE da Nazaré.....	55
Figura 4. Distribuição da sala de aula.....	59
Figura 5. Planta da sala de aula	60
Figura 6. Momento do <i>Jogo do Morto-Vivo</i>	74
Figura 7. Momento do <i>Jogo do Baiú</i>	76
Figura 8. Ilustração da história <i>Uma festa de amigos</i>	79
Figura 9. Livro construído pelos alunos do 2.º D.....	79
Figura 10. Dramatização da história do Pão por Deus	81
Figura 11. Realização do desenho e do acróstico.....	81
Figura 12. Momento da salada de fruta	82
Figura 13. Convívio do Pão por Deus	82
Figura 14. Atividade do supermercado.....	85
Figura 15. Conto da história <i>A casa das dezenas e das unidades</i>	87
Figura 16. Exploração e utilização do ábaco na resolução de exercícios.....	87
Figura 17. Exploração dos materiais do quotidiano	89
Figura 18. Exploração dos sólidos geométricos	89
Figura 19. Construção do cartaz dos poliedros e não poliedros	90
Figura 20. Contorno dos sólidos geométricos	90
Figura 21. Construção de sólidos geométricos com palitos e plasticina	91
Figura 22. Ordenação das figuras	91
Figura 23. Localização no mapa de Portugal Continental e Ilhas	93
Figura 24. Localização no mapa do Arquipélago da Madeira.....	94
Figura 25. Registo da altura e do peso dos alunos.....	95
Figura 26. Quadro das tarefas.....	98
Figura 27. Momento de realização de tarefas (recolha de fichas de trabalho)	98
Figura 28. Quadro das Conquistas.....	100
Figura 29. Certificado de Reconhecimento	100
Figura 30. Cartaz do Bom e do Mau Amigo	101
Figura 31. Ação de Sensibilização: Gestão de Comportamentos.....	104
Figura 32. Localização da EB1/PE de Faial.....	111

RELATÓRIO DE ESTÁGIO X

Figura 33. Organização da Sala de Atividades.....	115
Figura 34. Planta da sala de atividades.....	116
Figura 35. Participação das crianças na Lenda de S. Martinho.....	135
Figura 36. Construção dos cartuchos para as castanhas.....	136
Figura 37. Registo do conceito de partilha.....	137
Figura 38. Construção do quadro das tarefas.....	138
Figura 39. Participação das crianças no Espetáculo de Magia.....	139
Figura 40. Identificação da hierarquia familiar.....	140
Figura 41. Construção da árvore genealógica.....	140
Figura 42. Exposição das árvores genealógicas.....	141
Figura 43. Momento da pesquisa na internet.....	144
Figura 44. Momento do registo.....	144
Figura 45. Construção do vulcão.....	145
Figura 46. Preparação da apresentação dos trabalhos.....	146
Figura 47. Apresentação dos trabalhos.....	147
Figura 48. Exploração dos blocos lógicos.....	149
Figura 49. Construção de figuras alusivas ao Natal.....	149
Figura 50. Exploração livre do material Cuisenaire.....	151
Figura 51. Exploração orientada do material Cuisenaire.....	151
Figura 52. Construção do presépio em forma geométrica.....	153
Figura 53. Construção das bolas para o pinheiro de Natal.....	153
Figura 54. Conto redondo e registo.....	154
Figura 55. Ação de Sensibilização <i>Dengue: desmistificar, prevenir e controlar</i>	164

Índice de Quadros

Quadro 1. Etapas da intencionalidade educativa na EPE	23
Quadro 2. Comparação de dois modos de pedagogia (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009).....	36
Quadro 3. Horário do 2.º Ano, Turma D	61
Quadro 4. Competências desenvolvidas na Língua Portuguesa	73
Quadro 5. Competências desenvolvidas na Matemática	84
Quadro 6. Competências desenvolvidas no Estudo do Meio	93
Quadro 7. Competências desenvolvidas na Formação Cívica.....	97
Quadro 8. Rotina diária da sala de atividades	117
Quadro 9. Horário das atividades de enriquecimento curricular	118
Quadro 10. Níveis de competências pessoais e sociais quanto às atitudes.....	162
Quadro 11. Níveis de competências pessoais e sociais quanto ao comportamento no grupo.....	162
Quadro 12. Níveis de competências pessoais e sociais quanto aos domínios essenciais	163

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Número de alunos por género	62
Gráfico 2. Número de alunos por idade.....	62
Gráfico 3. Habilitações literárias dos pais	65
Gráfico 4. Profissões dos pais.....	66
Gráfico 5. Número de irmãos	67
Gráfico 6. Estrutura familiar.....	67
Gráfico 7. Números de crianças por género	120
Gráfico 8. Número de crianças por idade	120
Gráfico 9. Número de pais por idade.....	125
Gráfico 10. Habilitações literárias dos pais	125
Gráfico 11. Profissões dos pais	126
Gráfico 12. Número de irmãos	126
Gráfico 13. Estrutura Familiar.....	127
Gráfico 14. Níveis de bem-estar emocional	155
Gráfico 15. Níveis de Implicação	156

Índice de CD-Rom

- Apêndice A. Planificação e materiais da primeira aula
- Apêndice B. Planificação e materiais da segunda aula
- Apêndice C. Planificação e materiais da terceira aula
- Apêndice D. Planificação e materiais da quarta aula
- Apêndice E. Planificação e materiais da quinta aula
- Apêndice F. Planificação e materiais da sexta aula
- Apêndice G. Planificação e materiais da sétima aula
- Apêndice H. Planificação e materiais da oitava aula
- Apêndice I. Avaliação de Competências (08 a 10 de outubro)
- Apêndice J. Avaliação de Competências (24 a 26 de outubro)
- Apêndice K. Avaliação de Competências (30 de outubro)
- Apêndice L. Questionário aos docentes
- Apêndice M. Planificação e materiais da primeira semana
- Apêndice N. Planificação e materiais da segunda semana
- Apêndice O. Planificação e materiais da terceira semana
- Apêndice P. Planificação e materiais da quarta semana
- Apêndice Q. Avaliação geral do grupo das cinco semanas (Ficha 1g)
- Apêndice R. Avaliação individualizada (Ficha 1i)
- Apêndice S. Análise e reflexão em torno do grupo e contexto (Ficha 2g)
- Apêndice T. Análise e reflexão individualizadas de crianças (Ficha 2i)
- Apêndice U. Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo (Ficha 3g)
- Apêndice V. Avaliação de Competências das cinco semanas
- Apêndice W. Ofício para a Ação de Sensibilização

Lista de Siglas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CPP – Classificação Portuguesa das Profissões

EB1/PE – Ensino Básico do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

EPE – Educação Pré-escolar

ETI – Escola a Tempo Inteiro

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

OCP – Organização Curricular e Programas

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

RAM – Região Autónoma da Madeira

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório foi elaborado com base nos estágios realizados em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Educação Pré-Escolar (EPE), integrados no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira. Este relatório integra um trabalho de rigor científico, aprofundado e desenvolvido durante a intervenção pedagógica, inerente à unidade curricular Estágio e Relatório.

A prática *in loco* decorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de Faial. Pretende-se descrever e refletir de forma crítico-reflexiva o percurso efetuado neste âmbito que teve uma duração de 100 horas para cada valência. É importante referir que o estágio na componente de 1.º CEB foi realizado em conjunto com uma colega e na EPE realizado individualmente, sendo que apenas irão constar neste relatório as planificações e respetivas reflexões das quais fui responsável pela ação pedagógica.

Torna-se necessário possuir uma experiência prática assente na maior parte dos fundamentos aprendidos e nos princípios teóricos estudados. Como tal, pretendeu-se a partir desta prática a realização de um trabalho dentro da sala de aula, de forma a integrar a teoria à prática, demonstrando assim, o quanto é enriquecedor e fundamental esta etapa na formação inicial de um profissional docente.

No que diz respeito às propostas de atividades na EPE, tivemos como base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e pretendeu-se perspetivar essas propostas de forma integrada e transdisciplinar, tendo em conta a identidade das crianças, concebendo situações diversificadas que garantiram uma aprendizagem educativa. Enquanto no 1.º CEB pretendeu-se que a sua operacionalização fosse efetuada, baseando-se na Organização Curricular e Programas (OCP) do 1.º CEB, respeitando as características dos alunos, bem como as suas individualidades, acreditando nas suas capacidades e procurando criar situações pedagógicas num sentido amplo e global.

No sentido de apresentar o trabalho desenvolvido, torna-se necessário referir que este relatório está estruturado em três partes.

A primeira parte refere-se ao enquadramento teórico, sendo abordadas as temáticas teóricas que foram importantes para fundamentar a prática pedagógica desenvolvida em ambos os contextos. Neste enquadramento teórico aprofundou-se a

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 2

formação inicial de professores e educadores, de modo a compreender como se processa a prática pedagógica e a supervisão da mesma, segundo as dimensões política, social e cultural, pessoal e académica, profissional e ética, como fatores importantes para a construção do processo da identidade profissional docente. Também neste capítulo ressalva-se o Perfil de Desempenho Profissional do Professor do 1.º CEB e do Educador de Infância, como forma de se garantir uma preparação profissional, apta a dar resposta às exigências atuais do ensino.

Na segunda parte, que diz respeito ao enquadramento metodológico, é apresentado o tipo de investigação que foi efetuada, as fases da investigação, bem como os instrumentos de recolha de dados e as opções pedagógicas que fundamentaram a *práxis* educativa, baseando-se numa aprendizagem ativa e construtivista, assente numa pedagogia de participação.

Na terceira e última parte referente ao enquadramento empírico, é mencionado o desenvolvimento da intervenção pedagógica, onde está inerente a caracterização do meio envolvente, da instituição, do grupo de alunos/crianças, da sala e ainda a descrição da intervenção pedagógica em ambos os contextos, no que respeita ao processo de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. O 1.º CEB está organizado pelos conteúdos programáticos desenvolvidos nas áreas disciplinares de Língua Portuguesa, de Matemática e de Estudo do Meio e da área não disciplinar de Formação Cívica e no contexto de EPE está estruturado pelas temáticas abordadas. Neste capítulo ainda estão patentes a avaliação da turma/grupo e de uma criança em particular no contexto de EPE, as intervenções com a comunidade educativa, uma reflexão final de ambos os estágios, assim como com os limites encontrados em ambas as intervenções.

Para finalizar, apresenta-se as considerações finais deste relatório que faz alusão, de forma reflexiva, à prática pedagógica realizada em ambos os contextos de estágio, e consequentemente as referências bibliográficas que suportaram todo o trabalho realizado.

Parte I - Enquadramento Teórico

Formação Inicial de Professores e Educadores: Prática Pedagógica e Supervisão

A formação de professores e educadores debate-se com a necessidade de pensar sobre ela mesma, através de uma reflexão fundamentada sobre a profissão docente, relacionando-a com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Segundo Nóvoa (1992, cit. por Jacinto, 2003) a formação de professores remonta ao século XVIII, pois houve a necessidade de criar uma rede escolar que legalizasse a ideologia dominante e o controlo do Estado sobre os professores. No século XIX surgiu a institucionalização da formação específica e especializada para o docente, ou seja, apareceram as escolas normais e implementou-se o corpo docente estatal em substituição do religioso.

Com a I República, no século XX, os docentes passaram a ter uma maior autonomia e intervenção, porém a política educativa controlava a profissionalização. O domínio da formação de professores passou por importantes reformulações, porém as tentativas de reformação das escolas normais republicanas foram falhadas, decidindo o Estado Novo o encerramento das mesmas. O professor era entendido como “um transmissor de conhecimentos numa lógica institucional de funcionário público” (Nóvoa, 1992, cit. por Jacinto, 2003, p. 25).

Nos anos 60 houve uma exigência por parte das organizações internacionais, para que acontecesse uma mudança na política educativa, mas com a massificação do ensino, nos anos 70, surgiu o grande recrutamento dos professores.

Seguindo esta linha de pensamento, Nóvoa (2007) sintetizou a evolução histórica da profissão docente quando se referiu aos problemas e preocupações que foram surgindo, como os anos 70 que ficaram marcados pelo lumiar da formação inicial de professores e foi o tempo em que se racionalizou sobre o ensino, que se utilizava a pedagogia por objetivos e que se tentava a previsão, a planificação e o controlo. Os anos 80 foram tempos de grandes reformas educativas, focalizadas nos sistemas escolares e nomeadamente na construção do currículo. Com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o ensino ficou a cargo de um professor, ou seja, houve a prevalência da monodocência, o que ainda hoje se pode verificar e, foi então que surgiu a designação de 1.º CEB. Nos anos 90 as organizações escolares tiveram uma especial atenção, especificamente no seu funcionamento, administração e gestão e, a formação contínua de professores foi instituída como elemento de avaliação.

Uma vez que a carreira docente já passou por tantas mudanças e por de alguma forma ter sido penalizada pelo poder governamental, os professores não podem desistir e têm que perspetivar um ensino mais eficaz. Neste sentido e tal como refere Nóvoa (1992, citado por Jacinto, 2003) para que haja uma maior responsabilidade da autonomia e do desenvolvimento profissional dos docentes, há que promover a formação de profissionais crítico-reflexivos.

Antes do processo de Bolonha entrar em vigor, a formação de Professores do 1.º CEB e Educadores de Infância estava organizada em duas Licenciaturas diferentes e que tinha uma durabilidade de quatro anos, com um estágio pedagógico integrado, o qual certificava a habilitação para a atividade docente.

Atualmente e de acordo com o ajustamento a Bolonha deu-se um grande impacto e reformação na organização da formação de professores e educadores, aproximando estes dois percursos de formação a partir da constituição de uma Licenciatura comum, designada por Educação Básica. O efeito visível desta mudança foi a divisão da formação em dois ciclos: um 1.º ciclo geralmente dirigido para as áreas de ensino futuro, com a duração de três anos e um 2.º ciclo profissionalizante, com acesso a quatro perfis profissionais de especialização, como os Mestrado em Educação de Infância, em 1.º CEB, em Educação de Infância e 1.º CEB e em 1.º e 2.º CEB, que concede a habilitação para a docência (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro).

Estar em formação implica investir pessoalmente nela, trabalhar autonomamente e com criatividade, com o intuito de criar a sua própria identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992). Ela “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p.13).

Ainda na opinião deste autor, a formação estimula o desenvolvimento profissional dos docentes, que valoriza os modelos de formação, de modo a que estes se preparem enquanto professores reflexivos, que se responsabilizem por esse desenvolvimento e que participem ativamente na implementação das políticas educativas, pois um profissional competente usufrui aptidões de autodesenvolvimento reflexivo.

Na formação de professores a escola deve ser concebida como um ambiente educativo, onde não sejam divergentes as atividades de trabalhar e formar e deve ser considerada como um processo contínuo.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 6

Com a necessidade de melhorar a qualidade de ensino, implica refletir sobre a formação de professores como uma formação inicial e contínua. É exigido por parte da sociedade que o docente possua uma formação qualificada científica, tecnológica, cultural e pedagógica, pois só desta forma é que cumpre adequadamente as funções que lhe compete, quer no sistema educativo quer na sociedade.

Também é sabido que o professor está em constante formação por ser um processo que abrange todo o tempo enquanto está no ativo, nomeadamente através da formação inicial, da formação contínua e da formação especializada, que estão interligadas, intervindo constantemente nos seus campos específicos. Uma formação inicial prevê o seu progresso na formação contínua e a sua variação na formação especializada.

O artigo 30º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro refere que a formação inicial, primeira etapa do processo de formação de nível superior, deve ser vista como o início e a primeira ligação da formação contínua e permanente que se prende com a qualidade.

A formação contínua requer por parte do professor um trabalho reflexivo sobre as suas práticas e respetiva construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, pois desenvolve competências pedagógicas que possam adquirir flexibilidade e segurança no desempenho das suas funções.

De acordo com o artigo 18º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro “cabe aos estabelecimentos de ensino superior participar activamente no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes, em articulação com os respectivos órgãos de gestão.” Neste sentido, para além da formação científica, tecnológica, cultural e pedagógica, um dos elementos fundamentais na formação de professores é a prática educativa, também designada por estágio pedagógico, uma vez que os professores têm que ser protagonistas ativos nas diferentes etapas dos processos de formação.

A formação profissional dos professores e educadores deve possuir duas componentes, uma teórica e uma prática. A componente prática possui duas finalidades que se complementam, especificadas por Dewey (1974, cit. por Alarcão & Tavares, 2003), isto é, concretizar a componente teórica e possibilitar que os docentes desenvolvam os conhecimentos, as capacidades, as técnicas, as atitudes, os valores indispensáveis à sua ação educativa.

De um modo geral, a formação inicial de professores não se deve basear apenas na teoria e na prática, mas também na personalidade do docente, bem como na sua capacidade de reflexão e consciencialização dos fatores que interagem com ele.

Na formação inicial de professores circunscreve-se o período correspondente ao estágio pedagógico nas escolas, isto é, à prática de ensino pelos professores e educadores estagiários, visto como o principal meio para aprender a ensinar. Esta etapa é necessária e útil para eles, uma vez que pressupõe um processo de planificação, atuação e reflexão sobre a sua ação. Este processo pretende uma orientação pedagógica de qualidade e uma articulação entre a teoria e a prática, de modo a dar seguimento à formação iniciada no estabelecimento de formação.

A formação dos docentes deverá desenvolver neles capacidades reflexivas e investigativas, contribuindo assim para a construção da conceção de professor prático reflexivo que é fundamental na profissionalização docente (Schön, 1987, cit. por Jacinto, 2003). Desta forma e para que tal aconteça a formação também deverá estabelecer uma interação contínua entre a prática e a reflexão individual e coletiva, de maneira a resolver os problemas que vão surgindo e recolher elementos que possibilitem repensar de forma crítica, reflexiva e construtiva a formação dos formandos e dos próprios supervisores.

Alarcão e Tavares (2003) definem supervisão e/ou orientação da prática educativa como sendo “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16). Estes autores veem o supervisor como uma pessoa, comumente mais experiente, tendo como missão apoiar o professor e educador estagiário a aprender e a desenvolver-se, de forma a influenciar a aprendizagem e à posteriori o desenvolvimento dos alunos. Pois, segundo Zimpher e Howey (1987, cit. por Jacinto, 2003) no processo de formação, o supervisor transmite ao professor em formação as técnicas de ensino, das quais é detentor, tornando-as eficazes.

A formação deve incidir numa perspetiva em que o supervisor académico e o supervisor da prática, ou seja, o da universidade e o professor e educador cooperantes efetuem um trabalho em conjunto, adotando o papel de facilitadores do desenvolvimento e aprendizagem dos estagiários, num contexto educativo favorável. Neste sentido, deverá existir uma relação de proximidade entres estes dois contextos de formação, passando principalmente pelo conhecimento, cooperação, articulação e implicação.

No caso do supervisor da prática, é fundamental que haja um clima de diálogo e que este deverá demonstrar interesse em conhecer o seu estagiário, de forma a adequar os procedimentos mais apropriados. Este é encarado como alguém que detém mais

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 8

experiência e mais conhecimentos, devendo assim assumir-se perante o estagiário como um colega e coadjutor que está para apoiar e não para prejudicar.

Relativamente à Universidade da Madeira, o artigo 11º do *Regulamento dos Estágios Pedagógicos* (2010) refere as competências dos orientadores cooperantes das escolas, tais como:

- a. Planificar as actividades do Núcleo de Estágio a desenvolver ao longo do estágio, de acordo com as deliberações da Comissão de Estágio.
- b. Apoiar os estagiários.
- c. Dinamizar as reuniões semanais de âmbito pedagógico-didáctico, tendo em conta a planificação, preparação e discussão das actividades lectivas/pedagógicas.
- d. Promover o debate em torno de problemáticas da turma/grupo.
- e. Participar nas reuniões da Comissão de Estágio e outras para que sejam convocados.
- f. Promover a integração dos estagiários nas actividades desenvolvidas no estabelecimento educativo, relevantes no contexto do estágio.
- g. Apoiar o núcleo na preparação das actividades que visem dinamizar o estabelecimento educativo.
- h. Proporcionar aos estagiários a assistência às actividades.
- i. Assistir às actividades dos estagiários.
- j. Participar na avaliação dos estagiários, atribuindo-lhes uma classificação final.

Glickman (1985, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) sugere que o orientador da prática educativa deverá possuir as seguintes aptidões: estar atento ao que o estagiário lhe diz, clarificar e compreender o pensamento do professor em formação, encorajar o estagiário a falar e a pensar em voz alta. O supervisor para entender o que o estagiário lhe diz deve parafrasear ou resumir, dar a sua opinião, apresentando as suas ideias e ajudar a encontrar soluções para possíveis problemas, negociando-os. Também deve orientá-lo, dizer-lhe o que este deve fazer, estabelecer critérios, colocando limites temporais e explicar as condicionantes do cumprimento ou não das orientações.

Da minha experiência enquanto estagiária, sei que a reflexão sobre a prática educativa na sala de aula é fundamental para adquirirmos competências e que também é essencial o *feedback* por parte do orientador cooperante. Neste sentido, deve haver como estratégias construtivas da comunicação o diálogo colaborativo, aberto, sincero e empático, promovendo o pensamento reflexivo do estagiário. Deve haver também o

feedback sintético e explicativo, focando os aspetos mais positivos da ação do formando, ajudando-o a tomar decisões sobre a sua prática futura e a superar as suas dúvidas, anseios e preocupações.

De acordo com Glickman (1985, cit. por Alarcão & Tavares, 2003) surgem três estilos de supervisor, ou seja, o não-diretivo, o colaborativo e o diretivo. O tipo não-diretivo é aquele que escuta o professor em formação, encoraja-o, ajuda-o na clarificação das suas ideias, interessa-se pelo seu trabalho, solicitando-lhe informações quando necessário, embora possam ocorrer situações em que necessite de maior apoio ou orientação. No estilo colaborativo o orientador verbaliza o que lhe é dito por parte do estagiário, sintetiza as sugestões e os problemas expostos, ajudando a resolvê-los. O supervisor de estilo diretivo preocupa-se em orientar, em determinar critérios e condicionar as atitudes do professor estagiário.

Anteriormente ao Processo de Bolonha e conforme está referido no artigo 4º da portaria n.º 1097/2005, de 21 de outubro os orientadores de estágio eram dois para cada núcleo de estágio, isto é, um professor do estabelecimento do ensino superior, nomeado para o efeito pelo seu órgão legal estatutariamente competente e um professor da escola, geralmente designado como orientador de escola, que também era nomeado pelo órgão legal estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, com autorização do órgão da gestão da escola.

Atualmente e segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro o orientador de escola, que agora passa a ser conhecido como orientador cooperante é selecionado como foi referido anteriormente, porém é dada a preferência aos docentes que possuam uma formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores ou experiência profissional da supervisão pedagógica. Este orientador, que é quem passa mais tempo com o estagiário e que por sua vez acompanha de perto as suas ações, perde parcialmente a responsabilidade pela avaliação do estagiário, sendo a percentagem maioritariamente da responsabilidade do docente do ensino superior. Mas para que o orientador do estabelecimento do ensino superior acompanhasse mais assiduamente os estagiários, o tempo de estágio teria que ser maior.

Segundo Jacinto (2003) existe duas abordagens para a orientação prática, a tradicional, em que o professor é visto na perspetiva de Wallace (1991, citado por Jacinto, 2003) como imitador passivo das práticas do mestre e a abordagem reflexiva articulada com a prática reflexiva, baseada conforme Schön (1987, citado por Jacinto, 2003) no modelo interpretativo da epistemologia da prática.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 10

Também a orientação académica conta com duas abordagens, a tradicional que percebe o professor como transmissor de saberes e a compreensiva que perspetiva o docente como alguém que compreende os conteúdos de ensino, especificamente o modo de ensinar aos alunos.

Já Alarcão e Tavares (2003) caracterizam vários tipos de supervisão como cenários possíveis de uma prática supervisiva, que se interligam e que são ajustáveis, tais como: o cenário da imitação artesanal, o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, o cenário behaviorista, o cenário clínico, o cenário psicopedagógico, o cenário pessoalista, o cenário reflexivo, o cenário ecológico e o cenário dialógico.

No cenário da imitação artesanal o professor pratica a sua ação, segundo o modelo de um mestre, por ser alguém que detém o conhecimento, a autoridade e o poder. Durante a formação, os estagiários são influenciados pelos diferentes modelos de professores, condicionando muitas vezes o pensamento e a ação dos futuros professores e educadores.

Quanto ao cenário da aprendizagem pela descoberta guiada o professor possui conhecimento dos modelos teóricos e com o apoio do orientador da prática educativa, desenvolve o espírito de autocrítica, observando e refletindo sobre a sua ação em contexto de sala de aula. A intervenção prática é feita de forma gradual até chegar à completa responsabilidade do ensino praticado. No meu caso, enquanto estagiária pude vivenciar este cenário, ou seja, durante a Licenciatura e o primeiro semestre do Mestrado foi possível observar a prática de outros professores e educadores em contexto de EPE de 1.º CEB e gradualmente tive a oportunidade de me integrar nas atividades, como participar nalgumas tarefas de ensino até chegar à responsabilidade total pelo ensino praticado.

O cenário behaviorista centra-se numa técnica psicopedagógica denominada por microensino, ou seja, na observação de pequenos módulos de aulas, através de vídeos. O professor depois da interpretação que faz desses módulos desenvolve a sua prática, podendo vir a melhorar o seu desempenho, quando confrontado com situações idênticas. Porém este cenário perpetua a imitação do modelo, continuando a faltar-lhe o enquadramento teórico referido no cenário anterior.

O cenário clínico foi desenvolvido por M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson, que mencionam que a sala de aula é vista como uma “clínica”, onde os fenómenos que ocorrem neste contexto são analisados pelo professor e educador em formação e pelo supervisor, com intenção de aperfeiçoar a prática docente, pressupondo

cinco fases que caracterizam as ações deste cenário, isto é, análise, planificação, observação, interação e avaliação. O professor deve ter iniciativa, aquando das suas atividades na sala e o supervisor apenas colabora, analisando-as e ajudando-o a superar as suas dificuldades. Neste cenário é necessário que haja uma relação entre o professor e educador estagiário e os orientadores da prática educativa, ou seja,

uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo será possível que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades. É preciso também desmistificar a avaliação sumativa como o aspecto mais importante do processo supervisivo (Alarcão & Tavares, 2003, p.28).

Também foi possível experienciar este cenário na última fase do meu percurso académico, em que o orientador da universidade observou uma das nossas aulas, analisou os dados obtidos dessa observação e posteriormente revelou-nos o resultado desses dados, ajudando-nos a tomar decisões relativamente a ação a seguir.

Stones (1984, citado por Alarcão & Tavares, 2003) defende o cenário psicopedagógico, afirmando que a supervisão é uma forma de ensinar, pois o supervisor tem por missão ensinar conceitos, apoiar o professor no desenvolvimento das suas capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os seus saberes de modo a saberem resolver certos problemas, num clima de motivação. Neste cenário privilegia-se o diálogo entre o supervisor e o professor em formação, por existir um clima de partilha de conhecimentos, implicando três etapas, como a preparação, a discussão e a avaliação do ciclo de supervisão. Também ressalva-se a transição entre o saber para o saber fazer, que se sucede quando as aulas são observadas, implicando uma identificação e uma discussão dos pontos fortes e fracos por parte dos sujeitos implicados, podendo aprofundá-los.

O cenário pessoalista dá extrema importância ao desenvolvimento da pessoa do professor. Nesta perspetiva os programas de formação de professores devem ter em conta o grau de desenvolvimento dos professores em formação, as suas perceções, sentimentos e objetivos. Assim sendo, a observação de outros modelos não têm assim tanto valor, pois cada professor em formação “é o modelo de si próprio” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 34).

Relativamente ao cenário reflexivo, já anteriormente referido, este baseia-se no valor que a reflexão possui na e sobre a ação, defendido por Schön, onde se constrói o conhecimento profissional. Este cenário é de natureza construtivista e segue-se segundo

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 12

uma metodologia do aprender fazer fazendo e pensando. O papel dos supervisores neste cenário é crucial, pois estes ajudam os estagiários a perceberem as situações, a saberem atuar em situação e a organizarem o conhecimento que nasce da articulação entre a ação e o pensamento, logo é o supervisor quem ajuda a gerir e a sistematizar o pensamento reflexivo do estagiário, encorajando-o e explorando as suas capacidades. Este também foi um dos cenários presentes no meu percurso académico, enquanto estagiária, ou seja, refletir sobre a ação, na ação e refletir sobre a reflexão na ação, com a orientação do supervisor da instituição de formação superior.

Na linha do cenário supramencionado surge o cenário ecológico concebido por Alarcão e Sá-Chaves e mais tarde por Oliveira-Formosinho. Este assume na supervisão a função de facultar e orientar experiências distintas, em contextos múltiplos, em que o supervisor deve direcionar o estagiário para que atue de forma dinâmica, ajudando a entender o que se passa nos microssistemas educativos, sem esquecer a influência oriunda dos outros sistemas. Este cenário também dá relevância à relação interinstitucional, ou seja, entre a instituição de formação inicial no ensino superior e as escolas onde os estagiários praticam a sua ação.

Por último, o cenário dialógico tem como defensor Waite, que dá importância ao diálogo crítico e confere à linguagem um papel fulcral na construção da cultura e do desenvolvimento. Os professores são os atores deste cenário e são encarados como agentes sociais e, os supervisores concentram-se na análise dos contextos. Neste paradigma está bem presente a relação dialógica entre pares, garantindo aos professores a capacidade de crescerem individual e coletivamente.

Com base nestes cenários, Alarcão e Tavares (2003) referem que em cada um destes encontram-se pistas de ação que podem ser levadas a cabo com sucesso. Todos eles evidenciam intervenção no contexto real (escola e sala de aula), nos conhecimentos, na valorização da reflexividade da ação, baseada no diálogo, possibilitando ao professor em formação desenvolver as competências necessárias à atividade profissional, previstas no perfil de desempenho docente estabelecido pelo Decretos-Lei N.º 240/2001 e Decreto-Lei N.º 241/2001.

Refletindo acerca de tudo o que foi dito anteriormente, está a haver uma evolução na formação de professores, uma vez que é uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de uma profissão reflexiva e científica. Portanto, não é possível criar um modelo de formação que apresente as fórmulas que

garantam atuar de forma adequada, mas sim desenvolver uma atuação crítica sobre a sua prática, questionando-se sobre a mesma e sobre os contextos em que esta se realiza.

O conceito de supervisão também evoluiu, perspetivando pois, a orientação, o apoio e o acompanhamento e, passou de uma mera dimensão didática para uma dimensão institucional educativa. É um processo de construção profissional dos professores estagiários e um processo desencadeador do desenvolvimento profissional dos professores cooperantes.

Com base na revisão de literatura sobre este tema e no meu percurso académico, enquanto estagiária, foi-me possível sintetizar as funções exercidas pelos professores e educadores cooperantes, enquanto observadores e avaliadores da prática educativa dos estagiários. Ou seja, estes devem desenvolver uma relação pessoal aberta e de confiança, uma interação positiva, demonstrar que acreditam nas capacidades do estagiário, realizar encontros de trabalho para apoiar os estagiários e refletir com eles sobre a ação. Planificar em conjunto e partilhar estratégias e métodos que lhes permitirão melhorar o seu ensino. Para além destas, é fundamental que haja um clima de aprendizagem seguro e que o formando não se sinta pressionado, mas sim motivado. Estas funções são cruciais, pois irão determinar e moldar o futuro docente.

Concluo que os futuros docentes, bem como os professores e educadores cooperantes, desenvolvam entre si uma reflexão formativa e principalmente, que os formandos elaborem um projeto pessoal de formação, adotando uma atitude crítica e reflexiva, promotora de aprendizagem e desenvolvimento.

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

Na perspetiva de Arends (1995) os professores são indivíduos que receberam saberes significativos, em áreas específicas e que a sua função consiste em transmitir esses saberes aos alunos.

A figura de professor está associada a cultura, pois se o processo de aprendizagem possui um carácter multifacetado, obriga seguramente, diversas vertentes de formação de natureza educativa.

Quando se fala de perfis, tanto do professor como do educador, referimo-nos a um conjunto de capacidades ou comportamentos indispensáveis, que engloba aquilo que deve saber, fazer e ser no final da sua formação, constituindo o desempenho socialmente esperado dos profissionais.

Assim, torna-se necessário referir os perfis de desempenho profissional do professor e do educador de infância, definidos pelo Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (2001) e consignados no *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário* (Decreto-Lei n.º 240/01, de 30 de agosto) e nos *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico* (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Nestes está bem assente que

O perfil de desempenho do professor do 1.º ciclo do ensino básico é o perfil geral do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Ou seja, tanto o professor do 1.º CEB como o educador de infância têm de possuir uma formação inicial de nível superior, a qual permite a qualificação profissional para a docência.

Os perfis profissionais são descrições de referência, que orientam o desempenho dos profissionais de educação, numa determinada altura, pois com o passar do tempo e com as necessidades e os desafios colocados pela sociedade aos docentes, há a necessidade de atualizar e de incluir novas competências.

Nesta perspetiva o docente quando ensina e educa tem de dominar os saberes específicos à atividade profissional, organizados em quatro dimensões interrelacionadas e limitadas por critérios de profissionalidade ética, tais como:

Dimensão profissional, social e ética

1 - O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada. [...]

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

1 - O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam. [...]

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

1 - O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere. [...]

Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

1 - O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Estas dimensões clarificam a função do professor/educador, enquanto elemento de uma organização educativa, responsável pelo desenvolvimento de um currículo. Desta forma denota-se que permanece um bem saber, um bem agir, um bem educar e um bem ensinar nos processos éticos, que não ignora o saber, mas transforma-o numa *praxis* educacional.

Um profissional de educação competente é detentor e construtor do seu próprio conhecimento, que sabe aplicar esse conhecimento em prática, partindo da sua experiência com os alunos. Reflete a sua ação e analisa criticamente a sua prática, apoiado na teoria, pois como refere Freire (1998) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 44).

Niza (2006) salienta que um docente enquanto pedagogo pensa e constrói um discurso sobre a sua prática, dado que “Essa possibilidade de pensar, projectar, dialogar a profissão é que funda a profissão” (p. 7).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 16

Relativamente ao perfil de desempenho do professor do 1.º CEB, este deve ser capaz de “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” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Este em colaboração com o corpo docente da escola constrói e avalia o Projeto Curricular de Escola (PCE) e concebe e gere o Projeto Curricular de Turma (PCT), também em cooperação com outros docentes.

Contrariamente ao educador de infância, o professor do 1.º CEB tem um currículo nacional a cumprir, sendo este flexível para a sua concretização, dado que o professor pode e deve ter em conta os interesses e necessidades dos seus alunos, definindo várias estratégias (Ministério da Educação, 2004). Sendo assim, este deve ser detentor de competências científicas e pedagógicas, o qual se torna um elemento decisivo para a qualidade da educação nas escolas.

É função do professor do 1.º CEB promover a autonomia dos alunos, de forma a torná-los autónomos das suas aprendizagens, dentro e fora da escola. O professor deve ainda estabelecer uma relação positiva com os alunos e com a comunidade educativa, assim como avaliar as aprendizagens e desenvolvimento dos alunos e repensar a sua ação, com o intuito de adequá-la na perfeição à realidade da turma (Alarcão, 2010; Ministério da Educação, 2004).

Para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o 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 na aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997, p.18).

O *Perfil específico de desempenho do educador de infância* (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto) acentua a citação supramencionada, referindo a importância do educador de infância como um elemento responsável pela conceção, desenvolvimento e integração do currículo, tendo em atenção a aprendizagem das crianças e é ele quem promove as aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo, que constituem o currículo propostas pelas OCEPE (Ministério da Educação, 1997). Este processo é feito através de planificações de atividades, projetos curriculares, organização e avaliação do ambiente educativo, enquanto recursos potenciadores de desenvolvimento curricular. Sendo assim, torna-se necessário compreender e saber

empregar processos variados de observação, registo e avaliação, como está estipulado na *Gestão do currículo na educação pré-escolar* (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

Durante a sua intervenção educativa deve ter em consideração a disponibilidade e a utilidade de diferentes materiais estimulantes, a promoção de experiências integradas e de um clima de segurança, de bem-estar e de atenção a todas as crianças, a estruturação de uma rotina flexível, a utilização de recursos pedagógicos distintos, principalmente os que estão relacionados com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Weikart, Hohmann e Banet, 1995; Hohmann & Weikart, 2009; Ministério da Educação, 1997; Portugal, 2008; Portugal & Laevers, 2010).

É fundamental que os profissionais de educação proporcionem às crianças aprendizagens significativas, exigindo uma “mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa” (Alonso & Roldão, 2005, p. 49). Para que tenham sentido, o educador de infância “Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” conforme estipulado no *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância* (Decreto-Lei n.º 241/2011, de 30 de agosto). Para que este percurso se concretize, o professor “Utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e o erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” estabelecido no *Perfil Específico de Desempenho do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Decreto-Lei n.º 241/2011, de 30 de agosto).

Torna-se também impreterível que tanto o educador como o professor promovam nas crianças atitudes de solidariedade, verdade, espírito crítico, aceitação do outro e civismo, construindo-se como monitores da socialização da criança.

O docente acompanha os mesmos alunos/crianças, diariamente durante cinco horas. Assim, é fulcral que haja uma relação entre professor-aluno, pois para o aluno o professor representa, para além da família, um primeiro adulto mais intensamente investido (Ferreira & Santos, 1994). Logo, cabe ao mesmo estabelecer uma estreita relação de proximidade tanto com os alunos/crianças como com a comunidade educativa, dado que são os segundos os grandes responsáveis pela educação dos discentes, envolvendo-os em projetos a serem desenvolvidos e “Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 18

escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Em suma, procura-se padronizar um perfil de professor e de educador, possibilitando ao mesmo tempo, que cada um exerça as suas funções dinamicamente inovadoras, demarcando a sua singularidade, com vista a favorecer um ensino de qualidade e uma aprendizagem cooperativa.

Parte II - Enquadramento Metodológico

Uma Opção Metodológica: Planificação e Desenvolvimento da *Praxis* com Componentes de uma Investigação-Ação

Em investigação educacional a escolha da metodologia deve ser feita em função da natureza do problema a estudar, pois são muitas as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas.

Nesta linha de pensamento e após a leitura de diversos documentos, para a realização da investigação compreendida neste relatório, decidimos orientarmo-nos por uma metodologia que nos permitisse repensar sobre a *praxis* e que fosse ao encontro dos interesses das crianças, optando assim, por efetuar uma investigação qualitativa que se orienta pelos princípios da investigação-ação, por ser considerada a mais adequada para o trabalho em questão e por facilitar uma melhor compreensão do real (Arends, 1995).

Silva (1996) refere “que o professor pode fazer investigação-acção na sala de aula, o grupo tem um papel de relevo como mediador do processo de mudança e na construção dos saberes” (p. 242). Neste sentido, houve uma necessidade de investigar sobre a temática e refletir sobre o contexto, para posteriormente intervir nele através da ação.

Por si só, é uma estratégia de atuação e é uma metodologia que possui dois pressupostos, o de ação e o de investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes e melhorar as práticas, pois assentam fundamentalmente no questionamento e na reflexão e “é um meio eficaz para a melhoria que tem impacto nas aprendizagens” (Bertram & Pascal, 2009, p. 16).

A investigação-ação pode ser definida como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela ocorre” (Máximo-Esteves, 2008, p. 27). Por esta razão, esta metodologia pressupõe o desenvolvimento de compreensão da própria ação pedagógica, com vista a melhorar a sua qualidade, o aperfeiçoamento dos processos de resolução de problemas, assim como uma maior flexibilidade e abertura à mudança social, enfocada aqui, no campo educativo, a partir de uma reflexão diária e do questionamento sobre a *praxis*. Essa mudança social só se realiza se houver compreensão por parte do investigador sobre a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam qualquer situação, de modo a envolvê-los nessa mesma mudança.

Assim, verificámos que durante a prática pedagógica a investigação-ação comprovou-se como um método que nos fez olhar de outra forma para a ação,

possibilitando-nos ser investigadoras ativas e docentes reflexivas, de modo a aprofundar os nossos conhecimentos.

Professor Investigador

A investigação-ação é utilizada pelos docentes como uma estratégia pedagógica, que facilita e promove a atitude reflexiva investigativa face à prática. Esta metodologia pode desencadear profissionais mais reflexivos e mais intervenientes nos contextos em que estão inseridos, tornando a sua prática pertinente, conveniente e adequada às situações com que se deparam, de modo a utilizar um modelo de atuação adequado. Pois, como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008, cit. por Máximo-Esteves, 2008) “a realidade social e educacional está prenhe de possibilidades de mudança e transformação, de que são actores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de reflectir sobre a própria prática” (p. 9).

Por essa razão, durante o tempo de estágio, assumi sempre uma postura reflexiva sobre a minha ação com as crianças/alunos, de forma a adaptar as estratégias aos seus interesses e necessidades.

Zimpher e Howey (1987, cit. por Jacinto, 2003) definem o professor investigador como alguém que questiona de forma crítica a ideologia social, educativa e o sistema escolar, mas também questiona os métodos de ensino da profissão docente. Nesta linha de ideias, o professor investigador inovador reflete sobre a sua ação e pesquisa sobre o ensino e sobre o contexto que este decorre, espelhando desta forma a formação inicial assente em programas de pesquisa orientada.

Na perspectiva de Alarcão (2001) o conceito de professor-investigador tem sido abordado desde os anos 60 por Stenhouse, pois este afirmava que “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (Stenhouse, 1975 cit. por Alarcão, 2001, p. 3). Porém, desde os anos 30 que já se tinha ouvido falar sobre este conceito, associando o professor como investigador da sua ação, observador participante e inovador.

Mas, atualmente é confiado ao professor a tarefa de construir o currículo, partindo dos princípios e objetivos nacionais e transnacionais. Esta tarefa requer, por parte do docente, um espírito de pesquisa e de investigador, que contribui para o seu desenvolvimento profissional e institucional em que este está inserido, tornando-os (o

professor como a escola) reflexivos. Na mesma linha de pensamento, Roldão (2000, cit. por Alarcão, 2001) afirma que

pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele (p. 5).

Ainda na opinião da mesma autora um professor enquanto investigador, quando confrontado com um problema num contexto específico, questiona-se propositadamente, de forma a compreender a realidade para que posteriormente encontre uma solução, elaborando estratégias de atuação, que funcionarão como hipóteses a comprovar na prática. Ou seja, deve questionar-se sobre as suas ações, sobre as suas decisões educativas, sobre o insucesso de determinados alunos, sobre as funções da escola e deve levantar hipóteses aquando dos seus planos de aula, pois para ser investigador tem de possuir “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 6).

É de salientar que para Alarcão (2001) o professor investigador deve ser detentor de uma série de competências, como as atitudinais (mente aberta, compromisso, perseverança, respeito pelas ideias do outro, autoconfiança, entre outros), as de ação (decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projetos e trabalhar em cooperação), as metodológicas (fases do método científico: observar, levantar hipóteses, formular questões, delimitar as questões, analisar, organizar, estabelecer relações temáticas e monitorizar) e as de comunicação (perspicuidade, diálogo, ênfase para os aspetos que contribuem para o conhecimento ou solução dos problemas em análise).

Os docentes desempenham um papel de participantes integrais, uma vez que adotam a dupla tarefa de observador participante ativo, que compreende a sua prática educativa no seu contexto habitual. Por esta razão “o professor passa de objecto da investigação (...) a sujeito da sua própria investigação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p. 10).

Fases da Investigação-Ação

Segundo Máximo-Esteves (2008) para elaborar um projeto, utilizando a investigação-ação é essencial encontrar um ponto de partida, ou seja, identificar e formular um problema, questionando-se, recolher e analisar a informação, programar

um plano de ação, executá-lo e avaliá-lo. Este processo desenvolve-se numa espiral de etapas de planificação, ação, observação e reflexão.

Elliot (1991, cit. por Máximo-Esteves, 2008) dividiu esse ciclo em espiral por oito etapas, tais como: identificação e formulação de um problema; discussão e negociação entre os intervenientes; revisão bibliográfica, em certos casos; alteração ou redefinição do problema inicial; escolha da amostra, instrumentos, recursos, se for o caso; escolha dos procedimentos de avaliação, que deve ser contínua; execução do projeto, incluindo a recolha de dados e interpretação dos dados, conclusões e avaliação.

No caso de Fisher (2001, cit. por Máximo-Esteves, 2008), este dividiu esse ciclo em cinco momentos, sendo eles: planificação flexível, atuação, reflexão, avaliação/validação e dialogação.

Já o Ministério da Educação (1997) refere que a intencionalidade educativa passa por diversas etapas que estão interligadas entre si, que se vão sucedendo e aprofundando. Estas pressupõem observar o grupo de crianças em geral e em particular, planear o processo educativo, agir de acordo com as intenções educativas, avaliar os processos e os efeitos, comunicar com a equipa e com os pais o que adquiriu da criança e articular a EPE com o 1.º CEB (ver Quadro 1).

Quadro 1. Etapas da intencionalidade educativa na EPE

Observar	Conhecimento da criança Diferenciação pedagógica Base do planeamento e da avaliação
Planear	Aprendizagens significativas e diversificadas Reflexão sobre as intenções educativas Articulação das áreas de conteúdo Participação das crianças no planeamento
Agir	Concretização da ação
Avaliar	Tomar consciência da ação Avaliação com as crianças
Comunicar	Partilha com a equipa e com os pais
Articular	Continuidade educativa Articulação com o 1.º ciclo

Sentiu-se a necessidade de investigar sobre as temáticas a serem desenvolvidas, refletir sobre o contexto e posteriormente intervir nele através da ação, com a pretensão de obter resultados. Neste sentido, toda a minha intervenção pedagógica baseou-se,

essencialmente, numa abordagem de investigação-ação para observar, planificar, agir, refletir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Observação Participante

Um dos meios mais frequentes que o ser humano utiliza para conhecer e compreender a realidade que o rodeia é o ato de observar. Então, observar implica querer conhecer e aprender mais sobre algo.

A observação participante é uma técnica utilizada em investigação-ação, para que o professor investigador possa compreender as pessoas e as suas atividades no contexto da ação, podendo assim reunir, uma técnica de excelência que lhe permite uma análise indutiva e compreensiva (Estrela, 1994; Ministério da Educação, 1997; Portugal & Laevers, 2010). Este tipo de observação deve ser realizado em contato direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa.

Partindo destas premissas, durante o processo de estágio, a observação de aulas constituiu o ponto de partida para o meu crescimento profissional e aperfeiçoamento da minha prática pedagógica, ajudando-me a refletir. Também tornou-se importante conhecer a dinâmica das salas onde decorreram os estágios e o trabalho desenvolvido pelos docentes cooperantes.

Utilizei diariamente a observação participante quando acompanhei os trabalhos desenvolvidos pelas professoras cooperantes e pela colega de estágio, o que teve uma grande importância, pois permitiu conhecer diretamente os “fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

Considerou-se participante, porque interagiu com as crianças nas atividades do observado, apoiando-as em qualquer atividade individual, na qual demonstrassem dificuldade, não esquecendo o meu papel de observadora.

Segundo Estrela (1994) na observação participante o observador possui um duplo papel, ou seja, em certos casos é apenas um observador, mas noutros é participante e observador.

Para realizar uma intervenção pedagógica adequada é imperativo, tal como defendem as OCEPE,

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informação 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 (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Neste sentido, é imprescindível o professor investigador apropriar de dados que possam ser analisados, de forma “a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança. A observação constitui, desta forma, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Concluo que a observação foi de extrema importância, uma vez que me permitiu recolher informação da ação, verificar e fundamentar os dados obtidos, pois possibilitou “o conhecimento directo dos fenómenos tal e como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), com vista à reflexão, ajudando-me a perceber o contexto *in loco*, os intervenientes que nele participam, bem como as relações que estabelecem, de forma a um melhor planeamento do trabalho desenvolvido.

Planificação

A planificação corresponde à organização que antecede a ação e é considerada um instrumento importante para a estrutura de uma aula, permitindo organizá-la em diferentes momentos. De acordo com Zabalza (2003) a planificação pode ser concetualizada como “uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p. 48).

O autor supracitado afirma que “a natureza e o papel concedido à planificação no desenvolvimento e melhoria do ensino variam muito com o tipo de abordagem privilegiado” (p. 55). Também refere que hoje em dia são raros os professores e educadores que planificam com demasiado rigor e prescrição, uma vez que impede o imprevisto, porém esta não se deverá basear apenas nisso. Como tal, os “professores com experiência dizem que uma planificação nestes moldes é pouco útil porque, cedo ou tarde, a própria dinâmica imprevisível do grupo turma acabará por impor-se” (Zabalza, 2003, p. 55).

Neste sentido a planificação deve ser flexível e adaptável para determinados momentos da aula, de forma a poderem ser alteradas, conforme as situações imprevisíveis, com o propósito de dar resposta aos interesses e necessidades do grupo em geral e de cada criança em particular, não invalidando que a sua elaboração seja feita

com rigor e precisão. É necessário que tanto o professor como o educador tenham em atenção ao que as crianças conhecem e compreendem sobre o mundo que as rodeia, para a partir desses conhecimentos prévios criarem condições que fomentem a mudança conceitual (Arends, 1995).

Planificar implica que os docentes reflitam sobre o que sabem do grupo e de cada criança, sobre as suas intenções educativas e sobre a maneira como vão adequá-las ao grupo, “prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Pacheco (2001) refere que quando uma planificação é elaborada deve-se ter como base diversos fatores, tais como: as competências e/ou objetivos que se pretendem desenvolver, as atividades/estratégias a serem desenvolvidas, os materiais a serem utilizados e a forma como se vai avaliar as aprendizagens. Ela também deve ter em conta as diferentes áreas de conteúdo/curriculares, ser revista e “melhorada na prática, variando as estratégias instrutivas, o tipo de conteúdos”, etc. (Link, (s/d) cit. por Zabalza, 2003, p. 55), assim como “a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Para que as atividades fossem dinamizadas com sucesso procedi à elaboração de planificações coerentes e consistentes, obedecendo a um conjunto de premissas que tiveram como objetivo principal um trabalho contínuo. Na planificação das atividades tentei adaptá-las e adequá-las ao ritmo de aprendizagem das crianças/alunos, perspetivando um ensino-aprendizagem que estivesse ao alcance das mesmas.

A planificação teve em conta o que devia ser ensinado e como devia ser feito, o tempo que era dedicado a cada tema, as competências a serem adquiridas pelas crianças, os recursos materiais, observações/avaliação, reflexões, enfim, tudo o que uma planificação assume, tornando-se assim um excelente instrumento de trabalho e apoio. Esta baseou-se numa perspetiva construtivista, considerando a criação de ambientes estimulantes, que proporcionassem atividades/estratégias promotoras da participação ativa, no sentido de atender à multiplicidade dos contextos.

Houve sempre uma preocupação em incluir as crianças/alunos na construção das planificações, permitindo “ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do conhecimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). Houve

igualmente o cuidado em despertar o interesse delas, ao apresentar atividades motivadoras, recorrendo a uma diversidade de materiais e em incentivá-las a participarem nas atividades, de forma a provocar nelas, conflitos cognitivos, ajudando-as e desenvolver competências de aprender a aprender (Zabalza, 2003). Foi também integrada a participação da família e da comunidade em algumas atividades.

As planificações no 1.º CEB foram realizadas diariamente, tornando-se menos flexíveis, dado que era necessário cumprir o programa nacional (ver Apêndices A, B, C, D, E, F, G e H). As atividades/estratégias foram planeadas consoante as disciplinas que integram o 1.º CEB, variando conforme a distribuição temporal, pelas diferentes áreas disciplinares. A estrutura da planificação definia-se pelos momentos de trabalho, pelas competências essenciais, pelos respetivos papéis do professor e dos alunos, pelo material e pelos aspetos a aperfeiçoar pela estagiária, com vista a melhorar a prática pedagógica (ver Figura 1).

Figura 1. Exemplo de planificação diária no 1.º CEB

Planificação das atividades diárias					
Escola:				Data:	
Professora Orientadora Cooperante:					
Estagiária (Orientadora das atividades):					
Momentos de Trabalho	Competências essenciais	Papéis		Material	Aperfeiçoar
		Do professor	Dos alunos		

Em contrapartida na EPE, a planificação foi elaborada semanalmente, tendo em conta a sua adaptação às características, às necessidades, aos níveis de desenvolvimento e às experiências do grupo de crianças (ver Apêndices M, N, O e P). Era feita na semana anterior após um diálogo com as crianças e com a educadora cooperante, a fim de saber quais os interesses e necessidades das crianças. Contudo, as planificações acabaram por ser alvo de reformulações, uma vez que alguns dos momentos previstos não se realizaram, derivado a inúmeros fatores que serão abordados pormenorizadamente mais adiante. A planificação da ação pedagógica realizou-se a partir de linhas de intencionalidade educativa construídas através de uma contextualização prévia,

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 28

abarcando as situações emergentes do contexto educativo que se pretendia dar resposta, as áreas de conteúdo, as competências, tendo por base as metas de aprendizagem para EPE e as OCEPE, as atividades/estratégias a realizar no contexto educativo, os recursos e a observação/avaliação (ver Figura 2).

Figura 2. Exemplo de planificação semanal na EPE

PLANIFICAÇÃO SEMANAL

Instituição: _____ **Orientadora Científica:** _____
Sala: _____ **Educadora Cooperante:** _____
Data: _____ **Estagiária:** _____

Contextualização: _____

Áreas de conteúdo	Competências ¹	Atividades/Estratégias	Recursos	Observação/Avaliação

¹ As competências apresentadas têm por base as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Em forma de síntese, a planificação deve ser feita com uma intenção e organização das ações que se pretende que ocorram, considerando como pertinentes a sua aplicabilidade e os objetivos a alcançar.

Ação

É no campo da ação que o professor/educador coloca em prática a sua intencionalidade educativa, tendo em vista o envolvimento ativo das crianças em todo o seu processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo (2009) uma ação educativa de qualidade apoia-se em perspetivas teóricas e resultados traduzidos pela experiência, não esquecendo a importância que as crenças, os valores e os princípios que um profissional de educação usufrui aquando do contato que mantém com as crianças.

Alarcão (2010) considera que o profissional de educação tem a sua maneira de atuar na vida social associada à capacidade de reflexão e sistematização sobre o que faz. Nesta perspetiva, salienta que “a reflexão, para ser eficaz, precisa de ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes” (p. 50).

No campo de investigação-ação é tomado como ponto de partida a questão problema e a planificação da ação, para posteriormente colocá-la em ação, com a intenção de verificar os resultados da mesma e rever a planificação, estabelecendo-se novos ciclos da espiral da investigação-ação.

O profissional de educação, enquanto agente de mudança, compete-lhe a função de participar ativamente na construção do currículo, tendo em conta as necessidades das crianças/alunos durante as suas práticas educativas, resultantes de uma investigação, reflexão e análise contínuas sobre o seu trabalho pedagógico.

Tal como com a planificação, também concebi a prática pedagógica, tanto no 1.º CEB como na EPE, tendo em conta diversos aspetos, particularmente as crianças do grupo/turma, as rotinas e os hábitos das salas e da própria escola, a caracterização e organização de ambas as salas, assim como os materiais disponíveis. Através destes tornou-se mais fácil responder aos interesses e necessidades das crianças/alunos, garantindo-lhes momentos e atividades apropriadas e estimuladoras.

No decorrer de ambos os estágios pretendi desenvolver a ação pedagógica num contexto em que as crianças/alunos tivessem a oportunidade de adquirir experiências de aprendizagem de qualidade.

As atividades do 1.º CEB incidiram essencialmente nas propostas que a orientadora cooperante nos propôs, baseando-se sempre nos conteúdos do programa curricular, contudo enveredando por determinadas atividades/estratégias, tendo consciência de que contribuiriam para o desenvolvimento global dos alunos face aos seus progressos nas diferentes áreas curriculares. O objetivo foi o de explorar e promover novas aprendizagens necessárias para a compreensão desses conteúdos.

As atividades da EPE basearam-se também nas propostas da orientadora cooperante, mas principalmente no interesse e nas necessidades das crianças, uma vez que não há um programa nacional a cumprir, como é o caso do 1.º CEB.

Reflexão

Nesta metodologia de investigação torna-se importante refletir na ação, sobre a ação e para a ação, pois a mudança e a melhoria da prática tornam-se viáveis (Alarcão, 2010; Schön, 1987, cit. por Jacinto, 2003). E ajuda a repensar toda a ação, sendo fundamental ao desenvolvimento profissional, na medida em que possibilita analisar e interpretar a própria ação educativa.

Para Alarcão (2010) o conceito de professor/educador reflexivo “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p. 33) e refere ainda que

Na mesma lógica das capacidades e das atitudes que pretende ajudar a desenvolver nos seus alunos, o professor tem, também ele, de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional. Costumo dizer que tem de ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva. O grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autónomo e colaborativo, mas também o espírito crítico” (p. 34).

Arends (1995) defende que o professor só consegue manter esta postura quando tem em vista o “seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas” (p. 19).

É de extrema importância refletir sobre as práticas pedagógicas, pois contribui significativamente para a melhoria das mesmas. Desta forma, a investigação-ação foi enriquecida através do diálogo com os orientadores de estágio, os orientadores cooperantes, até mesmo com a colega com a qual estagiei e principalmente com as crianças/alunos, que ajudaram-me a refletir sobre as situações com que me deparei, pois são “nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância” (Alarcão, 2010, p. 49).

Durante o estágio tentei sempre assumir uma atitude reflexiva sobre as atividades desenvolvidas e a forma como estas influenciavam o bem-estar e a implicação das crianças. Esta atitude permitiu o reajustamento da ação pedagógica, sobretudo quando planeava as atividades a seguir.

Refletir sobre a *praxis* permitiu-me delinear estratégias, colmatando as necessidades diagnosticadas na ação.

Avaliação

O termo avaliação para alguns baseia-se apenas em atribuir classificações, mas se entendermos a escola numa outra perspetiva, a avaliação urge no contexto escolar como um apoio tanto para o aluno como para o professor, dado que o aluno e as suas competências, capacidades, interesses, necessidades, percurso de aprendizagem passam a ser o foco de atenção (Mendes, 2005).

A avaliação deve ser entendida como um elemento integrador da *praxis*, pois é uma das formas de compreender o nível de aprendizagem pretendida, de acordo com os objetivos curriculares, mas também em relação às aprendizagens efetuadas e não previstas, o que significa que no campo educacional ela é indispensável. É exigido à escola a avaliação das aprendizagens, que se rege por normas de excelência e que se encontram em documentos oficiais, como é o caso dos regulamentos da avaliação, dos conteúdos programáticos, dos objetivos anuais e das competências de nível de ensino.

Nesta perspetiva, a avaliação é entendida como “um processo de recolha e fornecimento de evidências sobre o funcionamento e evolução da vida da aula, na base das quais se tomam decisões sobre a possibilidade, efectividade e valor educativo do currículo” (Pérez Gómez, 1983 cit. por Zabalza, 2003, p. 228).

Podemos constatar que avaliar é o processo de formação de um julgamento, a partir de “uma tomada de decisões através de procedimentos formais ou informais” (Pacheco, 2001, p. 129). Neste sentido, o ato de avaliar distingue-se pela concessão de um valor qualitativo ou quantitativo.

O processo de avaliação não é só um fator integrante e regulador da *praxis*, mas também possui um papel de certificação das aprendizagens e das competências adquiridas. Assim, para Arends (1995) a avaliação de competências e de aprendizagens baseia-se na estabilidade dos contextos em que ocorre, na aplicação de diversos instrumentos e técnicas, na valorização do desenvolvimento da criança, assim como na clareza e rigor do sistema de avaliação.

Uma das competências concretas que o profissional de educação possui é a capacidade de avaliar, sobre as quais deve refletir constantemente, perspetivando uma educação de qualidade.

O Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro caracteriza a avaliação “como um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico”, de forma a superar as dificuldades de aprendizagem.

A avaliação no 1.º CEB teve por base uma ficha de registo da avaliação de competências (ver Apêndices I, J e K). As competências correspondem ao processo de “activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competências sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em

relação ao uso do saber” (Ministério da Educação, 2001, p. 9). Estas tiveram por base a OCP e o *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*.

De acordo com a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 “A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa no Jardim de infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas” (p. 4), uma vez que possibilita a recolha constante de informações, implicando uma reflexão da ação, assente num processo sucessivo de análise do processo educativo adaptado às necessidades das crianças num todo e em particular, tendo em conta o seu desenvolvimento. Segunda esta circular a escola deve assegurar a participação do educador, das crianças, da equipa e dos encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem.

Na EPE a avaliação das atividades assentaram na avaliação dos indicadores de bem-estar emocional e de implicação do grupo em geral e de uma criança em particular, propostos por Portugal e Laevers (2010), utilizando as fichas do SAC, nomeadamente as fichas de caracterização geral do contexto do jardim de infância, a 1g, a 1i (versão completa), a 2g, a 2i e a 3g (ver Apêndices Q, R, S, T e U). Não se executou a ficha 3i, pois seria necessário que o estágio tivesse uma maior durabilidade.

O Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) é um instrumento de apoio à intervenção pedagógica, pois nele está inerente a relação que existe entre as práticas de observação, avaliação e construção curricular, assente num período permanente de observação, avaliação, reflexão e ação, tendo em conta os indicadores de qualidade da ação pedagógica, que são eles o bem-estar emocional e a implicação, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (Portugal & Laevers, 2010). O SAC tem como referência os contextos, processos e resultados, tendo em consideração as áreas de desenvolvimento e de conteúdo e a sua necessária integração.

O SAC inclui, inicialmente uma ficha de identificação do jardim de infância, grupo de crianças e educador(a), bem como de caracterização geral do contexto do jardim de infância. Está organizado por três fases (avaliação, análise de reflexão e definição de objetivos e de iniciativas), documentadas em fichas respetivas, segundo dois percursos, um direcionado ao contexto e grupo de crianças em geral e outro direcionado a crianças em particular. Ou seja, a primeira dedica-se à observação, avaliação geral do grupo e avaliação particular, tendo em consideração os níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças, realçando o seu percurso, evolução e progressos e identificando as que suscitam maior preocupação. Os indicadores de bem-

estar emocional e de implicação apresentam três níveis, isto é, o nível baixo, médio e alto.

A segunda fase refere-se ao balanço sobre a observação e avaliação geral do grupo e da criança em particular, tendo em vista os aspetos positivos e negativos do mesmo e a organização do ambiente educativo. Esta fase pressupõe uma recolha de informações sobre a família que possibilitam conhecer melhor a criança, compreender a relação que esta tem com o educador, com os colegas e com o contexto educativo em geral e os níveis de implicação em determinadas atividades e áreas de conteúdo.

A terceira baseia-se na definição de objetivos e de iniciativas para as crianças em geral e em particular, sobretudo as que requerem uma maior preocupação.

Foi feita igualmente a avaliação de competências adquiridas pelas crianças, que incidiu numa ficha de registo (ver Apêndice V). Nesta linha de pensamento, esta ficha avalia as competências propostas nas planificações semanais, no sentido de conhecer melhor as dificuldades e aptidões das crianças, permitindo ter uma visão mais ampla do que é necessário trabalhar mais, do que já foi adquirido e do que ainda está em vias de ser adquirido.

Em suma, o processo de avaliação só faz sentido se os resultados influenciarem alguém ou algo. Deve ser feito de forma contínua, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento das crianças, facultando-lhes respostas adequadas.

Instrumentos de Recolha de Dados

Nesta metodologia utilizou-se alguns instrumentos de recolha de dados, uns diretamente relacionados com os modos de ação, outros que possibilitaram uma reflexão sobre as diversas dimensões em estudo. Nesse sentido utilizou-se os registos fotográficos, as produções orais e escritas das crianças, que foram muito ricas enquanto recursos, as conversas informais com as mesmas e com a restante equipa educativa, as notas de campo descritivas e reflexivas e as fontes documentais.

O recurso às fotografias foi alvo de autorização dos encarregados de educação de ambas as valências, sendo que no 1.º CEB foi entregue uma autorização e na EPE esta já tinha sido concedida, quando a educadora cooperante solicitou aos pais no início do ano letivo para constar no PCT. Este registo foi uma constante durante os dias nas salas, permitindo-me ficar com um registo fidedigno do que aconteceu, nomeadamente na realização das diversas atividades, pois “as imagens registadas não pretendem ser

trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91), apoiando-me na descrição e reflexão das atividades desenvolvidas. A partir destes registos foi possível obter informação sobre os comportamentos das crianças, a forma como interagem com os outros e o modo como se apresentavam em determinadas situações. Este registo inicialmente não passava despercebido para as crianças, mas com o passar do tempo deixou de ser “um recurso intrusivo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Quanto às produções das crianças como instrumento de recolha de dados, estas foram enriquecedoras no desenvolvimento da minha prática e na compreensão do progresso das crianças, pois no 1.º CEB, o facto de ter tido a oportunidade de observar os manuais escolares, os cadernos e as fichas de trabalho dos discentes e na EPE com os desenhos das crianças, fez com que tirasse ilações relativamente às aprendizagens realizadas por elas e permitiu que refletisse sobre os seus interesses, capacidades, progressos e necessidades individuais. Máximo-Esteves (2008) refere que “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92).

Foi feito, igualmente, o registo das conversas informais com as crianças e com a equipa educativa, tornando-se importante para a realização da prática e consequentemente para a elaboração deste relatório. A recolha e a análise destas conversas são fundamentais, uma vez que o centro da investigação se foca na aprendizagem das crianças.

A partir da observação, foi possível registar através de notas de campo as informações das crianças, abordando-as diretamente as suas ações, reações e comportamentos, perante diversas situações, tanto em contexto de sala de aula como fora dela.

Conforme o desenvolvimento das atividades, tinha sempre a preocupação de registar as evidências de aprendizagem das crianças, para quando fosse eu a colocar em prática o meu plano de atividades, mantivesse a motivação em certos casos e modificava-a em casos que me tinham causado maior preocupação.

A pesquisa documental constituiu uma fonte de informação necessária, que visou a seleção, o tratamento e a interpretação das informações existentes em ambas as instituições de estágio, de forma a poder compreender o meio onde estava integrada, assim como o grupo/turma em geral e em particular, tendo como um dos principais

objetivos identificar as problemáticas no âmbito escolar (Guerra, 2002). Assim sendo, os documentos consultados foram o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Turma (PCT) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG).

Estas técnicas de recolha de dados possibilitaram-me conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças/alunos, bem como o seu contexto familiar e o meio em que estas provêm.

A partir da análise e da reflexão da recolha de dados e das opções pedagógicas e curriculares, surgiu os temas emergentes com a intenção de corresponder positivamente às necessidades das crianças/alunos, desenvolvendo estratégias que visaram melhorar as oportunidades e a qualidade da aprendizagem das mesmas.

Processo de Triangulação dos Dados

A triangulação de dados surge como uma das estratégias mais utilizadas na investigação educativa, sendo sem dúvida, fundamental quando há a utilização de diferentes métodos e a necessidade de cruzá-los na procura de respostas, aumentando a validade e a fidedignidade por meio do emprego de fontes múltiplas de dados. Desta maneira “a triangulação é um processo que confere qualidade à investigação. Permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103), devendo ser organizada para que o seu cruzamento seja de fácil compreensão.

A análise dos dados numa investigação possibilita ao investigador retirar conclusões sobre o seu objeto de estudo, a partir de um indivíduo, grupo, situação ou instituição.

Nesta perspetiva, o cruzamento de toda a informação recolhida permitiu uma leitura mais exata da realidade observada, chegando a determinadas conclusões, comparando e relacionando os dados entre si. Todos os instrumentos de recolha de dados possibilitaram uma descrição e interpretação das experiências de aprendizagem vivenciadas de modo mais consistente, fazendo emergir algumas leituras, que permitiram adequar as aprendizagens das crianças nas várias áreas curriculares, presentes nas OCEPE e na OCP (Ministério da Educação, 1997; Ministério da Educação, 2004).

Pedagogias Sustentadoras da Intervenção Pedagógica em Ambas as Valências

Segundo Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo (2009) a pedagogia constitui-se através dos saberes que são construídos no decorrer da ação, em concordância com as conceções teóricas e com as crenças. Como tal, a pedagogia é vista num sentido lato, em que estão compreendidas as ações, as teorias e as crenças articuladas entre si, estando assim suportada numa *praxis*, ou seja, “numa acção fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (p. 5).

Existem dois modos de fazer pedagogia: a Pedagogia de Transmissão e a Pedagogia de Participação (ver Quadro 2).

Quadro 2. Comparação de dois modos de pedagogia (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009)

	<i>Praxis</i>	
	Pedagogia de Transmissão	Pedagogia de Participação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir capacidades pré-académicas; - Apressar as aprendizagens - Compensar os défices. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o desenvolvimento; - Organizar a ação; - Envolver-se no processo de aprendizagem; - Construir as aprendizagens; - Dar significado à experiência; - Atuar com confiança.
Espaço	<ul style="list-style-type: none"> - Baseado em estímulos externos; - Salienta materiais e propostas estandardizadas, sendo os materiais estruturados o centro desta pedagogia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizado para a aprendizagem; - Lugar de bem-estar, alegria e prazer; - Espaço pedagógico aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; - Organizado e flexível, plural, diverso, ético, estético, afetuoso, seguro, lúdico e cultural.
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - É limitado; - Valoriza-se a memorização e a reprodução exata dos conteúdos; - Há uma pobreza nas propostas do adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizado consoante uma rotina diária; - Respeita o ritmo de cada criança tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens; - A rotina é refletida.
Interações/Relações	<ul style="list-style-type: none"> - Interações/relações adulto/criança pobres; - Propicia à seleção precoce das crianças, executando com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve interações, reflete-as e reconstrói-as através de uma pedagogia participativa.

Com base nisto, durante o estágio foi definido cooperativamente as opções pedagógicas, que resultaram do cruzamento de dados da componente teórica, prática e reflexiva desenvolvida, de acordo com os interesses e necessidades das crianças/alunos e com o programa curricular, sendo abordadas nas reflexões semanais da intervenção pedagógica. Estas opções estiveram sempre sustentadas numa pedagogia de participação, inerentes a uma aprendizagem ativa e construtivista, tendo em conta o papel ativo das crianças na construção do conhecimento, uma vez que estas se centram “nos actores que co-constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, p. 5). Embora existissem atividades inerentes a uma pedagogia transmissiva, ou seja, sujeitas a um currículo e a um programa a ser cumprido, tentou-se interligá-las com atividades fundamentadas na pedagogia de participação.

Na pedagogia de participação, o conhecimento constrói-se progressivamente a partir da participação das crianças. Para que tal aconteça, esta pedagogia tem como função

apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispondo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte do(a) educador(a) (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 103).

Para que haja, efetivamente, uma pedagogia em participação é necessário que o docente tenha a capacidade de ouvir, dialogar e negociar, aceitando a criança como ela é, com vista a uma transformação da ação educativa numa ação partilhada.

Entendi que a ação pedagógica não teria tido o mesmo desenrolar se não tivesse tido em conta algumas opções pedagógicas, uma vez que contribuiriam para favorecer a autonomia e participação das crianças/alunos, estabelecer ligações positivamente afetivas e fomentar a cooperação entre as mesmas.

Para uma melhor compreensão deste processo serão apresentadas as opções pedagógicas abordadas em ambos os estágios, no sentido de identificar algumas das suas características e compreender de que forma é que suportaram uma pedagogia de participação.

Aprendizagem Cooperativa

Arends (1995) define a aprendizagem cooperativa como a “única entre os modelos de ensino porque utiliza uma estrutura da tarefa e da recompensa diferente para promover a aprendizagem do aluno” (p. 369).

Neste sentido, a aprendizagem cooperativa definida por Johnson, Johnson e Holubec (1993, citado por Lopes & Silva, 2009) “como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas” (p. 3). Foi uma das opções utilizadas para promover nas crianças a partilha de ideias e a motivação nas tarefas escolares, bem como desenvolver nelas a capacidade de cooperarem com outros colegas, expandindo a sua aprendizagem e a dos seus pares.

Arends (1995) afirma que uma aula, onde está patente a aprendizagem cooperativa contém três particularidades fundamentais, como o trabalho em equipas, a formação heterogénea das mesmas e o sistema de recompensa pelo trabalho desempenhado pelas crianças.

Nesta pedagogia a planificação é elaborada democraticamente, permitindo às crianças que participem ativamente, responsáveis e autonomamente na mesma.

O docente através da aprendizagem cooperativa aumenta o rendimento das crianças, integrando os mais capazes e os com mais dificuldades de aprendizagem, garantindo que todos aprendem e concretizam a tarefa. Também auxilia-o a estabelecer positivamente relações entre as crianças, valorizando a diversidade e, por sua vez proporciona às mesmas, aprendizagens que promovem o desenvolvimento social, psicológico e cognitivo.

O papel chave do docente, no decorrer de uma aula de aprendizagem cooperativa inclui ajudar os discentes “a fazer a transição de um contexto da turma enquanto um todo, para equipas à medida que elas trabalham” (Arends, 1995, p. 378). Ou seja, organiza e facilita a aprendizagem em grupo, na medida em que descreve aos discentes as tarefas prévias de aprendizagem e como se processa a cooperação, verifica o trabalho dos grupos, avalia o nível de aprendizagem e avisa-os para a eficácia da ação do grupo.

As crianças neste tipo de aprendizagem possuem um papel ativo e responsável pela própria aprendizagem, trabalhando em grupo no sentido de atingirem objetivos comuns (Arends, 1995; Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Assim, na EPE, a criança desenvolve-se e aprende, mas também contribui para o desenvolvimento das outras crianças, nestas etapas de aprendizagem (Ministério da Educação, 1997). Por

consequente, no 1.º CEB, a criança aprende a se socializar, a partilhar informação e a criar hábitos de interajuda nas atividades, uma vez que a aprendizagem cooperativa reproduz formas de autonomia e de solidariedade tal, como a educação democrática preconiza (Ministério da Educação, 2004).

Consequentemente a “aprendizagem cooperativa é um processo educacional onde os participantes ajudam e confiam uns nos outros para atingir um objetivo definido” (Dewey, 1916 cit. por Arends, 1995, p. 365).

Diferenciação Pedagógica

Atualmente a diversidade cultural nas escolas tem vindo a progredir de forma acentuada, havendo assim a necessidade de adequar uma temática muito pertinente e atual: a diferenciação pedagógica. Esta diversidade tanto nos alunos do 1.º CEB como nos da EPE relaciona-se com as suas características, perfis, ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e de capacidades, valores, culturas, etnias e naturalidades distintas (Niza, 2004; Perrenoud, 2007; Tomilson, 2008).

Considerada a heterogeneidade das crianças, urge que se tomem medidas concretas sobre as práticas escolares, combatendo o insucesso escolar e caminhando para uma sociedade que forme indivíduos responsáveis, críticos, atuantes e solidários.

Embora tenha de se partir de um olhar individualizado sobre cada criança, quando nos referimos a diferenciação pedagógica não significa que esta está integrada apenas num ensino individualizado, mas que também atende a todos, seja em grande grupo ou a pares, de forma a experienciarem diferentes métodos de trabalho e estratégias de ensino-aprendizagem (Tomlinson, 2008).

Para Grave-Resendes e Soares (2002) “a diferenciação pedagógica é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (p. 22).

Segundo Niza (2004) a diferenciação pedagógica está assente num trabalho heterogéneo, com vista a uma filosofia democrática e de aprendizagem cooperativa, considerada como uma estratégia de mudança da escola.

Basicamente, o ensino diferenciado propicia diversas maneiras de adquirir conteúdos, processar ou compreender ideias distintas e desenvolver soluções com vista a uma aprendizagem eficaz (Tomlinson, 2008). Este ensino dispõe múltiplas abordagens ao conteúdo, ao processo e ao produto. Os conteúdos relacionam-se com o que as

crianças/alunos aprendem, ajustando “o material ou informação ensinados aos alunos à sua capacidade de leitura e compreensão” (Tomlinson, 2008, p. 117).

Relativamente ao processo, este está relacionado com a forma como as crianças/alunos apreendem as ideias e a informação, tendo a oportunidade de “processarem conteúdos ou ideias e capacidades com os quais tiveram um primeiro contacto” (Tomlinson, 2008, p. 127).

No que diz respeito ao produto este trata-se da maneira como as crianças/alunos demonstram o que aprenderam, ou seja, é um momento de avaliação final, permitindo aos discentes desenvolverem num sentido lato os seus saberes.

A diferenciação pedagógica pode ser vista como um caminho que facilita a integração de todos e valoriza as potencialidades das crianças, incluindo-as no plano de trabalho com tarefas específicas, tendo em conta as suas desigualdades intelectuais e até mesmo físicas. Esta opção foi abordada na sala de aula, no sentido de desenvolver um conjunto de estratégias educativas de natureza diferenciada no sistema de ensino-aprendizagem, procurando dar resposta às necessidades individuais das crianças/alunos.

Posto isto, o docente parte do princípio de que diferentes alunos têm diferentes necessidades, logo deverá aceitar a criança no seu todo e contemplar as suas capacidades, assim como as suas fragilidades, delineando planos de trabalho pró-ativos, que envolvam tanto as particularidades da escola como da própria turma, integrando as crianças/alunos nesse processo (Perrenoud, 2007; Tomlinson, 2008).

O docente quando diferencia as práticas educativas dá resposta às necessidades das crianças/alunos, orientando-se por princípios gerais de diferenciação como tarefas escolares adequadas ao perfil do grupo/turma, flexibilização na formação dos grupos de trabalho focada no respeito das características, gostos ou interesses semelhantes e avaliação e adaptação contínuas de todas estas variáveis (Tomlinson, 2008).

Tomlinson (2008) refere que “os alunos aprendem de maneiras diferentes – uns ouvindo, outros fazendo, alguns sozinhos, outros na companhia dos colegas, alguns num ritmo acelerado e outros à custa de alguma reflexão” (p. 7). Nesta perspetiva, o docente não pode esperar que todas as crianças aprendam da mesma maneira, considerando que “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

A partir das informações supramencionadas, pode-se concluir que a diferenciação pedagógica exige um trabalho exaustivo no que se refere ao planeamento, tendo em conta o conhecimento aprofundado da criança/aluno.

Disciplina Positiva

Na perspectiva de Nelsen (2002) uma criança que possui um mau comportamento é uma criança desencorajada e desanimada, que com o seu comportamento está a transmitir o que sente, de modo a conquistar um sentido de pertença ou de valor pessoal, adaptando uma crença errada sobre a maneira de o conseguir. Ou seja, essas crenças podem assentar em factos verdadeiros como podem ser fruto da imaginação da criança, uma vez que o seu comportamento baseia-se naquilo que pensa ou sente ser verdade.

Neste sentido, a criança deve saber lidar com o erro, pois ao aprender com ele adquire uma diversidade de competências essenciais ao seu desenvolvimento. Para a autora o controlo dessa atitude passa pela utilização dos “Três Rs da Reparação de Erros”, tais como: o reconhecimento de que cometeu um erro, a reconciliação conduzida por uma atitude positiva e a resolução do erro cometido. Para tal, esta ao ser encorajada, motivada e animada não necessita de ter um mau comportamento.

Cabe ao adulto verificar qual é a finalidade que está inerente a cada comportamento da criança, para assim poder agir de forma mais adequada em vez de reforçar esse comportamento.

É deveras importante ensinar às crianças o interesse social, fazendo com que elas acreditem em si próprias e nas suas capacidades, de forma a se sentirem capazes de ajudar os outros. Uma das estratégias utilizadas em ambas as práticas pedagógicas foi a introdução do quadro das tarefas, construída com a colaboração de todos. Esta partilha de tarefas tornou-se fundamental, no sentido em que as crianças/alunos se sentiram seres úteis e responsáveis.

A disciplina positiva é, de acordo com Nelsen (2002), um modelo educacional “eficaz no ensino de competências de autodisciplina, de responsabilidade, de cooperação e de resolução de problemas” (p. 14), sendo contra o controlo e a permissividade excessivos, que permitem às crianças punições humilhantes.

É uma abordagem que defende a motivação e que tem como propósito atingir resultados positivos a longo prazo, assim como responsabilidade, autodisciplina e cooperação no momento. Para tal, o adulto deve ter atenção às consequências das suas ações a longo prazo, em vez de apenas se focar nos resultados a curto prazo, pois se o

controle for exagerado, o adulto terá de se responsabilizar pelo comportamento da criança.

A motivação para a criança aprender e a aperfeiçoar-se passa, segundo Nelsen (2002) pelos seguintes métodos: treino de competências, autoavaliação do seu comportamento, coconstrução através dos seus pontos fortes e não dos fracos, aprender pelos seus erros e refletir sobre o porquê do seu comportamento.

A disciplina positiva assenta “no respeito mútuo e na cooperação; ela incorpora a firmeza com dignidade, enquanto alicerce para o ensino de competências importantes para a vida e para *locus* interno de controlo” (Nelsen, 2002, p. 15).

É notório compreender que na abordagem positiva as crianças seguem as regras estabelecidas com a ajuda delas e que se tornam decisoras ativas com autoconceitos saudáveis, quando começam a ser membros que fornecem o seu contributo na família e na sociedade, sendo estes os efeitos fundamentais a longo prazo desta abordagem.

O adulto para obter a aprovação das crianças ou a sua cooperação, terá antes de mais, de acreditar que a criança é capaz e terá de dedicar o seu tempo ao ensino e ao treino de competências como a responsabilidade, a autodisciplina, a resolução de problemas e o interesse pelas questões sociais. Deve, igualmente encorajá-la a adquirir essas competências e nunca humilhá-la e dominá-la.

De acordo com o que foi referido anteriormente, pode-se concluir que a competência mais importante nos adultos é encorajar a criança, tornando-a bem-sucedida no futuro e nas suas relações com interesse social. Assim, a consequência a longo prazo desta competência é o apelo à autoconfiança e não à dependência dos outros.

Abordagem de Projeto

De acordo com Katz e Chard (1997) um projeto baseia-se essencialmente na resolução de uma situação problema, pois é na procura desta que a criança constrói um processo de aprendizagem e é a exploração de um tema num contexto ocasional ou provocado, que estimula o interesse das crianças e que prende a sua atenção. Desta forma, “o conteúdo ou tópico de um projecto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 4), ou seja, de situações reais que são significativas para as mesmas, o que desperta nelas uma maior motivação para o trabalho. Este processo está assente num trabalho de grupo, numa planificação do trabalho e numa pesquisa de informação, feita de forma autónoma.

O trabalho de projeto promove na criança atitudes de cidadania e de cooperação, por ser um “trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo” (Thinés, 1984, cit. por Castro & Ricardo, 1993, p. 9).

Por conseguinte, a realização de um projeto envolve quatro fases que permitem organizar os objetivos, tarefas e necessidades. Segundo Kilpatrick (2006), essas fases estão interligadas, não sendo compartimentos estanques, uma vez que ao longo do processo podem surgir novos problemas e questões a serem pesquisadas. Deste modo, as principais fases de um trabalho de projeto são as seguintes: definição do problema (Como surgiu?), planificação e lançamento do trabalho (O que já sabíamos? O que queríamos saber? Onde podemos procurar? O que podemos fazer?), execução (O que fizemos? O que construímos?) e avaliação/divulgação (Como comunicámos? A quem comunicámos? Que resultados foram alcançados?).

Neste contexto, o docente quando utiliza esta metodologia deve ver a criança “como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas” (Ministério da Educação, 1998, p. 133).

Assim sendo, Katz & Chard (1997) referem que nesta pedagogia “as crianças são incentivadas a avaliar o seu próprio processo na aplicação de capacidades, a controlar a sua atividade e a seleccionar tarefas que elas próprias possam orientar” (p. 27), uma vez que permite desenvolver a sua autonomia e a capacidade de gerir o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, de forma a prosseguir na sua ação futura, tornando-se “especialistas da sua própria aprendizagem” (Katz & Chard, 1997, p. 27).

Nesta perspetiva, durante a minha prática, fui uma interveniente ativa que promoveu nas crianças hábitos de questionamento, de cooperação, de partilha e de interajuda, contribuindo para o desenvolvimento e a aprendizagem delas, orientando e mediando o seu percurso.

Em suma, através de projetos as crianças desenvolvem aprendizagens significativas, partindo da sua vontade em aprender algo novo, desenvolvendo-as a nível pessoal, social e emocional.

Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências

O conhecimento do meio é construído através das experiências vividas no quotidiano, que abrangem uma panóplia de situações, como a resolução de problemas, a construção e desenvolvimento de projetos e a realização de tarefas de pesquisa.

O ensino experimental das ciências foca-se na aprendizagem da criança, nas suas capacidades e conhecimentos prévios, assim como nas suas atitudes perante novos problemas.

A criança através das Ciências expressa a sua natural curiosidade e criatividade, que vale por si a capacidade de efetivar explorações e manipulações espontâneas de objetos e materiais. Assim, a criança é vista como um investigador autónomo.

Segundo Sá (2002) a Ciência para as crianças é um método que lhes interpela o pensamento e incita à ação, com vista ao aumento do conhecimento e compreensão do mundo físico-natural circundante, fomentando o desenvolvimento intelectual, pessoal e social. Este processo deve pois, assumir-se como dimensão curricular de prazer e deslumbramento, quando se deparam com factos e experiências que o docente proporciona.

Ainda este autor refere que as experiências devem ter em consideração a perspetiva pessoal e intuitiva da criança acerca de fenómenos e problemas, devendo ter a oportunidade de submeter as suas ideias à prova de evidências, com vista ao desenvolvimento do conhecimento científico e de capacidades de aprender a pensar. É consensual de que “o pensamento da criança está fortemente ligado à acção sobre os objectos concretos”, uma vez que “as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (Sá, 2002, p. 30).

Nesta perspetiva “as crianças desde muito tenra idade são capazes de evoluir de um sincretismo sensorial para a esfera das imagens mentais da realidade ou seja o plano conceptual” (Sá, 2000, p. 7).

Nesta abordagem uma das estratégias educacionais é que os problemas sejam resolvidos cooperativamente, estimulado pelo docente. Por isso, Sá (2000; 2002) preconiza um ensino experimental reflexivo das Ciências, uma vez que o pensamento e a ação se combinam de modo circular e recorrente. Assim cabe ao docente apelar ao questionamento reflexivo, de modo a apoiar os discentes a autorregularem a sua atividade cognitiva.

As OCEPE referem que uma vez que a criança possa não dominar determinados conteúdos, é função do educador motivar nela a curiosidade e o desejo de saber mais,

pois só a partir dos interesses dela é que se torna sensível às ciências. Destacam ainda que “interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas e procurar a sua solução constitui a base do método científico” (Ministério da Educação, 1997, p. 82).

O método científico desenvolve no raciocínio lógico das crianças fatores de previsão, experimentação, observação e discussão de resultados que fazem parte das atividades experimentais. Em qualquer experiência é necessário ter em conta o antes, o durante e o depois, isto é

a) planificar e prever; b) executar procedimentos, fazer medições, observações e registar; c) explicar, interpretar e avaliar. O processo experimental reflexivo caracteriza-se por: a) uma atmosfera de liberdade de comunicação e cooperação propícia à criatividade, em que as crianças argumentam e contra-argumentam entre si e com o adulto; b) submetem as suas ideias e teorias pessoais à prova da evidência com recurso aos processos científicos; c) procedem a registos sistemáticos das suas observações e dados da evidência; e d) avaliam criticamente o grau de conformidade das suas teorias, expectativas e previsões com as evidências (Sá, 2000, p. 9).

Este processo não acontece espontaneamente, dado que o docente é quem incentiva que o pensamento e a ação na sala de aula sejam contínuos. É ele que também orienta e apoia os discentes, verificando os conhecimentos prévios dos mesmos.

Recorreu-se à Abordagem do Ensino Experimental das Ciências para clarificar junto das crianças alguns conceitos sobre a temática dos vulcões. Posto isto, foi realizada uma atividade experimental em sala de aula que fomentou nas crianças a reflexão e o espírito crítico, bem como o desenvolvimento de competências essenciais à sua aprendizagem. Assim, este processo exigiu por parte das crianças, um permanente exercício de interações com o meio e conhecimento do mesmo.

Aprendizagem pela Descoberta

Na aprendizagem pela descoberta o docente coloca problemas, faz questões e promove o diálogo, permitindo a troca de ideias aberta e honesta entre os alunos e o professor. Este método da descoberta pode ser abordado em qualquer faixa etária, pois como afirma Bruner (1973, cit. por Mello, 1988)

a actividade intelectual é a mesma em toda a parte, quer nas fronteiras da sabedoria, quer numa classe do terceiro ano primário. O que um cientista faz à sua mesa, ou no seu laboratório, o que um crítico literário faz ao ler um poema,

são da mesma ordem do que qualquer um fará quando empenhado em actividade semelhante. A diferença é de grau, não de natureza (p. 162).

Ausubel (1968, cit. por Mello, 1988) refere que a aprendizagem pela descoberta “implica o descobrir das relações dos conteúdos ou dos materiais. Isto é, resulta da sua reorganização ou da sua transformação” (p. 149). Através deste processo, o individuo constrói o seu próprio conhecimento, aprendendo novas relações, bem como novos conceitos que poderão ser utilizados na solução de determinados problemas que vão ocorrendo. Após esta aprendizagem, haverá uma relação posterior entre o conhecimento adquirido com as informações que já foram adquiridas, fazendo parte integrante da estrutura cognitiva do individuo.

Segundo Bruner (1960, cit. por Arends, 1995) a aprendizagem pela descoberta é o modo como os docentes apoiam os discentes a tornarem-se construtores da sua própria aprendizagem, pois o aluno descobre “por si mesmo a generalização existente por detrás de qualquer operação particular” (Bruner, 1973 cit. por Mello, 1988, p. 162).

Descobrir requer por parte da criança/aluno um processo ativo de aprendizagem, pressupondo observação, exploração, atividades de pesquisa, colocação de hipóteses, análise de problemas e dos seus resultados e conclusão das causas.

Esta pedagogia tem como finalidade encorajar e apoiar as crianças a observarem, a colocarem perguntas, a procurarem respostas e soluções para as suas dúvidas e curiosidades, de forma a construírem saberes e teorias acerca do mundo que as rodeia. Tem igualmente como objetivo apoiar os discentes a desenvolver e adquirir competências intelectuais no processo de pesquisa, ajudando-os a serem autónomos e independentes, confiantes e capazes de aprenderem por si mesmos, exigindo por parte deles um envolvimento ativo (Arends, 1995; Bruner, 1973, cit. por Mello, 1988).

Uma aula segundo esta aprendizagem sucede-se pelas seguintes etapas: estabelecimento do contexto e explicação dos processos, apresentação aos discentes de uma situação problemática, apoio para os discentes recolherem dados, formulação de hipóteses em conjunto e explicação de causa e efeito dos mais diversos fenómenos, apoiando-os a analisar o seu pensamento e os procedimentos de pesquisa. Esta aula deve ser feita de forma estruturada e previsível, promovendo a liberdade de pensamento e de expressão (Arends, 1995).

O papel do docente neste método de descoberta é o de guia e de facilitador. Tem como tarefas elucidar os discentes sobre os objetivos das atividades de aprendizagem se não, corre o risco de haver desistências por parte deles, pois um objetivo bem

compreendido torna a atividade significativa. Deve também manter uma certa pressão enquanto a criança está na tarefa, ou seja, a atividade não pode ser demasiado fácil nem demasiado difícil, caso isso aconteça a criança desmotiva-se. É da sua responsabilidade motivar na criança uma auto percepção de competência, com o intuito desta resolver o problema.

O docente deve também sugerir atividades de grupo, fomentando o trabalho cooperativo e contribuindo para o desenvolvimento da autoconfiança e da confiança nas relações interpessoais. Orientar o processo de descoberta, apoiando o discente e questionando-o sobre as várias tentativas que vai encontrando, de modo a que este descubra por si próprio respostas adequadas.

Quando o docente apresenta novos conteúdos deve ter em conta a forma como adapta-os ao interesse das crianças, tornando-os significativos e úteis e devem ser considerados, acima de tudo como um desafio.

Nesta perspetiva, “o papel do professor não é debitar conhecimento e verdade, mas sim o de agir como guia e facilitador” (Arends, 1995, p. 398).

Resumindo, a aprendizagem pela descoberta gera e garante motivação e autoconfiança, motivação intrínseca, organização da aprendizagem de forma eficaz e retenção e transferência de materiais (Bruner, 1973, cit. por Mello, 1988).

Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação

Segundo Ponte (2002) as novas tecnologias acedem à informação (por exemplo: internet, base de dados, entre outros) como uma ferramenta que transforma a informação e a produção de nova informação. Constituem também um meio de comunicação à distância e um instrumento de trabalho colaborativo.

Nos últimos anos, a tecnologia tem vindo a desempenhar um papel fundamental em todos os níveis de ensino, participando cada vez mais na vida da criança e abrangendo assim, uma parte real da sua educação (Sousa & Fino, 2001). Para tal, o computador deve ser visto como promovedor da autonomia e proporcionador de uma grande variedade de informação que encoraja a criança a explorar e a criar.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são uma das áreas do saber humano que engloba todas as formas de tecnologia para criar, armazenar, trocar e utilizar informação de várias formas, incluindo as comunicações e os computadores num mesmo mundo.

O aparecimento das TIC em contexto escolar faz refletir as práticas pedagógicas de muitos docentes, fazendo repensar as atitudes, os valores e as competências que se desenvolvem em função do perfil e da atividade profissional dos mesmos. Estas podem ser instrumentos de trabalho do docente e um fator complementar da sua cultura, que proporcionam opções de expressão criativa, de realização de projetos e de reflexão crítica (Papert, 1994; Ponte 2002).

O Decreto-Lei n.º 6/2001 destaca a importância da integração curricular das TIC e explica no seu preâmbulo que o uso desta constitui uma formação transdisciplinar, o que significa que começa a fazer parte de todas as áreas disciplinares e curriculares não disciplinares.

Segundo a afirmação supramencionada, no contexto de aprendizagem há que pensar na integração e utilização das TIC, como um recurso e um meio facilitador de aprendizagens, de forma a criar ambientes educativos mais ricos que fomentem o construtivismo (Sousa & Fino, 2001). Para que isso aconteça, a tecnologia deve construir ativamente os conhecimentos, promover aprendizagens significativas, desenvolver capacidades específicas e deve ser de carácter social.

As novas tecnologias integradas em contexto escolar desenvolvem capacidades cognitivas e sociais que devem ser utilizadas como um apoio à aprendizagem, permitindo assim uma maior “flexibilidade e transdisciplinaridade na abordagem de temáticas, e de percursos de aprendizagem autónomos, a partir do acesso directo a fontes de informação e à pluralidade cultural do mundo, do ponto de vista do aluno” (Brazão, 2008, p. 4).

A presença das TIC na escola contribui para o prazer de aprender, contudo não garante a eficácia pedagógica. Por sua vez, a sua utilização promove novas atitudes de aprender e novas competências nas crianças.

Deste modo, na minha opinião, o professor deve ser inovador e deve estar sempre atualizado às novas tecnologias, rompendo com o método tradicional. Por isso, torna-se cada vez mais importante apelar às novas tecnologias como recurso de aprendizagem, pois “Não existe nada de estranho ou de errado no facto de os primeiros passos da utilização de uma nova tecnologia serem uma ajuda para as velhas formas de fazer as coisas” (Papert, 1997, p. 51).

Em suma, não se trata apenas de ensinar as crianças a utilizarem as TIC, mas sim de colocá-las ao serviço do seu desenvolvimento educacional, pois a utilização adequada das novas tecnologias permite desenvolver, melhorar, distinguir, particularizar

e implementar a globalidade dos objetivos curriculares. Logo, as atividades feitas com as TIC proporcionaram a realização de atividade interativas, o visionamento de vídeos e a pesquisa, onde criaram novas oportunidades educativas, integradas num todo que reforçaram o sentido que elas têm.

O Jogo como Recurso para o Ensino-Aprendizagem

O jogo é uma necessidade para a criança, pois é no âmbito dele que a encontramos. Para tal, é preciso ter presente as teorias que estão subjacentes ao jogo.

Kamii (1996 cit. por Correia, 2009) define o jogo como sendo geralmente “um conjunto de atividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria atividade” (p. 62).

Piaget (1999, cit. por Correia, 2009) refere que através do jogo a criança constrói o conhecimento, sem efetivamente retirar o prazer de jogar, destacando que é na faixa etária dos sete anos que a criança é capaz de realizar o jogo com regras. Já Vygotsky deixa claro que a criança ao prover uma situação, recorrendo à imaginação por via da atividade livre, desenvolve a iniciativa, exprime os seus anseios e motivações e interioriza as regras sociais (Kishimoto, 1994; Neto, 2003).

Ryngaert (1981, cit. por Correia, 2009) diz-nos que o espaço para o jogo pode ser construído a partir do espaço escolar ou até do mobiliário habitual, no qual se transforma numa nova funcionalidade. E que os objetivos educativos que o jogo preconiza não devem prejudicar o prazer deste “aqui e agora”, pois se este prazer desaparece, a noção do jogo também desaparece.

Kishimoto (1994) refere que o jogo está associado ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo e que estes são fundamentais para propor uma nova forma de ensino. Através deste, o docente pode encorajar as crianças a utilizarem a inteligência e a iniciativa, uma vez que o jogo fornece a estas uma razão intrínseca para desenvolver a sua inteligência, curiosidade, conhecimentos, criatividade, assim como a atividade lúdica, que emerge normalmente no comportamento natural e espontâneo da criança, tornando-se fundamental no seu crescimento (Correia, 2009).

Correia (2009) afirma ainda que existe uma forte ligação entre o jogo e a criança, “tornando-se a declaração de que o jogo não é um fim em si mesmo, mas, um dos meios mais eficazes de educar a criança uma máxima a ter em grande consideração nestas questões de educação” (p. 64).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 50

Atualmente ouve-se falar cada vez mais sobre a importância dos jogos na prática pedagógica, enquanto estratégia de ensino de conteúdos curriculares, estando inerentes a eles muitas implicações pedagógicas. Realizar um jogo não é só transmitir conteúdos, mas também facilitar as experiências das crianças e desenvolver as suas competências, motivando-as para a aprendizagem.

Durante a prática pedagógica o jogo e os materiais didáticos, diversificados e estimulantes, estiveram presentes nas atividades, com vista à estimulação da curiosidade e interesse das crianças/alunos pela aprendizagem, tendo sido a abordagem mais adequada para desenvolver determinadas competências.

Os jogos não devem ter como um único objetivo a diversão, mas também a oportunidade de explorar fenómenos, testar hipóteses e construir objetos, uma vez que são úteis na obtenção de saberes e capacidades práticas, bem como no desenvolvimento da perceção e de capacidades relacionadas com a resolução de problemas e aquisição de respostas perspicazes.

Correia (2009) menciona que o papel do docente nesta abordagem deverá desenvolver-se naturalmente, mas tendo sempre em conta a contribuição que este tem na aquisição de saberes por parte da criança e afirmação da sua personalidade, uma vez que toda a sua ação determinará os comportamentos da mesma.

O docente deverá propiciar contextos mais adequados para o processo de ensino-aprendizagem, criando situações onde se abordam temas que sejam do interesse das crianças.

Todas as considerações supramencionadas destacam bem a importância que o jogo tem na vida pessoal e escolar da criança, uma vez que é uma forma natural e eficiente de aprendizagem, constituindo uma força inesgotável nos diversos domínios.

Parte III - Enquadramento Empírico

Estágio em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar

O contato com as duas vertentes escolares, ou seja, com o 1.º CEB e com a EPE, faz-nos refletir sobre a articulação que existe entre estes níveis de educação e ensino. Esta articulação implica compreender como está organizado cada nível, os objetivos educativos de ambos, os conteúdos curriculares que são transmitidos e as metodologias que são utilizadas.

Assim, abordar a parte empírica do relatório requer uma reflexão intensa sobre muitas questões que sustentaram a realização da prática pedagógica. Assim sendo, o presente capítulo incide sobre a abordagem das duas práticas, mais especificamente no 1.º CEB e na EPE, começando pela contextualização educativa, o desenvolvimento da prática pedagógica, finalizando com uma reflexão geral da intervenção pedagógica em ambas as instituições de estágio.

Contextualização da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A prática pedagógica deve ser encarada como a “construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p. 13). Por si mesma, esta desenvolve um conjunto de experiências educativas indispensáveis para a aprendizagem da função de professor, facilitando a aplicação de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes na sala de aula e na própria comunidade escolar, como está referido no Decreto-Lei n.º 115/2011, de 16 de junho.

A *praxis* requer por parte do professor estagiário uma adequação do que aprendeu na sua formação teórica de modo a influenciar a sua atuação, passando por três fases que se interligam, como a observação, a reflexão e atuação.

É imprescindível que o professor estagiário, primeiramente no período de observação se contextualize, pois a prática pedagógica “é influenciada pelas características idiossincráticas dos intervenientes e dos espaços onde estes interagem” (Jacinto, 2003, p. 30).

De um modo geral foi minha intenção neste estágio e posterior elaboração deste relatório conhecer a EB1/PE da Nazaré, assim como os recursos que dispõe e a realidade do meio envolvente, observar as interações entre as crianças-crianças e crianças-adultos, refletir sobre as práticas da professora cooperante, de modo a encontrar respostas e explicações, com o intuito de delinear as ações responsivas às necessidades e interesses dos alunos, através de planificações de atividades adequadas ao contexto em que estava inserida e refletir sobre a minha prática, de forma a melhorá-la progressivamente.

O Meio Envolvente

É fulcral que o professor estagiário, durante a sua prática supervisionada demonstre interesse em conhecer o meio circundante, pois através deste há uma melhor compreensão sobre as características dos alunos, de forma a adequar a sua atuação, relativamente às necessidades e interesses dos mesmos. Nesta perspetiva considera-se que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Ministério da Educação 1997, p. 31). Assim, “a localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento, e a própria

inserção geográfica deste estabelecimento têm também influência, embora indireta, na educação das crianças” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, p.33).

A freguesia de São Martinho é uma das freguesias que faz parte do concelho do Funchal, sendo habitada por 26.482 pessoas. Segundo o Instituto Nacional de Estatística [INE] (2011a) esta freguesia é a segunda maior freguesia do Funchal e da Região Autónoma da Madeira (RAM), onde a maior parte da população é idosa.

Grande parte da população escolar que frequenta a escola é proveniente da freguesia de São Martinho, mais precisamente da Nazaré e provém de um meio tipicamente urbano, onde existem alunos de todas as classes sociais, mas com predomínio no nível de escolaridade baixo e com trabalho precário na área dos serviços.

Esta freguesia dispõe de uma rede escolar abrangente, onde estão incluídas cinco creches e jardins de infância (O Carrocel, O Girassol, Primavera, o Jardim Escola João de Deus e O Canto dos Reguilas) e uma EB1/PE (EB1/PE da Nazaré) e uma Escola Básica e Secundária (Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco).

Na zona existem vários estabelecimentos comerciais, bem como por um parque hoteleiro da RAM, onde se encontra a Quinta da Bela Vista e o Hotel Panorâmico.

Na área da saúde, a freguesia de São Martinho possui um Centro de Saúde ao dispor da população, situado na Nazaré.

A freguesia é ainda servida por uma rede de transportes públicos, a cargo da empresa Horários do Funchal.

Estão sediados nesta freguesia alguns organismos de âmbito cultural, como a Casa do Povo de São Martinho e a Biblioteca Gulbenkian. Estão igualmente sedeadas o Regime de Guarnição N.º 3, a Farmácia da Nazaré, Bancos, os CTT – Correios de Portugal, a Polícia de Segurança Pública e a Zon Madeira.

Provida de vários recursos desportivos e recreativos, a freguesia de São Martinho possui um estádio de futebol, o Estádio dos Barreiros, com Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré, com Associações Desportivas e Recreativas, com Clubes Desportivos como O Barreirense e Alma Lusa, com o Centro de Ténis da Madeira, com o Centro de Atletismo da Madeira, com o Clube Naval do Funchal e ainda com o Clube Amigos do Basquete.

O seu património religioso é constituído por alguns templos religiosos como a Igreja de Nossa Senhora da Nazaré, a Capela das Virtudes, a Capela de Nossa Senhora do Pilar e a Capela de Nossa Senhora da Nazaré.

Nesta freguesia estão incluídos diversos costumes e festas religiosas, como a Festa de São João, a Festa de Santa Rita e a Festa de São Martinho. Também são desenvolvidas outras atividades culturais e recreativas, como o Festival de Folclore de São Martinho e Noites de Verão com música tradicional madeirense.

A Instituição

Segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008 o estabelecimento de ensino é uma instituição à qual “está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade [...]” (p.1).

É necessário também que o professor estagiário tenha uma noção sobre a instituição, pois esta é dotada de características que influenciam o seu funcionamento e a forma como está organizada, de modo a responder às necessidades dos alunos, bem como às características da comunidade de onde provêm (Ministério da Educação, 1998).

Neste sentido, a EB1/PE da Nazaré é um estabelecimento de educação de carácter público, situado na Avenida do Colégio Militar, mais precisamente no Bairro Social da Nazaré, pertencente à freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal (ver Figura 3).

Figura 3. Localização da EB1/PE da Nazaré



Esta escola foi construída em 1985, com a primeira finalidade de substituir a antiga escola do 1.º Ciclo da Nazaré, porém veio a ser anexo da escola do 2.º Ciclo Dr. Horácio Bento Gouveia. Desde o ano letivo de 1997/1998 a escola funciona até hoje

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 56

como Escola a Tempo Inteiro (ETI), com atividades curriculares e de complemento curricular distribuídas por dois turnos, o da manhã e o da tarde.

O estabelecimento de ensino é constituído por dois edifícios, em que o principal situa-se no Bairro Social da Nazaré e outro, o anexo da Azinhaga, na rua Dr. Pita.

Existem cinco turmas de EPE, em que duas funcionam no edifício principal e três no edifício anexo e quinze turmas do 1.º Ciclo que funcionam todas no edifício principal.

No que diz respeito aos espaços interiores, o edifício principal possui um gabinete de direção, uma secretaria, uma sala de professores, oito salas de aulas para o 1.º Ciclo, onde decorrem as atividades curriculares, duas sala de EPE, duas salas para a disciplina de TIC, uma para a disciplina de Inglês, uma sala de Expressão Musical e Dramática, uma sala de Expressão Plástica, duas salas de Estudo e duas salas de Apoio Pedagógico (Ensino Especial). A estas salas juntam-se ainda 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 e um salão polivalente que serve como espaço de recreio e de ginásio e onde ocorrem as festas da escola. Relativamente aos sanitários esta possui oito, ou seja, três para os alunos do 1.º Ciclo, uma para a EPE, três para o pessoal docente e uma para o pessoal não docente.

Quanto ao anexo da Azinhaga este contém três salas de atividades para a EPE, uma sala multifuncional, um átrio de entrada que funciona como refeitório, um sanitário para os alunos, um sanitário para as educadoras e pessoal auxiliar, um gabinete do pessoal docente e uma copa.

No que se refere aos espaços exteriores, o edifício principal desfruta de um campo polidesportivo, dois pátios semicobertos, um parque infantil e vários jardins à volta da escola. Porém, os do anexo são constituídos por dois pátios, um parque infantil e jardins.

Relativamente aos recursos humanos, esta instituição possui aproximadamente 85 pessoas, distribuídas por pessoal docente, administrativo, pessoal não docente e por técnicas superiores de Biblioteca. Conta também com quatro docentes de apoio de Educação Especial e uma psicóloga.

Este estabelecimento tem no total 480 alunos. Este total é repartido por 360 para o 1º Ciclo e 120 para a Pré-Escolar. Assim, existem 15 turmas da componente curricular e cinco da EPE.

Projeto Educativo de Escola

O PEE é considerado como um instrumento estratégico na construção da autonomia, de forma a melhorar o seu funcionamento, constituindo um contributo relevante para renovar e requalificar o ensino. Neste sentido, o Despacho 113/ME/93, de 1 de julho citado por Quintaneiro (2011, p. 59) define projeto educativo como “um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados” e é “a trave-mestra ou matriz da autonomia, já que é uma área de intervenção exclusivamente da escola, cuja concepção e realização dependem da motivação e empenhamento da comunidade educativa” (Pacheco, 2008, p. 27).

O PEE da EB1/PE da Nazaré aborda a temática “Educar para os valores” e tem como objetivo apoiar os alunos neste sentido, de modo a que tomem consciência dos seus comportamentos, através da utilização de métodos e materiais propostos por toda a escola. Privilegia ainda as seguintes áreas: Língua Portuguesa e Formação Cívica, uma vez que ambas contribuem para a construção de valores. Pretende igualmente construir um espaço de aprendizagem, desenvolver potencialidades, envolver cada vez mais as famílias na formação dos seus educandos e melhorar a sua interação com o estabelecimento de ensino e, sensibilizar toda a comunidade educativa, através de ações de formação que permitam aperfeiçoar a qualidade da sua intervenção na escola. Estes objetivos servem de linhas orientadoras ao trabalho pedagógico desenvolvido na comunidade educativa desta escola.

Quanto à sua estrutura o PEE começa por descrever os contextos circundantes e por situar a escola e as suas estruturas.

Da sua análise, saliento alguns pontos que considero importantes como as diferentes etapas pelo qual o PEE passa, ou seja, a avaliação diagnóstica, na qual é feito um levantamento dos problemas, passando pela caracterização do meio, das famílias e da escola e a partir da verificação dos objetivos e da adequação de estratégia é feita uma avaliação do processo. De acordo com o PEE esta avaliação implica três fases, tais como: identificação dos elementos de estrutura que inclui a “recolha, análise e síntese de dados referentes a alunos, docentes, escola e meio obtidos na consulta de dossiers, processos e arquivos. E através de inquéritos e entrevistas ao corpo docente, aos discentes e encarregados de educação” (EB1/PE da Nazaré, 2011, p. 5). A segunda fase, isto é, a identificação de dados de dinâmica, constitui a “análise e síntese de estudos de

ordem social” (EB1/PE da Nazaré, 2011, p. 5). E a terceira e última fase, a identificação de dados de organização inclui uma “análise e síntese de elementos de ordem material (edifícios, espaços, meio geofísico, etc.)” (EB1/PE da Nazaré, 2011, p. 5).

Segundo Estrela (1994) a escola não pode descurar os problemas que existem na comunidade educativa. Para tal, destaco ainda os problemas apresentados aquando da construção do PEE que incidiram sobre os comportamentos dos alunos com os outros (colegas, professores e funcionários), nos quais a escola quer colmatar através da própria ação, promovendo assim a disciplina. Foram detetados problemas de ordem comportamental, emocional e social, como a falta de regras, de motivação na escola, de hábitos de higiene, de valores, de afeto e indisciplina. Também foram identificados problemas em relação às famílias como problemas económicos e sociais.

Os problemas encontrados relativamente ao pessoal docente têm a ver com a dificuldade em desenvolver a diferenciação pedagógica com os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), derivado ao grande número dessas mesmas crianças e com a falta de ações de formação sobre as dificuldades de aprendizagem. Outros dos problemas estão relacionados com os recursos materiais, como o crescente consumo dos mesmos e a falta de salas para as atividades de complemento curricular, bem como para os apoios pedagógicos acrescidos.

Neste sentido, “As desigualdades económicas e sociais, a crise de valores e o conflito de gerações são alguns dos factores que podem explicar os desequilíbrios que afectam tanto a vida social como a vida escolar” (Estrela, 1994, p. 11).

No geral, a escola pretende acima de tudo que o seu PEE seja uma linha orientadora e um fio condutor de metodologias e estratégias que conduzam essencialmente para uma escola inclusiva.

A Sala de Aula

A organização da sala de aula tem uma importância acrescida “enquanto cenário onde os comportamentos de ensino-aprendizagem têm lugar e, como tal, local por excelência de compreensão e aplicação dos fenómenos de aprendizagem” (Ferreira & Santos, 1994, p. 36).

A sala é constituída por um quadro de ardósia, onde ao lado deste encontra-se a secretária da professora e à sua frente as carteiras dos alunos (ver Figura 4). As mesas dos alunos estão dispostas por filas e colunas, o que reflete uma organização tradicional,

em que o objetivo do professor seja que a atenção das crianças esteja direcionada numa única direção, ou seja, no professor (Ferreira & Santos, 1994). No entanto, na opinião das mesmas autoras esta situação pode ser minorada pelo professor, arranjando estratégias, de forma a dar atenção aos alunos e às suas dificuldades, como por exemplo percorrer pelas carteiras dos alunos.

Figura 4. Distribuição da sala de aula



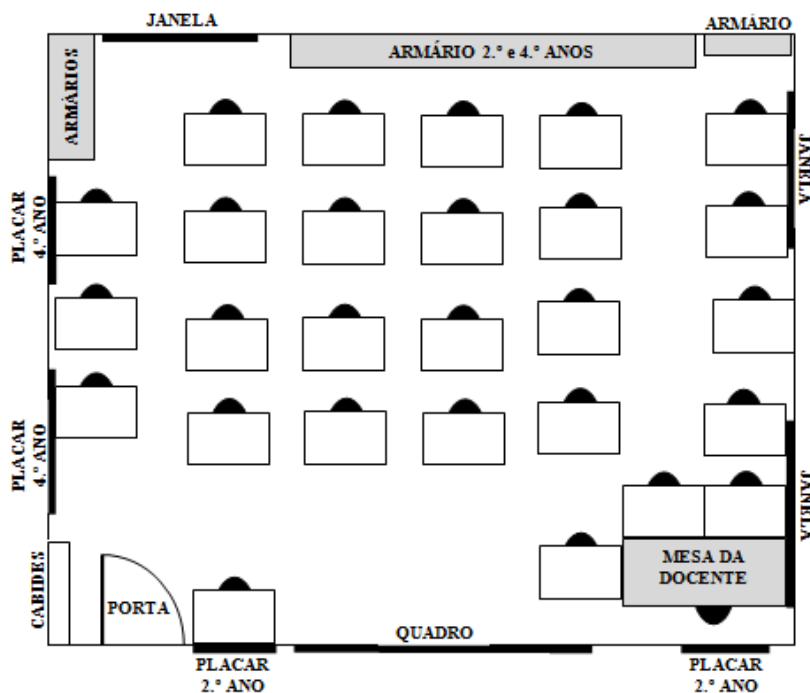
As janelas são amplas, permitindo uma boa entrada de luz natural e fácil arejamento, embora por vezes dificulte na visualização para o quadro, principalmente quando está muito sol. O mobiliário é funcional, tem bastante arrumação e é de fácil acesso aos alunos.

Os recursos materiais mais usados eram os tradicionais, isto é, o quadro e as fichas de trabalho individuais, o que impossibilitou durante o estágio os alunos trabalharem em grupo, pois já estavam habituados a trabalhar individualmente.

A sala está limitada para expor material didático auxiliar, como mapas e trabalhos realizados, uma vez que é partilhada com a turma de 4.º ano. Porém, dispõe de alguns mapas como o abecedário, as regras da sala, a lista de alunos, o quadro das tarefas introduzidos durante o estágio, bem como o quadro do tempo, das conquistas e dos aniversários.

A planta que se segue mostra-nos a realidade da sala onde foi realizado o estágio.

Figura 5. Planta da sala de aula



No geral, o espaço é amplo, acolhedor e arejado, com temperaturas agradáveis e ótimas condições de iluminação, tanto artificial como natural. Dispõe de igual modo de um leque variado de materiais bem distribuídos no espaço.

Quanto ao pessoal docente que leciona esta turma, este é composto por uma professora titular, uma professora de Inglês, uma professora de Sala de Estudo, um professor de Educação Física, um professor de Informática, uma professora de Biblioteca. Também por um professor de Expressão Plástica, um professor de Música, uma professora do Clube, uma professora de Apoio Pedagógico e uma professora de Educação Especial.

De acordo com o PCT (Lima, 2012), o horário da turma do 2.º D, abrange uma vertente curricular e outra introduzida nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), completando os cinco dias semanais (ver Quadro 3).

Quadro 3. Horário do 2.º Ano, Turma D

Horário	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
08h30m 09h30m	Língua Portuguesa	Expressão Musical	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática
09h30m 10h30m	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática	Matemática
10h30m 11h00m	LANCHE				
11h00m 12h30m	Matemática	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Informática
12h30m 13h00m	Estudo Acompanhado	Educação Física	Formação Cívica	Formação Cívica	Língua Portuguesa
13h00m	ALMOÇO				

Projeto Curricular de Turma

O PCT assume uma forma característica, em que através de uma situação real é reconstruído e apropriado um currículo, definindo as suas próprias opções e intencionalidades, e traçando determinadas formas de organização e gestão curricular, adequados ao sucesso das aprendizagens que fazem parte do currículo para o seus alunos (Roldão, 1999). Para tal, é necessário envolver as diversas componentes curriculares, sequenciar os temas a adotar, fundamentar as metodologias que vão ser utilizadas, as intenções de trabalho, como os projetos que irão ser desenvolvidos, bem como as modalidades de integração (Roldão, 2000).

Como está referido no PEE, o tema deste está subdividido por subtemas para cada ano escolar. Assim sendo, o 2.º ano tem como subtema “Descobrir os valores” e tem como objetivos inculcar nos alunos o bom comportamento, tendo em conta o respeito pelos valores e identificar atitudes corretas.

O PCT é resultado do PEE e do PCE e foi elaborado pelo conselho de docentes com o intuito de adequar o processo de ensino-aprendizagem às características da turma, sobretudo de ordem cognitiva, sócio afetiva, comportamental, assim como ao meio em que a instituição de ensino está inserida. Este trabalho de cooperação entre os docentes pretendeu promover os modos de articulação curricular e horizontal de conteúdos, atividades/estratégias, projetos, critérios de atuação e avaliação, entre outros.

No PCT não está explícito o modelo pedagógico adotado pela Professora Cooperante, mas pelo que pude constatar é utilizado o método analítico sintético e a sua metodologia tinha por base a pedagogia por transmissão.

Em suma, este documento propõe-se a caracterizar a turma, definindo as estratégias a serem utilizadas com a mesma, como também os princípios orientadores da professora titular, a gestão e a organização do tempo, do espaço e do currículo, de modo a desenvolver nos alunos competências indispensáveis à progressão das suas aprendizagens.

O Grupo de Alunos

Como referem Ferreira e Santos (1994) “uma turma não é só o conjunto de crianças selecionadas, os nomes agrupados no princípio do ano (...), mas sim um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos” (p. 29).

Neste sentido, foi com base nos dados do PCT e na minha própria observação que me foi possível caracterizar o grupo de alunos, com o intuito de *a posteriori* adequar o currículo às emergências do seu contexto. Neste sentido, a turma é constituída por 23 crianças, das quais 14 (61%) são rapazes e nove (39%) são raparigas (ver Gráfico 1). É um grupo heterogéneo devido à desigualdade de idades, pois varia entre os sete e os nove anos, sendo a faixa predominante a dos sete anos, conforme se verifica no Gráfico 2.

Gráfico 1. Número de alunos por género

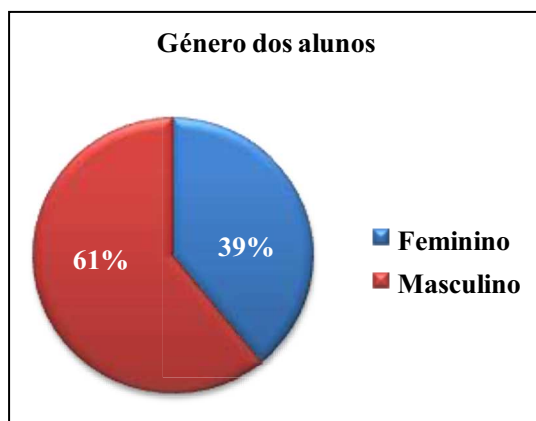
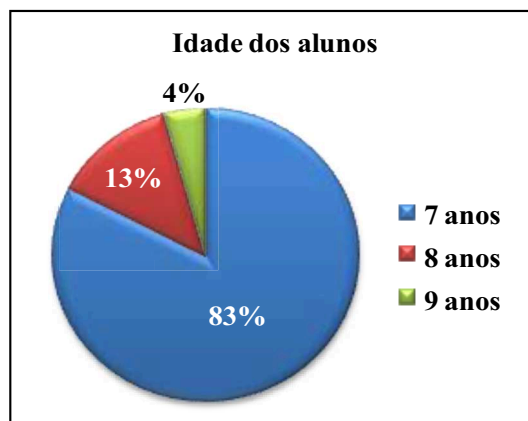


Gráfico 2. Número de alunos por idade



Relativamente ao percurso escolar, apenas três crianças são repetentes. Todos participam nas AEC.

Segundo a professora cooperante e pelo que observei algumas crianças revelaram grande capacidade de aprendizagem, acompanhada por uma curiosidade inerente ao seu desenvolvimento, realizando com proveito todas as atividades, uma vez que participavam voluntariamente na aula. No entanto, existiam alunos com graves dificuldades de aprendizagem, associados a problemas comportamentais e de linguagem, revelando alguma indisciplina, ou seja, interrompiam as aulas e concomitantemente distraíam os colegas. Segundo Silva e Neves (2006) a indisciplina na sala de aula é uma “manifestação de actos/conduitas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática educativa e, conseqüentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem” (p. 7).

Muitas vezes, a indisciplina tem apenas como finalidade o aluno provocar o colega, de modo a testar a capacidade de resposta, de reação e o tempo que este levou a reagir (Silva & Neves, 2006). Este comportamento indisciplinar afeta normalmente o decorrer da aula, bem como desestabiliza e desconcentra a turma em geral.

Também havia alunos bastante capazes, mas com este tipo de comportamentos. Estes alunos possuíam Apoio Pedagógico Acrescido fora da sala de aula, no horário de enriquecimento curricular. É de salientar que neste grupo havia um aluno sinalizado pela equipa de Educação Especial e que beneficiava do acompanhamento dessa equipa.

No geral o grupo de alunos dominava corretamente a grafia, reconhecia as vogais, ao invés de dois alunos que manifestavam graves dificuldades na escrita e conseqüentemente na leitura, necessitando de apoio individualizado. Quanto às áreas curriculares alguns alunos apresentavam dificuldades nalgumas delas.

De acordo com a OCP (Ministério da Educação, 2004) os alunos na área de Língua Portuguesa exprimiam-se por iniciativa própria de forma gradual, pois ainda necessitavam que lhes pedissem para participar, por exemplo em conversas, diálogos, tanto em pequeno como em grande grupo. Alguns liam fluentemente, mas com alguma lentidão, utilizando corretamente a entoação no que diz respeito à pontuação. Na comunicação escrita, apenas alguns demonstravam gosto pela escrita e pela leitura, pois poucos eram criativos na construção de textos de tema livre ou orientado, não dando erros ortográficos, embora a maioria desse com alguma frequência. É um grupo que necessitava de criar autonomia e hábitos de leitura.

Na área da Matemática a maioria apresentava um maior êxito, como no cálculo mental e na resolução de problemas. Utilizavam adequadamente o material de apoio, estruturado e não estruturado.

Em relação à área do Estudo do Meio, os alunos demonstravam algum interesse pelos conteúdos lecionados, principalmente em temáticas que abordassem atividades práticas, onde participassem em diálogos de turma.

A área de Expressão Plástica é outra das áreas que os alunos manifestavam prazer, apesar de ser dedicado pouco tempo a esta área. Gostavam particularmente de manipular e explorar diferentes materiais, envolvendo-se ativamente em atividades deste tipo, como fazer construções, desenhos de expressão livre, recorte, colagem e dobragem.

No que concerne a área de Expressão Musical e pelo que pude observar algumas das crianças por falta de recursos não tinha uma flauta nem um caderno de música. No entanto não se deixavam desmotivar e participavam nas aulas, tal como os outros. Manifestavam prazer quando tocavam flauta e cantavam, utilizando o corpo para mimar a canção. Identificavam e utilizavam símbolos de leitura e escrita musical e por conseguinte, utilizavam adequadamente o vocabulário. Nesta área o comportamento dos alunos modificava por completo, em comparação com as outras áreas, demonstravam pois um bom comportamento e principalmente sabiam ouvir sem interromper ou até mesmo perturbar a aula.

Quanto à Expressão Físico Motora nunca tivemos oportunidade de observar uma aula, nem tampouco está descrito no PCT.

Relativamente à Formação Cívica, a maioria tinha necessidade de aprender condutas de bom comportamento e modos corretos de agir com os outros, pois algumas vezes perturbavam de tal forma a aula que não respeitavam quem estava dentro da sala.

É de salientar que no início da manhã o comportamento dos alunos era calmo e manifestavam uma maior concentração, do que a meio do dia que apresentavam uma maior agitação, sobretudo depois de Expressão Musical e de Expressão Físico-Motora.

A maioria dos alunos era quase toda de nacionalidade portuguesa, apenas uma aluna tinha nacionalidade brasileira.

A Família

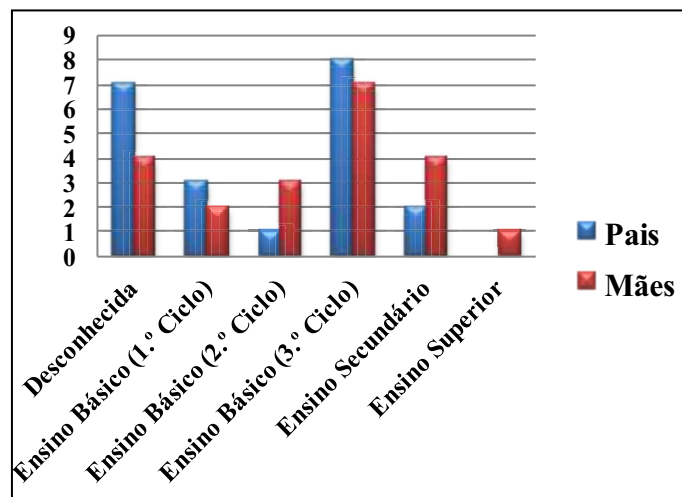
Segundo Roldão (2000), não podemos transformar “o ambiente afectivo da família num bom ambiente, nem transformar as carências económicas em bem-estar económico [...] só podemos contar com o que podemos fazer, e o que podemos fazer é ao nível da intervenção traduzida na ação docente” (p.23).

No que diz respeito às idades dos pais, não foi possível tirar conclusões, uma vez que é um dado que não consta no PCT, mas pelo que observei e atendendo às idades dos alunos e dos irmãos dos alunos, os pais devem ter idades compreendidas entre os 30 e os 50 anos.

Segundo o PCT (Lima, 2012) pôde-se constatar que a maioria dos encarregados de educação são as mães, um fator que nos tempos de hoje ainda se associa a responsabilidade da mulher na educação dos seus filhos.

Relativamente às habilitações literárias e analisando o Gráfico 3 pode-se verificar a existência de uma variedade de níveis académicos, sendo que a grande maioria situa-se no 3.º CEB e que apenas uma mãe possui o Ensino Superior.

Gráfico 3. Habilitações literárias dos pais



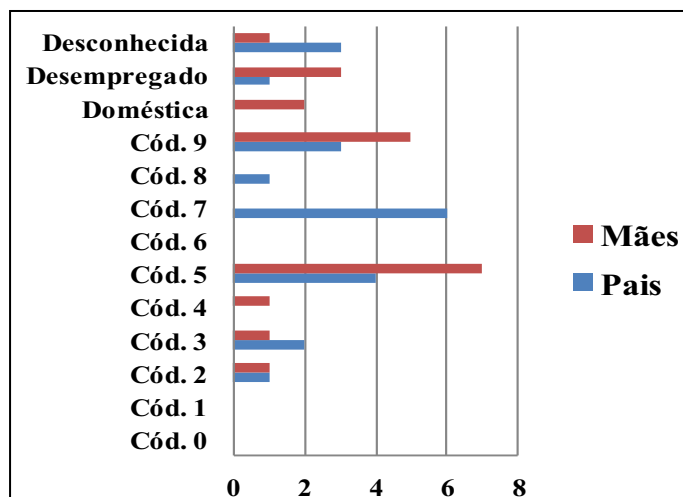
No Gráfico 4 é possível verificar a distribuição das profissões dos pais, que estão de acordo com as categorias da Classificação Portuguesa das Profissões (CPP) do INE (2011b). Estas categorias são representadas por níveis, como o nível de Grande Grupo subdividido sucessivamente pelo Sub-Grande Grupo, SubGrupo, Grupo Base e Profissão, conforme a natureza do trabalho executado e o nível de competências

exigidos para o referente desempenho. Utilizarei apenas o nível Grande Grupo que corresponde às profissões ligadas pela formação exigida e pelo trabalho realizado, representado por códigos, iniciando-se no 0 e terminando no 9.

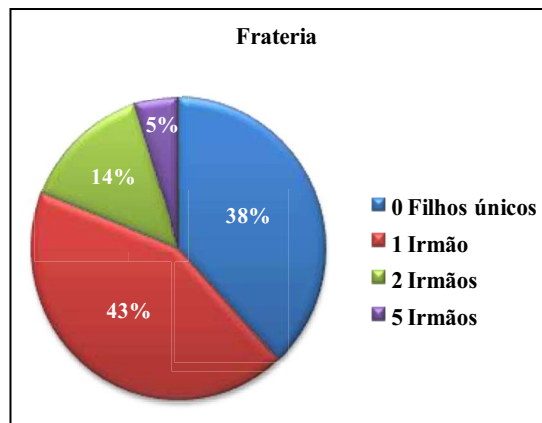
Assim sendo, o código 0 refere-se às Profissões das Forças Armadas, o 1 aos Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos, o 2 aos Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas, o 3 aos Técnicos e Profissões de Nível Intermédio, o 4 ao Pessoal Administrativo, o 5 aos Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores, o 6 aos Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta, o 7 aos Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices, o 8 aos Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem e o 9 aos Trabalhadores Não Qualificados.

Existe uma grande variedade de realidades profissionais, destacando-se a atividade profissional de Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices em relação aos pais e de Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores em relação às mães. No PCT não constam as profissões de alguns pais, sobressaindo-se mais os pais do que as mães.

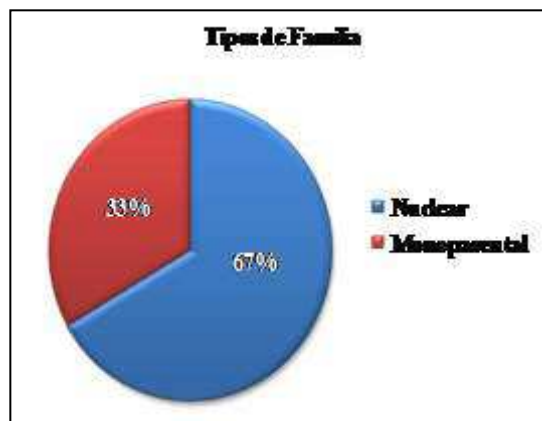
Gráfico 4. Profissões dos pais



Através do Gráfico 5, verifica-se que a maioria das crianças possui um irmão, uma vez que os agregados familiares têm em média poucos elementos, ou seja, um número reduzido de filhos por casal. Pôde-se verificar que esta variável exerceu uma grande influência no processo de aprendizagem e formação pessoal e social do aluno.

Gráfico 5. Número de irmãos

Pela análise do Gráfico 6, pode-se constatar que 33% das famílias são consideradas monoparentais, que surgiu na sequência de separação dos pais e que o agregado familiar mais verificado é o de famílias nucleares, composta pelo casal e filhos. O agregado familiar é em média, composto por três a cinco pessoas.

Gráfico 6. Estrutura familiar

Segundo a Professora Cooperante a maior parte dos alunos vive com o pai e a mãe, em famílias estruturadas.

Quanto ao nível socioeconómico das famílias, este é na sua maioria médio, havendo algumas com dificuldades financeiras.

No geral e como está indicado no PCT (Lima, 2012) o ambiente familiar dos alunos é favorável, havendo empenho por parte dos pais, no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos. No entanto, alguns alunos têm pouco acompanhamento familiar, como falta de regras de educação e fraco apoio no processo de ensino-aprendizagem.

Desenvolvimento da Prática Pedagógica

Este tópico tem como objetivo dar a conhecer um dos propósitos basilares deste relatório, o desenvolvimento da *praxis* durante o tempo de estágio.

O estágio compreendeu duas componentes de desenvolvimento de atividades, ou seja, uma direta com a turma durante 100 horas e uma indireta com a intervenção com a comunidade educativa.

Utilizei uma metodologia de natureza qualitativa, com características de uma investigação-ação. Pois tal como afirmam Altrichter et al. (1996, citados por Máximo-Esteves, 2008) “a investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma reflectida” (p. 18).

Importa referir que este estágio foi realizado em cooperação com outra colega na mesma sala de aula. Assim sendo, as planificações e concomitantemente as opções pedagógicas adotadas foram fruto de um trabalho cooperativo. No entanto, apenas abordarei as planificações diárias orientadas por mim, tal como as reflexões expressas que incidem sobre a minha intervenção pedagógica.

Durante o tempo de estágio foi desenvolvido com a turma em questão diversas atividades, tendo sempre por base os seus interesses e necessidades.

Foi nossa preocupação apostar na ativação do conhecimento prévio dos alunos, como forma de introduzir ou rever conteúdos e novas aprendizagens, que como está referido na OCP (Ministério da Educação, 2004)

A cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações. As aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança. Só assim o percurso escolar poderá conduzir a novas e estáveis aprendizagens (p. 23).

Orientações Teóricas

O Ensino Básico é um nível de ensino universal, obrigatório e gratuito, que se inicia quando o indivíduo tem cerca de seis anos. O programa deste grau de ensino pretende garantir uma formação geral comum a todos, possibilitando ao aluno progredir nos estudos a seguir, de forma a incluir-se em esquemas orientados para a vida ativa.

De acordo com a LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho o Ensino Básico em Portugal constitui-se por três ciclos sequenciais, sendo o primeiro de quatro anos, o segundo de dois anos e o terceiro de três anos, nos quais dar-se-á neste relatório, destaque ao 1.º ciclo, uma vez que o estágio foi realizado nesta vertente.

Através do artigo 1º da *Declaração Mundial sobre a Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1998) pode-se verificar que todos devem ter direito às oportunidades educativas, de forma a dar resposta às suas necessidades basilares, como é o caso da aprendizagem da expressão escrita e oral, do cálculo mental e da resolução de problemas, bem como dos conhecimentos, das competências, dos valores e das atitudes, de maneira a ter uma melhor qualidade de vida. Para tal, o Ensino Básico é o sistema de educação e formação mais decisivo, pois é o pilar da aprendizagem e do desenvolvimento humano contínuos.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro reestruturou o currículo do Ensino Básico e a forma como este era gerido, de modo a reforçar a articulação que existe entre os três ciclos, fomentando assim uma melhor qualidade das aprendizagens. Também é de referir que o Ensino Experimental das Ciências tornou-se obrigatório, o estabelecimento de três novas áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço nos domínios da língua materna e da Matemática.

O artigo 8º da LBSE aponta os seguintes objetivos específicos essenciais do ensino básico: “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Neste ciclo “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

O Professor do 1º CEB como faz parte de um regime de monodocência, é quem desenvolve o currículo, tendo em atenção a aprendizagem dos alunos e é quem promove as aprendizagens nas diferentes áreas científicas que constituem o currículo.

Neste sentido, cabe ao professor planificar atividades suficientemente ricas e motivadoras, bem como articular os saberes das variadas áreas curriculares. Nesta

perspetiva, é imprescindível que o professor utilize a OCP, de modo a uniformizar os temas que vai abordar, pois como refere o Ministério da Educação (2004)

os programas propostos para o 1º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno (p. 23).

Na realidade, os princípios orientadores da ação pedagógica estabelecem o desenvolvimento de uma educação através de “experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (Ministério da Educação, 2004, p. 23) que garantem aos alunos o direito ao sucesso escolar. Pois, é essencial que o professor envolva os seus alunos em aprendizagens ativas, de forma a estimular nos mesmos o sentido de pesquisa e de descoberta de novos conhecimentos. Também é necessário que tenha em atenção as necessidades e os interesses dos alunos, bem como as suas vivências e experiências, que se traduzem em aprendizagens significativas. Deve igualmente propiciar aprendizagens diversificadas, com o objetivo de motivar os alunos, utilizando recursos, técnicas e diversos conteúdos para que tal aconteça. Visa também aprendizagens integradas quando relaciona os seus saberes com algo que adquiriu recentemente e quando faz interligação entre esses mesmos saberes. Por outro lado, deve promover aprendizagens socializadoras, assegurando que o processo educativo garanta a formação moral e crítica.

O professor do 1.º CEB tem uma preocupação constante em preparar e organizar as atividades letivas, com vista a fomentar uma articulação eficaz entre os conteúdos, objetivos, atividades/estratégias, recursos e avaliação. Assim, antes de um conteúdo ser lecionado, cabe ao professor fazer uma preparação prévia através de uma planificação. Essa planificação não deve ser rígida, mas flexível, capaz de ser sensível aos acontecimentos significativos, de maneira o professor aproveitar esses acontecimentos como material de trabalho a serem transmitidos pelo docente e produzidos pelos alunos (Ferreira & Santos, 1994). Assim, seguimos as indicações previstas na OCP, assim como o *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais* como base fidedigna e filosófica para a construção das planificações das aulas no âmbito do nosso estágio.

Período de Observação

A primeira semana de estágio foi dedicada à observação participante, de modo a conhecermos a dinâmica da turma e de cada um dos alunos, a sala, a prática da professora cooperante e a rotina e, de acima de tudo vislumbrarmos um pouco do que iria ser a nossa prática pedagógica.

No primeiro dia começamos por fazer a nossa apresentação à turma e explicamos as razões da nossa presença lá na escola. Nesse momento os alunos expressaram desejo em saber o que iríamos fazer durante a nossa intervenção, questionando-nos.

Logo a seguir fizemos um jogo de apresentação, em que os alunos tinham que escrever o seu nome num papelinho e depois colocavam dentro de um saco de pano. Baralhámos os papelinhos e cada aluno tirou um, com o nome do colega e tinha que falar sobre esse colega, isto é, dizia o nome, a idade e o que gostava mais de fazer, tanto na sala de aula como fora dela. O jogo tinha como finalidade principal conhecermos uns aos outros. Os alunos ficaram irrequietos e curiosos, pois nunca tinham jogado este jogo e para eles foi uma novidade.

A partir do jogo pôde-se constatar que a maioria da turma tinha sete anos de idade e mostrava mais interesse na disciplina de Matemática e Língua Portuguesa e em brincar no recreio. Durante o jogo alguns alunos tiveram dificuldade em expressar a idade do colega e até mesmo o que gostava de fazer, pedindo o apoio do colega em questão ou da professora. Todavia pôde-se considerar que foi um jogo enriquecedor, em que obtivemos múltiplas informações em relação aos mesmos.

Nesta semana prestámos uma atenção mais individualizada a cada aluno, fazendo questões aos mesmos, com o intuito de verificar o trabalho autónomo de cada um e também de conhecê-los melhor. Participámos, igualmente nalgumas atividades orientadas pela professora cooperante e orientámos todas as atividades que decorreram nesta semana, no sentido de auxiliar os alunos, o que nos ajudou e muito no processo de observação, pois ao estarmos em contato direto com cada aluno fez-nos perceber quais os seus interesses e necessidades.

Durante a semana de observação, pôde-se constatar que a maioria da turma tinha dificuldades em resolver operações, na Matemática e que a professora cooperante não utilizava materiais que servissem de apoio para os alunos com mais dificuldade. Na

Língua Portuguesa também apresentavam dificuldades, nomeadamente na leitura e na interpretação de textos.

Quanto ao comportamento pôde-se observar que estes alunos tinham graves problemas de comportamento, não respeitavam as regras da sala nem tampouco a professora, estando constantemente distraídos no decorrer da aula.

Tendo em conta o que foi exposto anteriormente, posso concluir que estes alunos não são autónomos e responsáveis, necessitando de atividades estimulantes, significativas e contextualizadas, de modo a lhes reforçar a autoestima, a comunicação, o espírito crítico e a cooperação.

Neste sentido, tomando como de ponto de partida as dificuldades e o comportamento dos alunos encetou-se a procura de respostas para questões que foram surgindo, como:

1. Até que ponto as estratégias/atividades desenvolvidas ajudarão os alunos a demonstrarem mais interesse e dedicação no sistema de ensino-aprendizagem?
2. Será a introdução de um quadro regulador suficiente para promover nos alunos o bom comportamento, assim como implicação e interesse nas atividades?

Posto isto, pareceu-nos fundamental para o sucesso académico desta turma, utilizar materiais concretos e diversificados e promover o trabalho cooperativo (a pares, em pequenos grupos e em grande grupo), implicando-os nas atividades.

Durante o período de observação pressupunha-se que, em cooperação com o par pedagógico, elaborássemos semanalmente uma reflexão crítica face aos acontecimentos, estratégias e atitudes observadas.

Para finalizar, planificámos antecipadamente, com a professora cooperante as aulas que iríamos dinamizar, com o propósito de fazer uma previsão da ação que iria se realizar, de forma a preparar atividades/estratégias e recursos/materiais em função das metas que pretendíamos atingir e das necessidades e interesses dos alunos. Face ao exposto, segue-se o desenrolar dos percursos de ensino-aprendizagem aplicados durante o estágio.

Desenvolvimento de Conteúdos Programáticos de Língua Portuguesa

Segundo o Ministério da Educação (2004) na aprendizagem da escrita e da leitura é fundamental que o professor estimule nos alunos a curiosidade em aprender, promova a cooperação, situações de diálogo e de partilha de saberes, onde os alunos são confrontados a partilharem as suas opiniões com a dos colegas de forma a desenvolver “[...] nas dimensões cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever” (p. 136). Assim sendo, a prática da leitura e da escrita deve estar relacionada “[...] a situações de prazer e de reforço da autoconfiança” (p. 146).

Os conteúdos programáticos de Língua Portuguesa desenvolveram-se, nomeadamente na revisão e introdução de alguns casos de leitura, na análise quanto ao género e ao número, na exploração de frases e textos e na expansão de vocabulário, tal como é exigido no programa nacional.

No âmbito desta área curricular foram delineadas competências que apoiaram os conteúdos programáticos, que serão de seguida apresentados (ver Quadro 4).

Quadro 4. Competências desenvolvidas na Língua Portuguesa

Área Disciplinar	Competências
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se por iniciativa própria: <ul style="list-style-type: none"> - em momentos privilegiados de comunicação oral; - em pequenos ou grandes grupos; • Intervir oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação; • Construir frases; • Possuir o domínio da leitura e do código da escrita; • Identificar nomes masculinos e femininos; • Reconhecer o emprego adequado de singular e plural nas diferentes situações do uso da língua; • Interpretar informações veiculadas num texto; • Utilizar corretamente a ortografia na escrita de palavras; • Interpretar textos; • Aplicar as consoantes e casos de leitura; • Intervir na criação de textos em grupo; • Realizar jogos que envolvam a exploração de casos de leitura.

Revisão do Caso de Leitura çá, ço e çu

É importante rever um assunto que foi aprendido, pois é desta forma que o professor deteta se os alunos perceberam ou não o que foi ensinado, explicando de novo e/ou mudando o método de ensino.

O caso de leitura çá, ço, çu já tinha sido introduzido pela professora cooperante no ano transato, por esse motivo já se esperava que os alunos tivessem conhecimento sobre esta matéria. Assim sendo, esta foi revista com a apresentação da adivinha: “O que é que tem na cabeça, mas não é cabelo; tem no poço, mas não é água?”, de forma a que os alunos chegassem à letra “ç” (ver Apêndice A). Os alunos demonstraram alguma dificuldade em responder, procedendo-se então à escrita da adivinha no quadro, sublinhando as palavras que continham a letra “ç”, mas que também não resultou. Posto isto, foi-lhes dada uma pista, revelando que consistia numa letra, a qual funcionou de imediato. Posteriormente foi feita uma breve revisão oral com os alunos, questionando-os em que situações se usavam a letra “ç”. Pôde-se verificar que alguns dos alunos ainda apresentavam dificuldade em expressar quais as regras do uso da letra. Como tal, para passar para outra unidade do programa, o docente deve ter em conta se o aluno aprendeu a unidade precedente, tal como afirma Mello (1988).

Para consolidar o que se estava a trabalhar, desenvolveu-se um jogo de identificação de palavras, denominado de *Jogo do Morto-Vivo*. A turma foi organizada em grupos de dois e de três elementos e receberam várias palavras que continham o caso de leitura çá, ço e çu (ver Apêndice A).

Este jogo iniciou-se com a escrita de uma frase no quadro e os alunos que possuíssem a palavra que se enquadrasse na frase tinham de se levantar (ver Figura 6).

Figura 6. Momento do *Jogo do Morto-Vivo*



Complexificou-se o jogo, passando de uma frase simples para uma frase mais complexa, que exigisse duas palavras. O jogo foi executado com sucesso, os alunos estavam calmos, apesar de necessitarem de orientação por parte dos adultos. Contudo, a atividade não deveria ter-se prolongado, pois a uma determinada altura os alunos já não estavam tão concentrados, começando mesmo por se distraírem e quebrarem as regras do jogo. Logo, houve alguns momentos em que se teve que intervir para chamar atenção a alguns, de modo a entenderem que tinham de permanecer em silêncio e que tinham de respeitar os outros e as regras do jogo.

No entanto, na minha opinião é preciso estar consciente de que este é um processo de aprendizagem que será aperfeiçoado com o tempo e com a prática, de forma a construir noções de como atuar na realidade, adaptando estratégias de modo a melhorar a prática.

Uma outra atividade realizada consistiu na entrega de uma ficha de consolidação (ver Apêndice A), em que a maioria dos alunos limitou-se a resolvê-la sem prestar a devida atenção e aqueles que tinham mais dificuldade, limitaram-se a copiar pelo colega. Este comportamento deveu-se ao facto dos alunos estarem habituados a resolver as fichas em conjunto com a professora cooperante, limitando-se a copiarem a resposta escrita no quadro. Como tal, quando lhes foi proposto resolverem a ficha individualmente, não aceitaram, distraíndo-se e copiando pelos colegas que estavam interessados em executá-la.

Segundo Amado (2001) a indisciplina na sala de aula relaciona-se por vezes com ação do docente, podendo os comportamentos desviantes estarem na origem a inadequação de estratégias ou uma relação pedagógica problemática. Um dos principais indicadores responsáveis pela inadequação de estratégias de ensino que este autor refere é o método expositivo, mencionando

com efeito, diz-se que uma tal metodologia dá sono, provoca a distração e o alheamento, de modo que o aluno dá por si a pensar coisas completamente diferentes da matéria que ele está a dar, não favorece a compreensão dos assuntos, provoca desmotivação e, enfim, gera a indisciplina nas suas mais diversas expressões, sobretudo clandestinas (p. 224).

Pôde-se também observar que a maioria manifestava muita dificuldade quando lhes era ditado uma palavra para escreverem.

Revisão do Género Masculino e Feminino

A revisão do género masculino e feminino incidiu, essencialmente, numa apresentação de uma história construída por mim, intitulada *Uma família só de meninas*, com recurso a imagens que foram colocadas no quadro, no decorrer da história (ver Apêndice B). Durante a narração da história os alunos mantiveram-se atentos, interessados e participativos, principalmente quando lhes foram feitas perguntas de interpretação do texto. Souberam identificar os nomes no feminino e passá-los para o masculino e vice-versa, nas frases escritas no quadro.

Para consolidar estes conteúdos prosseguiu-se com um jogo, denominado por *Jogo do Baú*, que se baseava em dois baús construídos em cartolina, um identificado pelo género feminino e outro pelo género masculino (ver Apêndice C). No quadro foram colocadas 23 imagens, de forma a dar oportunidade a cada aluno participar na atividade.

O jogo tinha como finalidade que os alunos descobrissem a partir da imagem à sua escolha o que representava, dizer qual o seu género e explicar qual o género oposto da respetiva imagem (ver Figura 7). Para que a restante turma participasse no momento em que os colegas estavam a executar o jogo, era-lhes perguntado se estavam de acordo com a respetiva identificação do colega.

Figura 7. Momento do *Jogo do Baú*



No meu ponto de vista esta atividade correu bem, os alunos participaram ativamente, demonstrando interesse e implicação na mesma. Porém, tendo em conta que são 23 alunos, o jogo iniciou-se um a um a ir ao quadro, terminando de dois a dois, pois iria demorar muito tempo e os alunos não aguentavam tanto tempo numa atividade. Para trabalho de casa, foi mandado um texto que teria que ser completado pelos alunos com o género masculino e feminino (ver Apêndice C).

Introdução do Singular e do Plural

Introduzir o singular e o plural implicou inicialmente, compreender os conhecimentos prévios dos alunos, questionando-os sobre o que sabiam acerca da temática, tendo a maioria respondido que “singular é o a, e, i, o, u e o plural é as, es, is, os, us”. Notou-se claramente que foi uma resposta mecanizada, sem que tivessem de pensar muito.

Neste sentido, articulando a Língua Portuguesa com a Matemática e com as TIC foi exposto no computador duas imagens com figuras geométricas, uma relacionada com o singular e outra com o plural (ver Apêndice D). Os alunos conseguiram, na sua maioria identificar qual a diferença entre ambas as imagens e o que alterava, colocando no plural. Foram ainda apresentadas mais quatro imagens, em que os alunos também conseguiram identificar quais as que representavam o singular e as que se destinavam ao plural.

Foram questionados sobre a regra do plural, ou seja, se esta baseava-se apenas em acrescentar o “s” no final das palavras. Alguns alunos responderam afirmativamente e outros que não. Todavia, os que responderam que não, não sabiam explicar o porquê, nem tampouco dar um exemplo. Assim sendo, foram dados alguns exemplos tanto no plural como no singular e a maioria começou a perceber que havia diferenças entre estas duas formas. Quando lhes foram entregues as fichas informativas, verificou-se que os alunos sabiam utilizar o plural oralmente, mas escrevê-lo já se tornou mais complicado (ver Apêndice D). Nesse momento, a professora cooperante interveio e informou-nos que os alunos ainda não tinham trabalhado alguns casos de leitura como o “ce, ci”, entre outros. Posto isto, a resolução da ficha foi feita com total orientação, não respondendo às questões, mas partindo do que os alunos já sabiam e de exemplos do quotidiano dados pelos mesmos.

Foi uma atividade enriquecedora, pois fomentou-se nos alunos a aquisição de novo vocabulário, através da exploração de palavras que desconheciam e o trabalho cooperativo, onde os alunos que demonstravam mais dificuldade tinham o apoio dos outros que tinham outros conhecimentos. Para Johnson, Johnson e Holubec (1999) as estratégias a serem utilizados têm de ter uma explicação prévia, procurando que os alunos sejam autónomos na sua realização e que a aprendizagem seja feita sob orientação do docente, de forma a melhorar o desempenho dos alunos.

Conto Redondo

Após ter observado numa das atividades dinamizadas pelo par pedagógico, aferiu-se que a turma em geral apresentava dificuldade em se expressar e no que concerne à produção de texto, bem como na construção frásica. Neste sentido, foi possível repensar numa outra estratégia que pudesse combater essa dificuldade. Pensou-se numa estratégia de ensino-aprendizagem como o conto redondo, em que os alunos trabalhassem cooperativamente, promovendo assim a aprendizagem cooperativa, a comunicação oral, a criatividade e a imaginação.

Inicialmente, a implementação desta estratégia provocou nos alunos interesse, porém também alguma dificuldade de compreensão, uma vez que nunca tinham executado uma tarefa desta natureza, mas depois de uma explicação pormenorizada da atividade, a espontaneidade e a vontade de cada aluno foi surgindo. Começou-se então, com a frase “Num dia de outono, o Rodrigo e a Catarina foram à sua caixa de correio e receberam um belo convite.” e os alunos continuaram-na, com vista à construção de um texto. A maioria participou, tendo alguns construído frases completas e outros frases incompletas e, também outros que apenas verbalizaram palavras para incluir nas frases, no entanto tudo o que foi dito foi aproveitado. Nestes casos, teve-se que orientar o texto de modo a que tivesse um princípio, um meio e um fim, fazendo uma ligação entre os dois assuntos.

Verificou-se que os alunos sentiram alguma dificuldade na produção do texto, uma vez que não possuíam um vocabulário rico e devido à dificuldade em verbalizar uma frase coerente, conducente com a sequência anterior, mas evoluíram com o prosseguimento da atividade.

A atividade terminou com a ilustração da história (ver Figura 8) e o mais impressionante foi que cada um sabia qual a frase que tinha proferido, o que não era esperado nesta turma, por muitas das vezes serem na sua maioria distraídos e desinteressados. Cada um ilustrou à sua maneira, de forma explícita. Houve quatro alunos que não quiseram participar na sua construção, mas quiseram ilustrá-la, dando-lhes a responsabilidade de um construir o título, outro a capa, outro ilustrar a festa e outro a contracapa para finalizar a história. Perante estes aspetos deram várias sugestões e a história foi intitulada *Uma festa de amigos*.

Figura 8. Ilustração da história *Uma festa de amigos*

Após a conclusão da história e posteriormente do livro, foi realizado o reconto e foi-lhes apresentado o seu trabalho, onde souberam identificar qual o seu desenho e de que se tratava o mesmo (ver Figura 9). Segundo Mata (2008), o “prazer e a satisfação que se podem retirar dos momentos de leitura partilhada contribuem” para os alunos “compreenderem a utilidade e o valor da leitura, e de a percepcionarem como uma actividade positiva e agradável” (p. 87).

Figura 9. Livro construído pelos alunos do 2.º D

No geral, a atividade foi produtiva, pois na minha opinião é a partir destas atividades de aprendizagem cooperativa que os alunos começam a se expressar melhor e a saber como se produz um texto.

Ficha de Avaliação

Como o mês estava a terminar, a professora cooperante propôs-nos que realizássemos uma ficha de avaliação formativa com os alunos.

Assim, entregou-se a ficha a cada aluno e leu-se o texto para toda a turma, solicitando posteriormente a leitura individual (ver Apêndice G). Para as questões de interpretação, fez-se a leitura das mesmas, esperando que cada um terminasse, circulando pela sala e orientando-os sempre que fosse necessário. Porém, esta decisão não foi das mais adequadas, uma vez que os alunos demoraram imenso tempo em resolver a ficha, acabando por se distraírem e perturbarem os outros que estavam interessados em resolvê-la.

Em suma, houve alunos que não conseguiram terminar a ficha, devido à sua distração e devido às grandes dificuldades manifestadas durante a prática pedagógica, tendo completado a ficha, apenas quatro alunos.

Na minha opinião a ficha também não se adequava a esta turma, visto que era extensa e não deveria ter sido feito naquela altura ou então deveria ter sido elaborada uma ficha de acordo com as necessidades dos alunos, dado que ainda apresentavam grandes dificuldades no que diz respeito à interpretação de texto, bem como à produção de texto.

Segundo Santana (2000) todos os alunos são diferentes, não aprendem da mesma maneira e têm ritmos de aprendizagem próprios que necessitam de ser respeitados pelo docente. Para tal, torna-se importante a adoção de práticas de diferenciação pedagógica, de modo a todos os alunos se sentirem aceites e respeitados, a se desenvolverem autonomamente, participando de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, isto é, que sejam co construtores do seu conhecimento.

Com a correção da ficha, pôde-se constatar que a maioria dos alunos ainda tem muitas dificuldades na interpretação do texto, na gramática e na escrita criativa, destacando-se apenas quatro alunos, que evidenciaram ter adquirido a maior parte das competências (ver Apêndice K).

Pão por Deus

No outono é festejado o Pão por Deus e, como tal este tema foi considerado na intervenção pedagógica, por ser um conteúdo que estava a ser trabalho na nossa *praxis*. Nesta época festiva é usual desenvolver atividades em torno da mesma, como histórias,

abordar também a razão da queda de folhas das árvores, os frutos típicos desta época, enfim, sobre as principais características que a marcam.

Assim, organizou-se a sala e desenvolveu-se atividades que consistiram na dramatização de uma história intitulada *O Pão por Deus* de Susana Botas, adaptada por nós (ver Apêndice H), utilizando um biombo e fantoches que representaram os frutos da época e o narrador (ver Figura 10). A utilização dos fantoches é uma mais-valia para a ação pedagógica, uma vez que desenvolve diversos aspetos educacionais, como a expressão verbal, gestual, manual, plástica e musical (Correia, 2009). A dramatização terminou com uma canção intitulada *Cantiga do Pão por Deus* e posteriormente com questões de interpretação, respondidas por todos, mostrando-se bastante concentrados (ver Apêndice H).

Figura 10. Dramatização da história do Pão por Deus



A atividade foi consolidada com a proposta de um desenho de uma das frutas que apareceram na dramatização, bem como a elaboração de um acróstico com o nome dessa fruta (ver Figura 11). Constatou-se que durante esta atividade, a turma adquiriu vocabulário novo e que assimilou as aprendizagens realizadas em torno do tema abordado.

Figura 11. Realização do desenho e do acróstico



Posteriormente disponibilizou-se os fantoches para os alunos explorarem, fazendo uma breve dramatização, a qual foi bem aceita pelos mesmos e também por ter sido um momento de grande curiosidade, visto que desenvolveram a expressão livre, a imaginação e a criatividade. Enquanto os fantoches eram explorados, alguns alunos juntamente com os adultos confeccionaram uma salada de fruta, com frutos que trouxeram de casa, tendo sido comida dentro da sala, na hora do lanche (ver Figura 12).

Figura 12. Momento da salada de fruta



Estas atividades desenvolveram valores de partilha e competências de expressão dramática e linguagem oral, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação do aluno, apoiando-o na compreensão do real (Correia, 2009).

Decidiu-se festejar o Pão por Deus na sala, integrando a família, a partir de um convite feito pelos adultos da sala, onde os alunos dispuseram-se a desenvolver atividades neste âmbito, preparando uma canção. Neste convívio, tanto os alunos como os pais tiveram a oportunidade de visualizar a exposição dos trabalhos que desenvolveram, bem como um vídeo realizado pelas estagiárias, apresentando fotos das atividades que foram desenvolvidas no decorrer do estágio (ver Figura 13).

Figura 13. Convívio do Pão por Deus



Este convívio terminou, com a entrega de uma pequena lembrança aos alunos, feita pelas estagiárias, que consistia num cesto de cartolina em forma de castanha, contendo doces e frutos da época festiva (ver Apêndice H).

No geral, tanto as atividades propostas como o próprio convívio correram extraordinariamente bem, visto que todos os pormenores foram planeados previamente. Nele estiveram presentes a maioria dos pais, que colaboraram na organização da festa, onde pôde-se observar nos alunos orgulho pela presença dos seus familiares. Ainda assim, houve famílias que não puderam comparecer, mas os alunos que não tinham presentes as suas famílias tiveram o apoio das famílias dos colegas e da equipa da sala.

Desenvolvimento de Conteúdos Programáticos de Matemática

Segundo Ponte et al (2008) “As indicações metodológicas referem-se sobretudo à abordagem geral do tema ou capacidade, às tarefas de aprendizagem e recursos a usar, e a aspectos do ensino de alguns conceitos ou assuntos específicos do tema” (p. 1).

Foram desenvolvidos muitos conteúdos matemáticos, que apesar de terem exigido a sua introdução, também exigiram a revisão da matéria dada pela professora cooperante, durante a prática pedagógica. Neste sentido, os conteúdos abordados nesta área curricular desenvolveram-se em torno do trabalho com os números e operações e com o pensamento geométrico, particularmente na revisão do dinheiro e do conceito de unidade e dezena e, na introdução dos sólidos e das figuras geométricas e dos números ordinais.

A maioria das atividades integrou a manipulação de materiais, proporcionando situações estimulantes, nas quais contemplaram uma vertente lúdica, como também a aquisição de conhecimentos. Também deu-se especial atenção à transdisciplinaridade e à relação com o quotidiano.

No âmbito desta área curricular foram delineadas competências que apoiaram os conteúdos programáticos, que serão de seguida apresentados (ver Quadro 5).

Quadro 5. Competências desenvolvidas na Matemática

Área Disciplinar	Competências
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer moedas e notas de acordo com os seus respectivos valores; • Calcular o gasto e o ganho de uma compra, utilizando a soma; • Calcular o troco em situação real quando necessário, utilizando o processo de adição e subtração de forma escrita e oral; • Praticar o cálculo mental; • Comparar valores monetários; • Ter noções de unidade e dezena; • Construir o sistema de dezenas com base no sistema de unidades; • Atribuir significados aos signos numéricos e a base dez; • Interagir entre si por meio de dinâmicas de grupo; • Reconhecer sólidos e figuras geométricas através de objetos do dia a dia; • Construir a noção de sólidos e figuras geométricas; • Conhecer as características dos sólidos e das figuras geométricas; • Distinguir superfícies planas de superfícies curvas em objetos do quotidiano; • Compreender as noções de superfície curva e superfície plana; • Classificar poliedros e não poliedros; • Ler e escrever os números ordinais do 1º ao 20º; • Compreender e reconhecer números ordinais do 1º ao 20º; • Desenvolver o domínio da ordem habitual - crescente dos números; • Resolver situações problemáticas envolvendo números ordinais; • Fazer uso da ordem para organizar ações em situações de jogo.

Relembrar o Dinheiro

A abordagem do dinheiro começou com uma revisão sobre o mesmo e respetivo valor que cada moeda e nota tinham e também foi explicada toda a atividade que iria se realizar posteriormente.

A aula foi dinamizada com a construção de uma espécie de supermercado, onde existiam produtos, dinheiro, moedas de euro, notas de euro, vendedores e compradores,

com o objetivo de relembrar o valor do dinheiro (ver Figura 14). Esta consistiu na organização de grupos, de forma a trabalharem cooperativamente, isto é, dois alunos eram os vendedores e os outros os compradores, em que teriam de fazer compras, pagá-las, receber o troco, fazer o troco e no fim comparar os produtos comprados e o dinheiro que sobrava, assinalando numa folha de registo (ver Apêndice A).

Figura 14. Atividade do supermercado



O jogo até começou bem, mas como não foi explicado que o dinheiro era de cada um dos vendedores, ficaram com o dinheiro que recebiam e os clientes com o dinheiro do troco, caso houvesse, tornando-se numa confusão, pois já ninguém sabia de quem era o dinheiro. Assim sendo, mal foi detetado o erro o jogo foi interrompido e explicou-se que aquele dinheiro era dado, mas depois teriam que levá-lo, pois a seguir não se saberia a quem pertencia. Nalguns casos, os que não estavam a vender intrometiam-se na loja dos colegas e instalou-se outra vez a confusão. Foi novamente interrompido o jogo e solicitou-se que um por um fizesse as suas compras.

Magalhães (1992) refere que

do ponto de vista dos comportamentos indisciplinados, a forma como o professor transmite a sua mensagem e a forma como ela é percebida pelo(s) aluno(s) assumirá eventualmente maior importância do que o seu próprio conteúdo. Assim, uma mensagem interpretada pelo(s) alunos como desajustada à situação poderá desencadear nele(s) comportamentos indisciplinados que o professor não previra, nem pensara desencadear com a sua mensagem. Mas, ainda deste ponto de vista, poder-se-á pensar que o inverso também é (poderá ser) verdadeiro, quando o professor interpreta diferentemente as mensagens que recebe dos alunos (p. 44).

Mas são estes pequenos erros que fazem parte integrante do processo de aprendizagem e que devem ser considerados como uma oportunidade de retirar lições e fazer novas aprendizagens.

Terminada a atividade foi-lhes entregue uma ficha de consolidação (ver Apêndice A), em que se voltou a verificar que a maioria dos alunos manifestou dificuldade na sua resolução. Em todo este processo houve uma constante preocupação em questionar os alunos se tinham dúvidas.

Em jeito de síntese, foi possível com esta atividade que a turma adquirisse competências essenciais sobre a matéria a trabalhar e sobretudo que aprendesse a trabalhar em grupo, sendo os próprios alunos os principais intervenientes nesse processo.

Relembrar as Unidades e as Dezenas

Após as observações feitas no decorrer do estágio, foi detetado que a maioria dos alunos não tinha bem implícito o conceito de dezena e de unidade. Ou seja, quando era questionado aos alunos o que era uma dezena, eles identificavam o número 10, porém quando era-lhes questionado o que era duas dezenas já não sabiam identificar o número que as representava. Logo, concluiu-se que os alunos sabiam o número, mas não tinham a noção de quantidade.

A pesquisa de atividades para rever esta matéria não foi produtiva, uma vez que se baseavam particularmente no recurso a fichas de exercícios. Posto isto, prosseguiu-se à construção de um ábaco para cada aluno, introduzindo novamente o conceito de dezena e de unidade, pois desta forma explorariam o material e a partir do mesmo saberiam identificar as quantidades e concomitantemente a representação do número, como está previsto no *Programa de Matemática do Ensino Básico* (Ponte et al, 2008).

Neste sentido, a aula iniciou-se com uma história intitulada *A casa das dezenas e das unidades*, retirada da internet e reformulada por mim. Esta história falava numa árvore do conhecimento designada de Pensador (ver Apêndice B), dando ênfase à articulação da disciplina de Matemática com a de Língua Portuguesa, de modo a que o processo de aprendizagem fosse integrado e significativo para os alunos. Esta história consistia na construção de um ábaco, com um pauzinho que representava a casa das unidades e outro a casa das dezenas e, com elásticos que representavam as unidades (ver Figura 15). Os alunos estavam bastante atentos e motivados, que alguns deles tomaram a iniciativa de participar na história. Para valorizar as suas ideias, a personagem do

Pensador foi alterada e passaram a ser os próprios alunos os pensadores, cujo objetivo era resolver o problema das contagens, conforme relatava a história.

Figura 15. Conto da história *A casa das dezenas e das unidades*



A partir desta estratégia a maioria dos alunos começou a ter noção de dezena e de unidade. Para aqueles que não quiseram participar, era-lhes questionado o conceito de dezena, aumentando o grau de dificuldade com questões como: “Quantas unidades têm duas dezenas” ou “Com quantos elásticos dão para formar uma dezena?”.

De seguida, foi entregue um ábaco e um envelope com elásticos a cada um dos alunos. Primeiramente exploraram o material e posteriormente foi-lhes sugerido que fizessem contagens com outros números, utilizando os seus ábacos (ver Figura 16). Em todo o processo, pôde-se observar as estratégias que utilizaram para compreender o processo de construção.

Figura 16. Exploração e utilização do ábaco na resolução de exercícios



Em suma, torna-se cada vez mais evidente a importância dos alunos explorarem materiais manipuláveis, de modo a desenvolverem o cálculo mental e a resolverem problemas do dia a dia através de descobertas pessoais, de forma a construírem as suas

próprias técnicas de cálculo e que não fiquem limitados a uma única técnica (Pontes et al, 2008). Esta situação levou-me a pensar sobre a importância dos alunos explorarem o material, pois além de serem motivadores para o ensino-aprendizagem da Matemática, são também educativos e acima de tudo, existem por trás deles uma proposta pedagógica. Notou-se claramente, que os alunos ao utilizarem o ábaco conseguiram, mais facilmente resolver os exercícios propostos.

O manual foi utilizado para consolidar o tema, mas como eram apenas dois exercícios, foi realizada uma ficha de consolidação em que os alunos tinham de utilizar o ábaco para resolvê-la (ver Apêndice C). Como tal, a maioria resolveu individualmente ambos os exercícios, sem demonstrar qualquer dificuldade e posteriormente foi-lhes dada a oportunidade de resolverem no quadro e de explanaram o seu raciocínio à restante turma.

Na minha opinião, os alunos foram bastante participativos e apresentaram algumas hipóteses de resolução, explicando o seu raciocínio à turma, de forma criativa, o que ajudou a clarificar as suas ideias e a melhorar a sua exposição oral. Assim sendo, nestas situações é necessário que o professor dê espaço para que os alunos explorem o enunciado e ao mesmo tempo tem de ser dinâmico e flexível, aceitando e compreendendo o raciocínio de cada aluno.

Introdução dos Sólidos e das Figuras Geométricas

Segundo Ponte et al (2008) “O ensino e a aprendizagem da Geometria deve, neste ciclo, privilegiar a exploração, a manipulação e a experimentação, utilizando objectos do mundo real e materiais específicos, de modo a desenvolver o sentido espacial” (p. 20).

A primeira abordagem à aquisição do conceito de sólidos geométricos sucedeu com a exploração de alguns materiais do quotidiano, que estivessem relacionados com os sólidos, como o rolo de papel higiénico, chapéus em cone, vela em pirâmide, entre outros, questionando os alunos sobre a utilidade dos mesmos e sugerindo que explorassem os que reboavam e os que não reboavam (ver Figura 17). Os alunos mostraram-se muito entusiasmados com os materiais, principalmente com as bolas e com os berlindes, o que é normal nesta faixa etária, ainda terem uma preferência por coisas redondas e saltitantes.

Figura 17. Exploração dos materiais do cotidiano

Para Ponte et al (2008) os materiais manipulativos “devem ser utilizados nas situações de aprendizagem em que o seu uso seja facilitador da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas” (p. 14).

Antes de iniciar a atividade dos sólidos geométricos, alguns alunos já relacionavam os objetos com os sólidos, por exemplo quanto à vela um disse: “Isto é uma pirâmide.” e quanto à bola outro disse: “Isto é uma bola, que se parece com uma esfera”. Quando foi-lhes entregue os sólidos para explorarem, sugeriu-se que descobrissem as diferenças e as semelhanças entre eles, agrupando-os e classificando-os (ver Figura 18).

Figura 18. Exploração dos sólidos geométricos

Para explicar o conceito de poliedro (superfície plana) e não poliedro (superfície curva), tornou-se mais claro quando pediu-se aos alunos para manusearem os sólidos, neste caso os que rolavam e os que não rolavam, questionando-lhes quanto à sua classificação e os que tinham superfícies planas e curvas. Consolidou-se estes conceitos com a construção de um cartaz, com a colagem dos sólidos no mesmo, classificando-os em poliedros e não poliedros (ver Figura 19). Tentou-se adequar a linguagem à dos

alunos no que se refere às noções, mas também utilizou-se os termos corretos de forma gradual, pois também têm que se familiarizar com os conceitos.

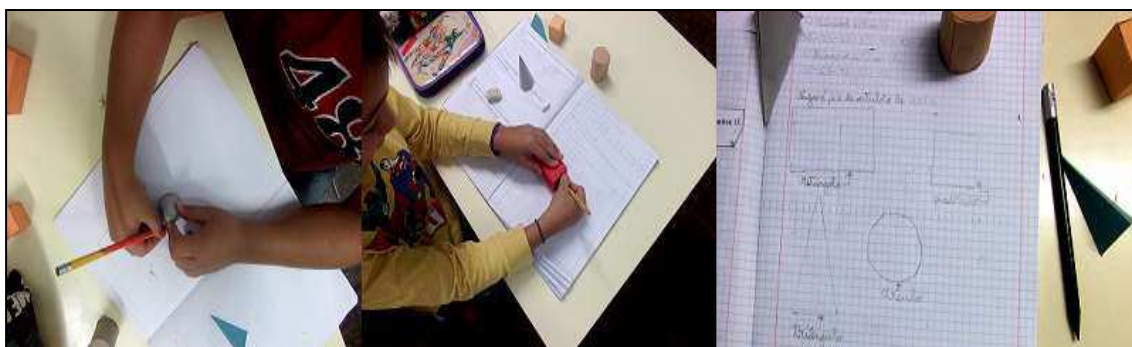
Figura 19. Construção do cartaz dos poliedros e não poliedros



Achámos curioso um aluno que demonstrava ter muitas dificuldades, tanto na Língua Portuguesa como na Matemática, ter sido o que mais participou nesta atividade. Este soube classificar os sólidos sem qualquer dificuldade, quanto às suas características e soube igualmente identificar os poliedros e os não poliedros.

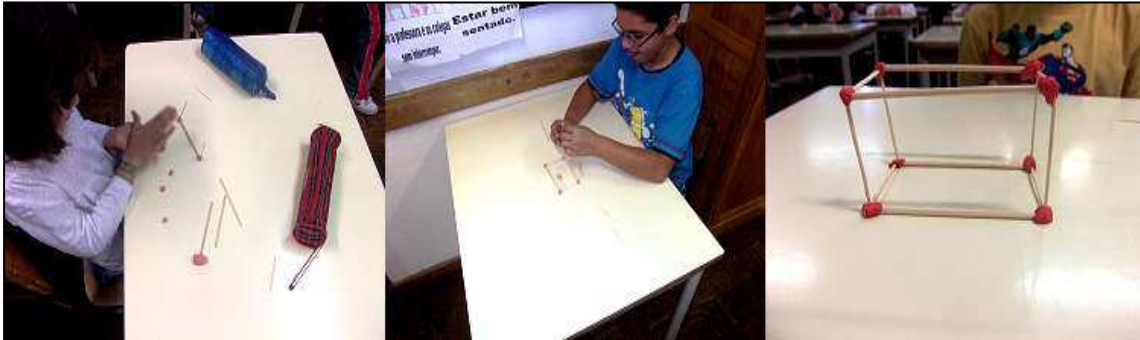
Para abordar as figuras geométricas solicitou-se que utilizassem alguns sólidos geométricos com superfícies planas e que contornassem no caderno as suas faces (ver Figura 20), pois “a simples utilização dos materiais não é suficiente para o desenvolvimento dos conceitos, sendo indispensável registar o trabalho feito e reflectir sobre ele” (Ponte et al, 2008, p. 14). Questionou-se aos alunos quais as figuras geométricas que surgiam aquando do contorno e que identificassem nelas, as que possuíam linhas curvas e retas. A maioria mostrou-se bastante participativa e soube identificar todas as figuras geométricas.

Figura 20. Contorno dos sólidos geométricos



Finalizou-se a atividade com a construção de alguns sólidos geométricos, com palitos e plasticina (ver Figura 21). No início os alunos sentiram alguma dificuldade na sua construção, mas depois com a prática a tarefa tornou-se mais simples.

Figura 21. Construção de sólidos geométricos com palitos e plasticina

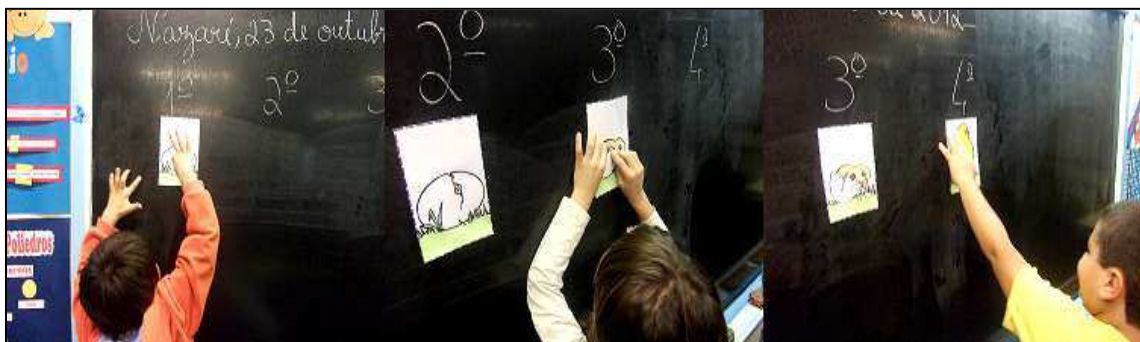


Nestas atividades, esteve presente a aprendizagem pela descoberta, permitindo que os alunos descobrissem por si mesmos as figuras geométricas que estavam subjacentes aos sólidos geométricos e, a partir dos palitos e da plasticina construíssem o sólido que pretendessem. Assim, “descobrir é, em essência, um processo activo de aprender” (Mello, 1988, p. 162).

Introdução dos Números Ordinais

Os números ordinais foram introduzidos com a apresentação de quatro figuras sobre o desenvolvimento do ovo (ver Apêndice E). Antes de se explicar como consistia a atividade, a maioria já sabia o que era para fazer. Assim, alguns alunos foram chamados ao quadro, com o intuito de ordenar as imagens (ver Figura 22).

Figura 22. Ordenação das figuras



Quando foram questionados sobre o porquê de se designarem números ordinais, não souberam responder. Para tal, foi escrito no quadro a palavra “ordinal” separada e então os alunos explicaram que se referia a uma ordem.

O segundo momento da atividade consistiu na entrega de um recorte de jornal, com uma tabela classificativa das equipas futebolísticas, em que tinham que observar os resultados obtidos pelas equipas e sequenciá-las de forma decrescente, questionando-lhes quem tinha a pontuação máxima e mínima, a diferença de pontos entre a primeira e a última equipa, entre outras (ver Apêndice E). Era de esperar, principalmente por parte dos rapazes, que esta atividade iria tornar-se agitada, como os comentários de alguns alunos sobre as equipas que estavam em primeiro lugar e as que estavam em último. Porém, tornou-se uma atividade produtiva, uma vez que os alunos se identificaram com ela.

Juntamente entregou-se uma tabela com os números ordinais por extenso e sugeriu-se que escrevessem outros números, que não estavam presentes na tabela, também por extenso (ver Apêndice E). Verificou-se que a maioria dos alunos não sentiu qualquer dificuldade nesta atividade, que acabou por se tornar numa atividade competitiva, mas saudável, isto é, estavam todos tão entusiasmados que competiam por quem dissesse um número que não estava na tabela.

Posteriormente organizou-se os alunos por filas, para dar início ao jogo *O Rei Manda*, de modo a explorarem os números ordinais (ver Apêndice E). Neste jogo, o comportamento dos alunos inicialmente era adequado, mas com o seu progresso começou a descontrolar-se. Ou seja, os alunos mais perturbadores da turma já não faziam nada do que se pedia, tendo-se mesmo que terminar o jogo. Como a maioria manifestava bastante dificuldade na escrita, consolidou-se a temática do singular e do plural com um ditado de frases do manual. Com esta estratégia, o comportamento começou a tornar-se mais controlável, verificando quem tinha ou não aprendido os conteúdos trabalhados.

Desenvolvimento de Conteúdos Programáticos de Estudo do Meio

O Estudo do Meio “está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (Ministério da Educação, 2004, p. 101).

Apesar do programa de Estudo do Meio estar organizado por blocos de conteúdos e obedecerem a uma ordem, não significou que se tenha abordado na sala de aula por essa sequência, respeitando os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Assim, desenvolveu-se temas como a localização e o seu corpo. Para atingir o domínio dos conceitos foi proporcionado situações do quotidiano e exploração de materiais reais. Estes temas estão enunciados na OCP do 1.º CEB, enquadrando-se no Bloco 1- *À descoberta de si mesmo*, particularmente o passado mais longínquo da criança e o seu corpo.

No âmbito desta área curricular foram delineadas competências que apoiaram os conteúdos programáticos, que serão de seguida apresentados (ver Quadro 6).

Quadro 6. Competências desenvolvidas no Estudo do Meio

Área Disciplinar	Competências
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar em mapas os locais de alguns acontecimentos; • Reconhecer modificações do seu corpo; • Reconhecer o próprio corpo e dos colegas; • Perceber diferenças e semelhanças no corpo; • Identificar os dentes de leite e os definitivos; • Reconhecer a importância de se cuidar dos dentes.

A Localização

Abordar o tema da localização, exigiu uma pesquisa rigorosa, pois como noutras atividades, o que se encontrava era apenas fichas de atividades. Assim sendo, recorreu-se a um mapa de Portugal Continental e Ilhas, exposto no quadro, de forma os alunos localizarem, com autocolantes de várias cores, o seu país e respetiva ilha onde habitam (ver Figura 23). Foi interessante descobrir onde se situava o local de nascença de uma das alunas, mais precisamente na Guarda.

Figura 23. Localização no mapa de Portugal Continental e Ilhas



Uma das situações, igualmente interessantes quando estávamos a trabalhar o mapa, foi o facto dos alunos associarem os nomes das ilhas do Arquipélago dos Açores a coisas e às freguesias do Arquipélago da Madeira, por exemplo para eles a Ilha do Corvo tinha este nome devido à existência de muitos corvos, a Ilha do Pico porque tinha muitos picos e a Ponta Delgada e a Ilha do Faial que possuíam o mesmo nome que as freguesias da Ilha da Madeira.

Em continuidade com o interesse demonstrado pelos alunos, foi exposto no quadro o mapa do Arquipélago da Madeira, o qual ficaram todos impressionados com o seu tamanho, pois era maior que o anterior. A razão desse mapa ser maior que o anterior foi propositado para a atividade proposta posteriormente. Ou seja, os alunos tiveram que colar um autocolante no local onde viviam e os adultos também participaram nessa atividade, colocando um autocolante no local onde viviam (ver Figura 24).

Figura 24. Localização no mapa do Arquipélago da Madeira



Magalhães (1992) afirma a este propósito que a proximidade do aluno relativamente ao professor influencia quer o processo de aprendizagem, quer o comportamento do aluno e que existem relações estreitas entre o posicionamento do aluno na sala de aula e o seu sucesso ou insucesso escolar, nomeadamente porque o número de interações que se estabelecem entre o aluno e o professor aumenta consideravelmente com a proximidade entre ambos (p. 45).

Esta atividade gerou um certo burburinho, uma vez que os alunos tinham que contar uma experiência do seu quotidiano, por exemplo sobre quem era vizinho de quem, entre outros. Por fim, a pedido da professora cooperante, os alunos consolidaram no manual o que estavam a trabalhar.

As modificações do corpo não passam apenas pelo peso e pela altura, mas também pela dentição. Assim, procedeu-se à construção de um molde de uma boca de criança e um de um adulto (ver Apêndice F). Os alunos inicialmente, não conseguiram identificar a quem correspondia a boca, mas descobriram quando procederam à contagem dos dentes. Foi interessante verificar que sabiam classificar os dentes, respondendo: “Existem os dentes de leite, quando somos bebês e os dentes definitivos, quando somos grandes.” Quanto à designação de cada dente, não souberam identificá-los, mas alguns revelaram saber as suas funções. Também tiveram dificuldade em reconhecer que as funções dos dentes de leite são as mesmas que as dos definitivos.

O subtema a higiene dos dentes foi explorado com o conto da *História do Dentinho*, retirada da internet e posteriormente com questões de interpretação, sabendo os alunos identificar os procedimentos da higiene oral. Houve um aluno que explicou como deveríamos lavar os dentes: “Começa-se à frente e depois atrás com movimentos circulares, contando dez vezes.” Porém, quando se abordou o fio dental, alguns não souberam o que era e como tal, foi reproduzido um pequeno filme, sobre como escovar os dentes e outro sobre a utilização do fio dental.

No geral, este tema despoletou uma certa agitação nos alunos, uma vez que foram introduzidas atividades que estimularam para a mesma e, por isso influenciaram no seu comportamento. Porém, todas elas foram enriquecedoras, na construção e desenvolvimento do conhecimento dos alunos.

Desenvolvimento de Conteúdos Programáticos de Formação Cívica

A Formação Cívica é uma área curricular não disciplinar e transversal a todas as áreas disciplinares curriculares, que se baseia no “uso do sentido crítico para análise e emissão de juízos acerca do trabalho e comportamento próprios e dos outros (...) educação e respeito pelos pontos de vista e trabalhos dos outros”, entre outros (Ministério da Educação, 2001, p. 77).

Nesta área privilegiou-se o desenvolvimento da educação para a cidadania, promovendo nos alunos a consciência cívica, enquanto cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, recorrendo às suas experiências do quotidiano e à sua participação na vida da turma.

A turma revelava problemas a nível da entreajuda, sendo alunos muito individualistas. Assim sendo, o conteúdo sugerido pela professora cooperante, foi o tema da amizade, reconhecendo como uma necessidade dos alunos.

Também manifestaram problemas de comportamento e incumprimento das regras da sala, sendo introduzidos o quadro das tarefas e o quadro das conquistas.

No âmbito desta área curricular foram delineadas competências que apoiaram os conteúdos programáticos, que serão de seguida apresentados (ver Quadro 7).

Quadro 7. Competências desenvolvidas na Formação Cívica

Área Disciplinar	Competências
Formação Cívica	<ul style="list-style-type: none"> • Ser autónomo e responsável, • Relacionar-se com os outros com base nos princípios de cooperação e solidariedade; • Construir o conceito de amizade e solidariedade; • Desenvolver competências sociais; • Reconhecer a necessidade de se ter amigos; • Aprender a valorizar os amigos; • Aprender a lidar e respeitar as diferenças dos amigos.

Introdução do Quadro das Tarefas

O quadro das tarefas foi introduzido após termo-nos apercebido de que os alunos demonstravam uma falta no cumprimento de regras, isto é, todos queriam ajudar a recolher os cadernos, arrumar a sala, entre outros, destabilizando muitas vezes a aula. Para tal, foi feito previamente uma conversa informal com os alunos, onde foi-lhes sugerido a construção em conjunto do quadro das tarefas. A sugestão foi aceite, com muito entusiasmo pelos alunos, prosseguindo-se com a exposição pelos mesmos das tarefas a serem realizadas na sala de aula, tais como: “recolher as fichas de trabalho”, “distribuir e recolher os cadernos e os manuais”, “fazer a data no calendário” e “arrumar a sala”. Estas tarefas foram registadas por nós num caderno de notas.

O quadro das tarefas é útil para a manutenção da sala de aula, desempenhada cooperativamente pelos alunos, pois “pressupõe que todos saibam o que é preciso fazer e que cada um se responsabilize por uma tarefa, individualmente ou a meias com um companheiro” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 49). A introdução do quadro das tarefas na sala foi, igualmente útil na regularização das rotinas desta turma.

As tarefas que são definidas em conjunto, de acordo com os interesses e as necessidades dos alunos que vão surgindo, realizam-se nos diferentes momentos do dia, promovendo a responsabilidade e o compromisso dos mesmos.

O quadro das tarefas é uma tabela de dupla entrada, onde na horizontal tem os dias da semana e na vertical, o nome das tarefas. No cruzamento das tarefas com os dias da semana era colocado o nome dos alunos e para ilustrar o nome da tarefa, foi utilizado uma imagem que a representasse (ver Figura 26).

Figura 26. Quadro das tarefas



The image shows a classroom task chart titled "Quadro das Tarefas" in red letters. It is a grid with six columns representing days of the week (Segunda-feira, Terça-feira, Quarta-feira, Quinta-feira, Sexta-feira, Sábado) and five rows representing different tasks. Each cell in the grid contains a small photograph of a student and a name, indicating who is responsible for that task on that day. The tasks include "Ler e escrever", "Ler", "Ler e escrever", "Ler", and "Ler e escrever".

Tarefa	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
Ler e escrever	Marcelo	Paulo Adriano	Marcelo	Anderson Rafael	Cláudio	
Ler	Marcelo	Paulo Adriano	Diego	Cláudio	Anderson Rafael	
Ler e escrever	Paulo Adriano	Paulo Adriano	Vanessa	Cláudio	Anderson Rafael	
Ler	Paulo Adriano	Paulo Adriano	Vanessa	Cláudio	Anderson Rafael	
Ler e escrever	Paulo Adriano	Paulo Adriano	Vanessa	Cláudio	Anderson Rafael	

As tarefas eram realizadas por dia, por quatro alunos, fomentando assim a aprendizagem cooperativa entre eles e a tarefa para cada um era escolhida por ordem alfabética, promovendo a disciplina positiva. Algumas tarefas eram efetuadas logo no início da aula, como a marcação da data e a recolha dos trabalhos de casa e as outras eram feitas durante o dia (ver Figura 27).

Figura 27. Momento de realização de tarefas (recolha de fichas de trabalho)



Uma vez que as tarefas foram definidas em conjunto e consoante os seus interesses e necessidades, tornaram-se assim apelativas para os alunos, que se empenhavam na realização diária das suas tarefas.

Em suma, “a gestão cooperada do espaço e dos materiais implica a consciencialização de que os recursos disponíveis têm de ser partilhado por todos os elementos do grupo, constituindo assim um importante factor de socialização” (Santana, 1999, p. 19).

Introdução do Quadro das Conquistas

A introdução do quadro das conquistas surgiu de uma reflexão e pesquisas feitas cooperativamente com a colega, para tentar gerir melhor o comportamento dos alunos e estimulá-los na execução das tarefas com motivação.

De acordo com Skinner (1981 cit. por Mello, 1988) “o reforço relaciona-se sempre com a apresentação de um estímulo” (p. 111), isto é “o operante deve ser identificado quando age sobre o meio ambiente para que possa ser reforçado” (p. 113). Nesta perspetiva para que o reforço seja efetivado, torna-se necessário aumentar a frequência da resposta, pois quanto maior for essa frequência, maior será a sua probabilidade.

Neste sentido, a grelha de recompensa ou quadro de conquistas aplicada aos alunos serviu de estímulo para aumentar a probabilidade de obter o comportamento desejado, pois quando o comportamento é reforçado tende a repetir-se (Mello, 1988).

Na sala de aula, o reforço positivo pode ser proporcionado através de símbolos como notas e diplomas ou, no caso desta turma, a grelha de recompensas. Neste sentido, Nelsen (2002) assegura que a recompensa tem a sua origem num *locus* de controlo externo.

Não foi nossa intenção controlar excessivamente o comportamento dos alunos, nem introduzir o quadro das conquistas com o intuito de utilizá-lo apenas quando a turma tem comportamentos adequados. Pois, nestes casos quando o adulto não está por perto das crianças, estas “não aprendem a ser responsáveis pelo seu próprio comportamento” (Nelsen, 2002, p. 15).

O quadro das conquistas consiste numa tabela com colunas onde tem o nome de cada aluno e colunas em branco para serem preenchidas com sorrisos, como podemos verificar na Figura 28.

Naturalmente houve alguns alunos que não receberam o certificado, mas não ficaram tristes nem desanimados, pois tinham a consciência do seu comportamento. O nosso objetivo ao entregar o certificado mais cedo, foi para os alunos terem a percepção de como funcionava o quadro e por si só tornarem-se mais responsáveis.

Os alunos desta turma aceitaram a introdução do respetivo quadro e até se mostraram entusiasmados com o mesmo. Assim, este uso informal de recompensa foi uma importante motivação, que resultou do facto de que reconhecer o aluno e o seu esforço, favorece o interesse, a satisfação e a autoconfiança face à aprendizagem.

A Amizade

O tema da amizade foi sugerido pela professora cooperante, como um conteúdo que tinha de ser trabalhado. Criou-se um debate com os alunos sobre o que entendiam por amizade, no qual foi registado no quadro as opiniões de cada um.

Pôde-se observar que a maioria sabia dizer por suas palavras o que significava para eles amizade e notou-se imediatamente que este era um tema do interesse da maioria dos alunos, uma vez que se mantiveram calmos e participativos.

O tema finalizou-se com uma atividade que consistiu na construção de um cartaz com duas tabelas, em que foi entregue a cada aluno frases que referiam um bom amigo e um mau amigo, tendo que fazer corresponder essas frases (ver Figura 30).

Figura 30. Cartaz do Bom e do Mau Amigo



Verificou-se que as estratégias utilizadas para abordar este tema foram o suficiente para motivar os alunos para a participação oral espontânea. Pois, torna-se fundamental adequar estratégias aos interesses e ao modo de funcionamento do grupo e de cada aluno. Porém, na minha opinião deveria ter-se explorado mais sobre este tema, mas devido à redução de tempo dedicado a esta área não foi possível essa exploração.

Avaliação da Turma

De acordo com o Ministério da Educação (2004), a avaliação no 1.º CEB deverá estar na base da “[...] evolução dos percursos escolares através de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra” (p. 25).

A avaliação da turma do 2.º ano, da turma D incidiu numa avaliação contínua das competências adquiridas pelos alunos, propostas nas planificações, nas diferentes áreas disciplinares curriculares, registadas numa ficha construída por mim (ver Apêndices I, J e K). A finalidade desta foi registar a evolução dos alunos, que posteriormente serviram de apoio na tomada de decisões relativamente às estratégias a adequar na intervenção pedagógica.

A ficha de registo consistiu na construção de tabelas de dupla entrada, onde constam as competências e o nome de cada aluno. Possui igualmente, uma legenda que mostra a aquisição da competência (círculo verde), a aquisição parcial da competência (círculo amarelo) e a não aquisição da competência (círculo vermelho).

Verificou-se que a maioria dos alunos tinha capacidades muito diversificadas nas diversas áreas curriculares, todavia no que concerne às atitudes e comportamentos estavam a maior parte no mesmo nível, apresentando grandes dificuldades neste âmbito.

No que diz respeito à área curricular da Língua Portuguesa a maioria dos alunos gostava de comunicar, já iam empregando gradualmente, vocabulário novo, mas ainda manifestavam dificuldade na construção frásica de forma coerente e clara e na compreensão de enunciados escritos do que nos orais, porém alguns alunos surpreenderam-nos pela positiva. Igualmente na leitura, a maioria ainda possuía muitas dificuldades neste âmbito, demonstrando dificuldade no reconhecimento de determinadas palavras, mas que por sua vez também foram evoluindo progressivamente. Quanto à escrita, verificou-se uma evolução gradual desde o início da prática

pedagógica, respetivamente à caligrafia e escrita de palavras e à aplicação de técnicas básicas na organização de textos, sem o apoio constante do adulto, apesar de alguns alunos ainda manifestavam grandes dificuldades.

Relativamente à Matemática alguns alunos revelaram possuir um bom raciocínio, embora outros ainda precisassem da orientação do adulto e do recurso dos materiais manipulativos no cálculo mental e resolução de situações problemáticas. Verificou-se uma participação ativa por parte dos alunos na exploração do tema dos sólidos e das figuras geométricas, tendo adquirindo noções acerca dos mesmos.

No que respeita ao Estudo do Meio pôde-se constatar que a maioria dos alunos possuía alguns conhecimentos nesta área, sem necessitar de ajuda, podendo-se observar que gostaram particularmente das atividades práticas desenvolvidas neste âmbito, no que diz respeito à sua localidade, bem como ao reconhecimento das modificações do seu corpo. De um modo geral, os alunos manifestaram curiosidade e empenho nos temas abordados.

Em forma de síntese, pôde-se constatar que a turma em geral progrediu nalguns conteúdos, particularmente no cálculo mental e na resolução de situações problemáticas, bem como na comunicação oral. Também evoluíram, quanto à responsabilidade, cooperação, autonomia e aquisição de aprendizagens tanto nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, contudo ainda demonstravam falta de atenção, de concentração e de empenho o que, de certa forma, prejudicou o processo de ensino-aprendizagem. A Língua Portuguesa foi a área em que os alunos manifestaram maiores dificuldades.

Ação de Sensibilização para a Comunidade Educativa

Em colaboração com as colegas de estágio, foi realizada uma ação de sensibilização, a qual não foi direcionada diretamente aos alunos, mas aos docentes, apesar de ter sido pensada neles, de modo a promover o sucesso das suas aprendizagens.

Esta atividade estava prevista num dos objetivos do estágio, nomeadamente na organização e participação das estagiárias em ações que integrassem a comunidade educativa.

Por conseguinte, foi feito previamente um questionário aos docentes da EB1/PE da Nazaré e do anexo da Azinhaga, com autorização do diretor da escola, que se mostrou sempre disponível aquando da preparação da ação de sensibilização, que

consistiu em enumerar de um a cinco as temáticas por ordem de importância (ver Apêndice L). O tema que mais se destacou foi a gestão comportamental na escola.

Assim sendo, a ação de sensibilização intitulou-se *Gestão de Comportamentos* e foi divulgada na escola, através de cartazes e panfletos. Esta surgiu da necessidade de compreender e combater os comportamentos inadequados de alguns alunos e como estes influenciam na aprendizagem dos mesmos. Pôde-se verificar este problema em quase todas as turmas da escola, pelo que as estagiárias tiveram dificuldade em lidar com tal situação.

O objetivo desta ação de sensibilização foi reconhecer os diferentes comportamentos e as suas causas, bem como conhecer estratégias de intervenção adequadas, de forma a colmatar eventuais situações de indisciplina na sala de aula.

A ação de sensibilização durou aproximadamente uma hora e meia e contou com a colaboração da Dr.^a Clara Sousa (ver Figura 31). Inicialmente a psicóloga fez referência a alguns autores que abordam o desenvolvimento da criança, como Piaget, Erickson, Kohlberg e Garber e fez referência à psicopatologia do desenvolvimento, ou seja, ao porquê dos comportamentos inadequados. Também referiu que atualmente está havendo um aumento de crianças com perturbações do défice de atenção e hiperatividade, bem como do bullying. No decorrer da ação, os professores participaram, testemunhando situações que já se confrontaram e que não souberam lidar, questionando à psicóloga estratégias de atuação.

Figura 31. Ação de Sensibilização: Gestão de Comportamentos



No geral, esta ação de sensibilização não teve uma grande afluência por parte dos docentes. A questão dos comportamentos inadequados e da indisciplina na sala de aula é um problema da atualidade, tendo “origens múltiplas e que as responsabilidades

do seu aparecimento têm de ser divididas entre professores, alunos, instituição e família, não sendo ignorados, também, os factores de ordem sociopolítica” (Amado, 2001, p. 221) e que deve ser discutido pelas várias instituições, particularmente a família e a escola.

Desta ação de sensibilização concluiu-se que estão patentes no comportamento dos alunos vários factores, como: enurese, bulimia, perturbações da infância que na vida adulta se notam mais e por vezes estes comportamentos têm a ver apenas com a imaturidade da criança. Os docentes culpabilizaram estes comportamentos às famílias, referindo que esta não compreende o seu trabalho, criticando-os pelo que fazem e que foi retirada a autoridade do professor. A par disto, a psicóloga advertiu que o papel da família é crucial, que esta pode ser tanto um fator de risco como de proteção para a criança. Por sua vez deve ser feito um trabalho cooperativo entre a escola e a comunidade educativa, de modo a atender, a compreender e a sensibilizar os alunos.

Na sala de aula devem ser implementadas determinadas estratégias, como a utilização de reforços (recompensas ou elogios), atenção diferenciada, treino de autoinstrução, de relaxamento, de comunicação, de negociação, de resolução de problemas e de competências, valorizando o papel do aluno, para que se sinta confortável e integrado no meio que o rodeia.

Em suma, o trabalho desenvolvido com a comunidade educativa, exigiu por parte das estagiárias um trabalho árduo e cooperativo, em que foram definidas, desde início, as tarefas de cada uma, respetivamente à organização da ação de sensibilização, estabelecendo-se assim uma relação saudável, no sentido em que as sugestões de cada uma foram aceites por todas e que por conseguinte, colocadas em prática a partir de um trabalho de equipa.

Reflexão Final da Intervenção no 1.º CEB

Com esta reflexão final, pretendo fazer um balanço do trabalho desenvolvido ao longo da minha prática pedagógica, com a turma D do 2.º ano na EB1/PE da Nazaré. Esta intervenção teve como base a reflexão contínua, que me possibilitou aprender, aperfeiçoar e enriquecer a minha ação, com vista a melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos (Alarcão, 2010).

Sendo o estágio realizado a pares, foi notório o nosso envolvimento e participação numa dinâmica de articulação pedagógica, de onde se destacaram as inúmeras atividades planeadas em conjunto e em colaboração, com vista o desenvolvimento dos alunos.

Quanto ao nosso desempenho, considero que promovemos um trabalho cooperativo, nomeadamente nas planificações feitas em conjunto. Respeitámos os limites e os níveis de desenvolvimento dos alunos, promovendo a socialização e o trabalho em grupo. Durante as atividades fizemos sempre o possível por acompanhar e apoiar individualmente o grupo de alunos. Também tentámos implementar estratégias que fossem ao encontro das dificuldades da turma e revelámos possuir atitudes de democraticidade, deixando que todos tivessem uma participação ativa.

Falando das aulas em particular, na minha opinião foram bastante positivas, pois tudo o que foi trabalhado nelas será muito útil para o futuro a nível profissional. As nossas atividades incidiram essencialmente nas propostas que a professora cooperante nos propôs, baseando-se sempre nos conteúdos que estavam a ser lecionados pela mesma. O objetivo foi o de explorar e promover novas aprendizagens, necessárias para a compreensão desses conteúdos.

É de destacar que a utilização de materiais manipulativos provocou nos alunos um certo entusiasmo, que na minha opinião é também uma das formas dos alunos demonstrarem a sua autonomia, desenvolverem a comunicação e participação democrática e que proporcionou acima de tudo, momentos de trabalho cooperativo (Folque, 1999; Grave-Resendes & Soares, 2002; Castro & Ricardo, 2002; Lopes & Silva, 2009).

Foi constante a escolha de materiais e atividades que visaram uma adequação às práticas e, nomeadamente, à assimilação e compreensão por parte dos alunos. Assim sendo, recorreremos às novas tecnologias para abordar temas que iriam ser trabalhados, a partir de um projetor de vídeo, pertencente ao estabelecimento de ensino.

Também posso constatar que a interdisciplinaridade esteve presente nalgumas aulas, que na minha opinião torna-se necessário realizar diferentes tipos de atividades que englobe todas as áreas curriculares, pois tudo isto vai permitir, por parte dos alunos, um maior interesse e motivação na aprendizagem dos conteúdos que estão a ser abordados. Desta forma, torna-se possível “a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (Ministério da Educação, 2004, p. 17).

Algumas das atividades que dinamizámos estavam inseridas na área de expressão plástica e dramática, como a ilustração de histórias e a dramatização com recurso aos fantoches, relacionadas com o tema que estava a ser trabalhado.

Quanto às reações dos alunos, durante o nosso percurso pude constatar que estes reagiram positivamente, demonstrando interesse, entusiasmo e expectativa na maioria das atividades que dinamizámos, essencialmente no recurso a materiais manipulativos e nas atividades que envolviam a expressão plástica e dramática. Foi deveras interessante, poder observar diretamente as reações dos alunos e poder acompanhar a forma como se foram tornando mais autónomos e maduros, no processo de ensino-aprendizagem. Também tivemos a oportunidade de observar a aprendizagem dos alunos no âmbito do desenvolvimento de competências e o ritmo de aprendizagem que cada um possuía. Desta forma, tentámos conceber algumas estratégias de ensino-aprendizagem que se adequassem ao grupo alvo, explorando diversas vias de aprendizagem.

Contudo, verificou-se que a turma não cumpria algumas das regras da sala de aula, gerando um mau comportamento e indisciplina. Foi necessário sugerir à turma a construção de instrumentos de apoio, como o quadro das tarefas e o das conquistas. Também foi necessário assumir uma atitude assertiva, demonstrando que não se estava a gostar do comportamento inadequado dos alunos, fazendo com que refletissem sobre o seu comportamento, de modo a modificá-lo.

Posso afirmar que foi um desafio gerir o comportamento dos alunos que perturbavam a aula, assim como a gestão do tempo numa fase inicial. No entanto, a constante reflexão com a colega de estágio, possibilitou adequar estratégias que permitiram contornar essas mesmas dificuldades, promovendo a aquisição de competências a nível da formação pessoal e social, de modo a proporcionar um ambiente agradável na sala de aula propício à aprendizagem.

Antes de começarmos a lecionar qualquer conteúdo, tentámos sempre dialogar com os alunos, pois “Conversar é falar sobre o mundo que nos cerca, dialogar é falar

sobre o mundo que somos” (Cury, 2003, p. 43). O nosso intuito era tentar chegar aos seus conhecimentos prévios em relação ao tema que iria ser abordado.

Na minha opinião, deve-se aplicar uma metodologia que tenha sempre em atenção o grupo de alunos que temos e também as suas preferências, pois é desta forma que os resultados finais são mais positivos e produtivos.

Durante o meu desempenho tentei o melhor possível por revelar atitudes pró-ativas face à implementação de estratégias que visavam a melhoria das práticas pedagógicas e concomitantemente atitudes de entreatajuda. Revelei sentido de justiça face aos alunos, ou seja, não dei preferência a uns e irrelevância a outros.

Nesta perspetiva, a sala de aula já não é um espaço de transmissão conhecimentos, mas sim “[...] um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento” (Alarcão, 2010, p. 29). Assim, é necessário o professor formular “[...] estratégias de organização das aprendizagens que assentem no próprio aluno e promovam a sua capacidade de auto e hétero-aprendizagem”, ou seja, o aluno é o elemento central da intervenção pedagógica (Alarcão, 2010, p. 29).

Fiz o possível por transmitir o gosto de trabalhar e daquilo que faço. Utilizei uma linguagem acessível e fiz com que todos os alunos participassem nas aulas, estando sempre pronta para ajudá-los.

Atendendo agora uma perspetiva do lado oposto, ou seja, a minha ligação profissional com a respetiva professora cooperante, foi quanto a mim, positiva.

Por tudo o que pude presenciar e experimentar, esta prática trouxe-me novos conhecimentos, evoluindo na minha ação e na minha visão sobre a educação. Transmitir conteúdos pode ser fácil, mas ensinar a aprender e educar para a cidadania torna-se um desafio bem mais complexo e nem sempre linear, o que exige muito de um docente, exige que ele seja um verdadeiro profissional de educação.

Em suma, conseguimos realizar tudo o que tínhamos proposto para as aulas e os objetivos a que nos propusemos foram completamente atingidos. Desta forma, é com a oportunidade de trabalhar em “terreno” que se desenvolve as competências adquiridas na formação inicial de forma a construir progressivamente a identidade profissional docente.

Contextualização da Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

As OCEPE referem que a educação das crianças que frequentam numa determinada instituição de educação Pré-Escolar é influenciada, indiretamente pelo meio que a envolve, bem como pela sua inserção geográfica dessa instituição (Ministério da Educação, 1997).

A caracterização do estabelecimento de educação e do próprio meio que o envolve são cruciais para o desenvolvimento do trabalho de um educador estagiário, pois é deste modo que toma conhecimento sobre as necessidades da comunidade educativa, com vista à implementação de atividades/estratégias ativas, tendo sempre presente a realidade da escola onde está inserido.

Torna-se também fundamental que o educador estagiário tome especial atenção à organização do ambiente educativo como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Esta organização diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos – e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospecção de meios para melhorar as funções educativas da instituição (Ministério da Educação, 1997, p. 31).

De um modo geral foi minha intenção neste estágio e posterior elaboração deste relatório conhecer a EB1/PE de Faial e os recursos que dispõe, a realidade do meio envolvente, observar as interações entre as crianças-crianças e crianças-adultos, refletir sobre as práticas da educadora cooperante, para encontrar respostas e explicações de modo a delinear ações responsivas às necessidades e interesses das crianças, através de planificações de atividades adequadas ao contexto em que estava inserida e refletir sobre a minha prática, de forma a melhorá-la progressivamente.

O Meio Envolve

Segundo Trindade (1998), “o clima institucional e a cultura organizacional das escolas, bem como o tipo e a qualidade das parcerias que se vão mantendo com associações, organismos, instituições e outros recursos da comunidade envolvente” (p. 81) são fatores a ter em conta por parte do educador estagiário, de modo a perceber todo o contexto educativo, nomeadamente o desenvolvimento pessoal e social das crianças

que o frequentam, para planear estratégias adequadas às mesmas, durante o tempo de estágio.

A freguesia de Santa Maria Maior, berço da cidade do Funchal, é habitada por 13.352 pessoas, sendo a sua maioria idosa. Segundo o INE (2011) esta freguesia continua a ser uma das freguesias com o maior número de idosos.

A maioria das crianças que frequenta esta escola vive no Bairro Social de Santa Maria Maior e nas zonas altas da freguesia. Também a sua maioria provém de um meio tipicamente urbano, onde existem alunos de todas as classes sociais.

A freguesia de Santa Maria Maior é servida por uma rede de estabelecimentos de ensino público e particular, tais como: EB1/PE de Faial, EB1/PE de São Filipe, EB1/PE Visconde Cacongo, EB1/PE Ribeiro Domingos e EB1/PE dos Louros/Currículo Diferenciado, Escola dos Louros – 2º e 3º Ciclos, Escola Salesiana de Artes e Ofícios do Funchal, Estabelecimento Vila Mar, Externato Adventista, Instituto de Surdos do Funchal, Escola Secundária Jaime Moniz, Escola Profissional Atlântico, Infantário Rochinha, Refúgio do Bebê, Jardim de Infância Os Louros, entre outros.

Na zona existem vários estabelecimentos comerciais (mercearia, pronto-a-vestir, supermercados, padarias/pastelarias, entre outros), particularmente destinados à restauração, que se situam desde o Largo do Socorro até à Avenida do Mar e à zona do Mercado dos Lavradores.

A freguesia é servida por diversos serviços públicos, como a Junta de Freguesia, a Polícia de Segurança Pública (sede principal), o Centro de Saúde Dr. Agostinho Cardoso, o Centro de Saúde Mental e de Assistência à Toxicodependência e Alcoolismo, o Centro de Informação Histórico – Turístico, entre outros. Também é servida pelos Horários do Funchal (companhia de transporte coletivo de passageiros).

Possui também dois centros cívicos (Centro Cívico de Santa Maria Maior e Centro Cívico e Cultural Edmundo Bettencourt/Casa da Europa), alguns museus e quatro organizações desportivas (Clube do Bom Sucesso, Juventude Atlântico Clube, Clube Sport Marítimo e Choupana Futebol Clube).

Ainda nesta freguesia é de salientar uma referência histórica no comércio – Mercado dos Lavradores. Possui igualmente a sede da Empresa de Electricidade da Madeira com um núcleo museológico, incluindo um auditório e espaço para exposições, o Museu do Club Sport Marítimo, o Museu de Arte Contemporânea, o Madeira Story Center, a Casa do Pintor Danilo Gouveia e o Museu de História Natural.

Como em toda a região existem jardins e parques, é de se destacar na freguesia de Santa Maria Maior o Jardim dos Louros, o Jardim do Campo da Barca, o Jardim Botânico, o Orquídeas – Quinta da Boa Vista, o Miradouro Vila Guida, o Parque Natural da Madeira e o Parque Almirante Reis.

Possui também algum património edificado, como: a Igreja do Sagrado Coração de Jesus – Boa Nova, a Igreja de Nossa Senhora de Fátima, a Capela Mãe dos Homens, a Capela de Nossa Senhora do Faial, a Capela de Nossa Senhora do Bom Sucesso e a Quinta Mãe dos Homens.

Também na freguesia festejam-se sete eventos, tais como: Festa de Nossa Senhora do Socorro, Festa do Sagrado Coração de Jesus, Festa de Santa Isabel, Festa de Nossa Senhora de Fátima, Festa de Nossa Senhora da Assunção, Festa de São Tiago Menor (Procissão do Voto) e a Semana da Freguesia de Santa Maria Maior.

A Instituição

A EB1/PE de Faial, onde decorreu o estágio na EPE, é um estabelecimento de educação de carácter público, situada na Estrada Visconde Cacongo 103, pertencente à Freguesia de Santa Maria Maior, inserida no concelho do Funchal (ver Figura 32).

Figura 32. Localização da EB1/PE de Faial



Esta escola já funcionou como Escola Masculina, anexo da EB1/PE de Visconde Cacongo e ainda de Anexo da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo dos Louros, na primeira metade do século XX, sendo uma das escolas tipo Plano dos Centenários.

Este edifício foi ampliado no verão de 2001, com o objetivo de responder às necessidades de uma ETI, começando a funcionar no ano letivo de 2001/2002. É constituído por uma sala de EPE, três salas de aulas, onde decorrem as atividades curriculares e outras três salas de atividades de enriquecimento curricular, em que numa delas é lecionada a Expressão Plástica, a Expressão Musical e o Estudo, noutra das sala a Informática e o Estudo e numa das outras a Biblioteca, o Inglês e o Estudo. Possui ainda, uma sala de professores, um gabinete da direção, uma cozinha, um refeitório, uma despensa, arrecadação e cinco casas de banho (três dos adultos e duas das crianças).

No exterior o edifício desfruta de arredores e jardins que o circundam e ainda de um campo polivalente com os respetivos balneários, usado também por associações desportivas e um pequeno pátio coberto.

Relativamente aos recursos humanos, esta instituição possui uma diretora pedagógica, três educadoras, seis professores da componente curricular, seis professores das AEC, dois professores de apoio e substituição, dois docentes do ensino especial, três técnicas superiores, o que perfaz 23 docentes. No que se refere ao pessoal não docente, o estabelecimento de ensino tem uma assistente técnica e oito assistentes operacionais.

Esta instituição escolar tem no total 133 alunos. Este total é repartido por 116 para o 1.º Ciclo e 17 para a Pré-Escolar. Assim, existem seis turmas da componente curricular e uma da EPE.

O Projeto Educativo de Escola

Segundo Costa (1994) o PEE passou a ser usado na alusão à ação educativa da organização escolar e é considerado um

documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade de acção educativa (p.23).

O PEE é um documento que requer uma elaboração criteriosa, constituído por princípios, metas, valores, estratégias e finalidades que definem a sua missão e explica a cultura institucional organizadora, pois como refere o Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e à solicitação e apoios da comunidade em que se insere (p.1).

O PEE da EB1/PE de Faial debate-se com as dificuldades de aprendizagens dos alunos, começando por fazer uma avaliação sobre o meio, as famílias e a escola, de forma a arranjar estratégias, com o intuito de superar essas mesmas dificuldades.

O objetivo principal é organizar a ação da escola e a forma como intervém na comunidade escolar e social onde está inserida, de forma a dar resposta a todos os alunos e às suas famílias, garantindo aos mesmos níveis consideráveis de sucesso de acordo com o que esperam do futuro. Também promove a linguagem, nos seus variados aspetos, áreas e interesses, funcionando como um fator aglutinador e uma constante preocupação da ação educativa da escola.

Uma vez que aborda a cidadania, o PEE também pretende desenvolver valores, atitudes e práticas, com a pretensão de formar cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

O projeto, tal como os outros documentos da escola, são apresentados no início do ano letivo, a todos os que fazem parte da comunidade educativa e encontra-se disponível no gabinete da direção.

Assim sendo, o PEE está estruturado pelos seguintes itens: o meio, a localização, as características físicas e humanas do estabelecimento educativo, as ambições (o que desejam desenvolver), as convicções (linhas de orientação do projeto) e uma reflexão, onde é avaliado o projeto qualitativa e quantitativamente. Menciona, ainda, a relação com a família e com outros parceiros educativos, a comunicação dos resultados, a divulgação da informação produzida e a planificação das atividades. O projeto termina com uma conclusão e concomitantemente com a bibliografia utilizada durante elaboração do mesmo.

Através da análise deste projeto, foi possível obter um conhecimento mais específico acerca do meio que envolve o estabelecimento e o contexto socioeducativo e socioeconómico das famílias das crianças, que me foram úteis no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

A Sala de Atividades

Segundo Oliveira-Formosinho (2011) a organização do espaço deve ter em conta as características e necessidades das crianças, bem como o desenvolvimento de todas as suas capacidades, de modo a promover a aprendizagem. Neste sentido, a sala de atividades está organizada mediante as necessidades das crianças, bem como os propósitos pedagógicos inerentes à sua faixa etária.

A sala é constituída por seis “áreas diferenciadas de atividade que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosino, 2011, p.11) e permitem o desenvolvimento da capacidade de iniciativa, de autonomia, de interação social e de envolvimento nas atividades, quando utiliza e explora objetos e materiais, cria e resolve problemas (Hohmann & Weikart, 2009), tais como (ver Figura 33): a área do tapete, onde são realizados os momentos de grande grupo e os jogos do chão (jogos de construção); a área da expressão plástica que contém diferentes materiais (canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, lápis de pau, tesouras, papel para pintura e desenho, alguns moldes para contorno, tintas, colas, pinceis, barro, giz, material de desperdício e aventais), os quais estão dispostos ao alcance das crianças, proporcionando a liberdade de criar.

Na área da biblioteca existe uma estante onde estão expostos livros e histórias e ainda uma mesa com cadeiras para que as crianças usufruam deste espaço acolhedor como um momento de prazer e de aprendizagem quando observam um determinado livro, contactam com diferentes tipos de texto e com as funções da linguagem, desenvolvendo assim a sensibilidade estética (Santana, 1998).

A área da casinha das bonecas é composta por uma cozinha e um quarto de dormir, com diversos materiais do quotidiano próximos do real, pois como refere Niza (1998) deve-se evitar “os ambientes com miniaturas pela sua condição infantilizante” (p. 148) e uma arca das “trapalhadas”, privilegiando o jogo simbólico e desenvolvendo “[...] uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 188). Na área dos jogos existem diversos tipos de jogos numa estante com prateleiras abertas, onde as crianças separam os objetos, tornam a agrupá-los, encaixam uns nos outros, comparam uns com os outros e constroem modelos (Weikart, Hohmann e Banet, 1995), que serve tanto como um espaço para brincar como desenvolve, através dele, capacidades distintas e, na área da garagem contém um tapete em que nele está

impresso uma pequena cidade, possibilitando às crianças a dramatização de situações do cotidiano, quando simulam algumas atividades, como andar com carros na estrada, bonecos nas ruas, entre outros (Hohmann & Weikart, 2009).

Figura 33. Organização da Sala de Atividades



É uma sala ampla e arejada, pois a parte frontal é envidraçada, com uma boa luminosidade, contribuindo assim para o bem-estar de todos os que a frequentam. Encontra-se decorada com trabalhos feitos pelas crianças e com materiais de diversas cores, o que a torna atraente do ponto de vista estético. Pois, como refere Zabalza (1998) além de uma riqueza instrumental e de objetos, é essencial que o espaço desfrute igualmente de uma riqueza arquitetônica e estética.

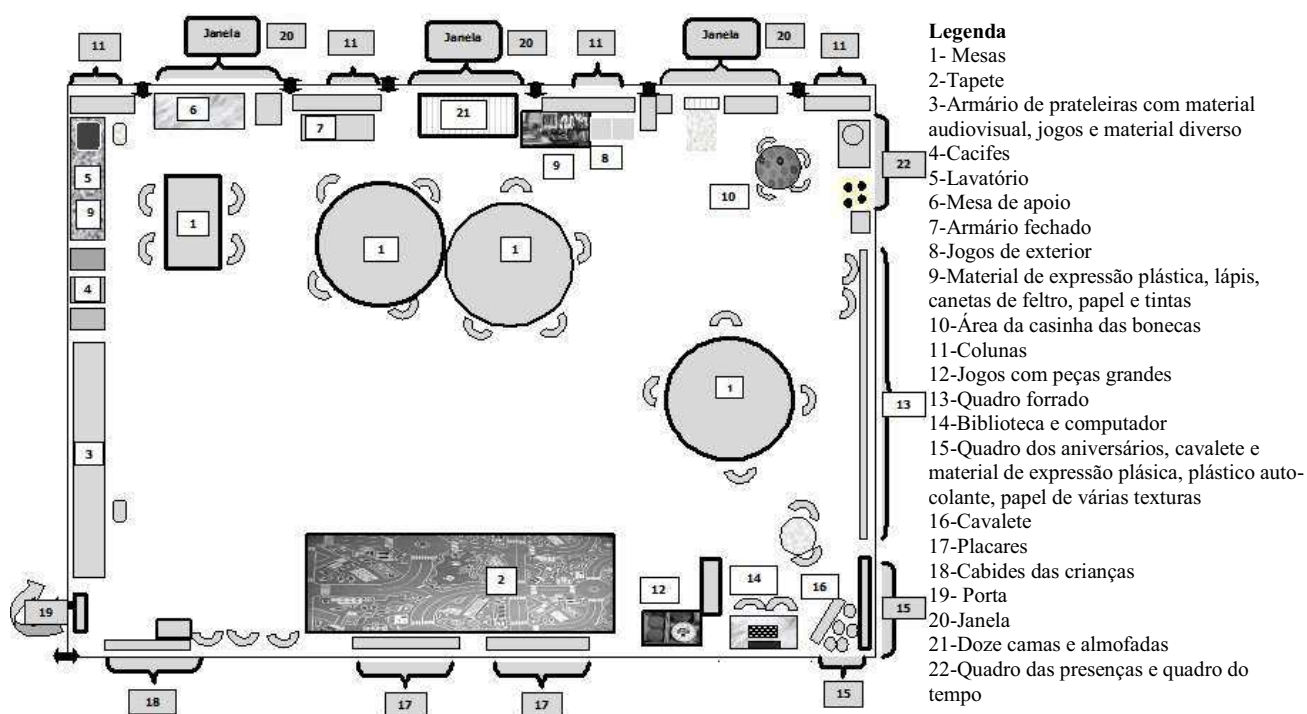
“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (Ministério da Educação, 1997, p. 37). Assim, os materiais que possui são: dois placares, onde são afixados os trabalhos das crianças, um tapete grande, um armário com caixas, onde estão arrumados os jogos e os carros, um armário com uma pia, material de educação física (bolas, cordas, andas, arcos, argolas, entre outros), um quadro magnético com canetas e um apagador, um cavalete, um computador, uma televisão com leitor de DVD e cassetes e um leitor de CD. Também contém três mesas circulares, onde as crianças realizam as atividades, bem como cadeiras para todas elas. A maior parte dos materiais é arrumado

em prateleiras baixas, em pequenos armários e em caixas transparentes de forma as crianças terem acesso aos mesmos.

Nas paredes e placares da sala podemos encontrar quadros e mapas de utilização diária, designados no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) por instrumentos de pilotagem (Folque, 1999; Niza, 1998), como o quadro dos aniversários, o quadro das presenças, o quadro do tempo, a data e o quadro das tarefas, introduzida durante o estágio. Também está exposta a planificação semanal e no exterior, as informações aos pais.

A planta que se segue mostra-nos a realidade da sala da Pré onde foi realizada a prática pedagógica.

Figura 34. Planta da sala de atividades



No geral, a sala de atividades está muito bem organizada e equipada, com uma grande qualidade pedagógica de materiais, adaptados a cada faixa etária, que permite às crianças desenvolver a sua autonomia e a ação.

Em relação à equipa da sala, esta é composta por três educadoras e uma assistente operacional de educação de infância. O ambiente da equipa da sala é um ambiente seguro, harmonioso e coeso, onde está presente o diálogo.

Respetivamente à rotina diária, para Oliveira-Formosinho (2007) “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas” (p.69) e que

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

Assim sendo, a distribuição do tempo educativo da sala é feita de modo flexível, em que correspondem momentos que se repetem com uma certa periodicidade, como podemos observar no Quadro 8. Pôde-se observar que a maioria do grupo de crianças já conhecia a rotina da sala, pois já antecipavam o que iria acontecer, mas ainda revelavam ter necessidade de a educadora dizer quando a atividade terminasse ou até mesmo quando fosse para lanche ou almoçar.

Quadro 8. Rotina diária da sala de atividades

Horário	Rotina	Descrição
8h30m	Acolhimento	As crianças são acolhidas na sala e fazem diálogos livres.
9h00m	Atividades orientadas	Na reunião prevalece o diálogo, a marcação das presenças, do tempo e da data e a canção dos bons dias. São iniciadas as atividades orientadas pela educadora.
10h15m	Higiene Pequeno-almoço	Vão ao WC, lavam as mãos e depois vão lanche.
10h30m	Recreio	Depois de lancharem, as crianças reúnem-se no pátio.
11h15m	Atividades orientadas	Em pequenos ou em grandes grupos, são realizadas atividades orientadas pela educadora.
12h15m	Higiene Almoço	É feita a arrumação dos materiais e ida ao WC. No refeitório as crianças são apoiadas no almoço.
12h45m	Atividades na sala	É marcado o quadro do comportamento, feito em conjunto com as crianças, privilegiando a sua opinião.
13h30m	Recreio	Brincam no recreio.
14h45m	Atividades orientadas	Continuação das atividades da manhã que não foram finalizadas, quando as há ou então são iniciadas outras.
15h15m	Higiene Lanche	Fazem a higiene e vão lanche.
15h30m	Recreio	Conforme terminam de lanche vão para o recreio. Algumas crianças começam a ir embora para casa.
16h15m	Atividades livres	Momentos livres, como brincadeiras no tapete ou na mesa.
18h30m	Encerramento	As crianças vão-se embora.

No início da manhã as crianças sentam-se no tapete, dialogam entre si, juntamente com a educadora, onde fazem uma sequência de acontecimentos e combinam as atividades do dia, oferecendo novas ideias (Hohmann & Weikart, 2009). De seguida, os responsáveis presentes no quadro das tarefas, “responsável pela manutenção do espaço e dos materiais” (Folque, 1999, p.9), marcam as presenças, que segundo a mesma autora dedica “oportunidades de leitura como a descoberta dos ritmos temporais” (p.8), o estado do tempo e o registo da data, nos quadros que apoiam a organizar o que acontece na sala. Para esta autora estes quadros ajudam na organização democrática e na adaptação das próprias experiências das crianças no grupo. Ainda durante a manhã são realizadas as atividades orientadas e as de escolha livre.

À tarde é preenchido o quadro dos comportamentos e são continuadas as atividades de manhã quando não foram concluídas ou então são iniciadas outras.

É de salientar que durante a semana as crianças participam nas AEC, como é possível observar no Quadro 9. Apenas a Expressão Musical e o Inglês decorrem na sala de atividades e as restantes noutros espaços.

Quadro 9. Horário das atividades de enriquecimento curricular

Dias	Horas	Atividades
segunda-feira	14h45min às 15h15min	Expressão Físico-Motora
terça-feira	13h30min às 14h15min	Informática
quarta-feira	9h30min às 10h15min	Biblioteca
quinta-feira	13h00min às 14h00min	Expressão Musical
sexta-feira	9h30min às 10h15min	Inglês

Projeto Curricular de Grupo

A Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 define o PCG como um “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma” (p. 2). Este deve ser feito e gerido pelos educadores, seguindo as linhas de orientação do PEE e do PCE e tendo em conta as características e as necessidades do grupo de crianças.

O PCG da sala de atividades tem como tema “A Cidadania” e está construído de acordo com os acontecimentos que irão decorrer durante o ano letivo e com o trabalho que vai ser desenvolvido com o grupo de crianças. Assim sendo, este tem como

principal objetivo concretizar o crescimento natural do grupo de crianças que constitui a sala e está organizado em nove itens, cada qual com a sua importância.

Numa primeira fase é feita uma avaliação diagnóstica do grupo, tendo em conta a contextualização sociofamiliar e o levantamento de recursos, passando pela observação direta e pelos dados que são fornecidos pelos encarregados de educação, “que servirão de base para a tomada de decisões da acção educativa [...]” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p. 4). Posteriormente é elaborada a fundamentação dos espaços educativos, em que é justificado o aparecimento do projeto, a metodologia utilizada na sala, a organização do ambiente educativo, mencionando a organização do espaço e do tempo e a própria constituição da equipa da sala, bem como os recursos materiais. É ainda referida as intenções de trabalho para o ano letivo corrente, onde figura o ponto de partida, os objetivos, as estratégias e os resultados esperados, a previsão de procedimentos de avaliação, que engloba os processos e efeitos com as crianças, com a família, com a comunidade escolar, bem como com as instituições de apoio de acordo com o estipulado na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. Menciona também a relação com a família e com outros parceiros e por fim é feita uma abordagem à planificação, ou seja, às atividades a serem realizadas, nomeadamente o plano anual de atividades, conforme a circular anteriormente mencionada.

Após a análise feita ao PCG pude constatar que neste está apresentado uma grande preocupação em acompanhar o crescimento do grupo, de forma a oferecer-lhes condições necessárias para esse mesmo crescimento, com o intuito de respeitar e de ter em conta a evolução equilibrada de cada criança, articulando as atividades com as necessidades do mesmo encontradas durante o período de diagnóstico.

Após a consulta do PCG, conversas informais com a educadora cooperante, observação da sala e posterior reflexão, verifiquei que os modelos pedagógicos adotados compreendiam nos modelos High/Scope, Reggio Emilia e MEM, uma vez que consideram que a orientação pedagógica e a filosofia de ação devem assentar num conjunto articulado dos modelos.

O modelo pedagógico High/Scope está patente na organização do espaço, na sua divisão por áreas de interesse, bem como no papel ativo que é concedido às crianças, promovendo a autonomia e a responsabilidade das mesmas, tal como a cooperação com os adultos (Oliveira-Formosinho, 2007).

Quanto ao MEM este está presente na utilização de alguns instrumentos de pilotagem, referidos anteriormente na caracterização da sala, bem como na partilha de poder entre os elementos do grupo (Folque, 1999; Niza, 1998).

De acordo com a educadora cooperante o modelo Reggio Emília está patente na colaboração que existe entre as crianças e os adultos, sendo a chave do sucesso da pedagogia das relações, que marca a diferença no processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2007).

De um modo geral, o PCG pretende justificar o que é feito na prática numa sala de atividades e é um documento orientador, que permite aos educadores orientar a sua ação em prol do grupo de crianças.

O Grupo de Crianças

O grupo da Pré-Escolar da EB1/PE de Faial é constituído por 17 crianças, das quais 10 (59%) são do sexo feminino e sete (41%) são do sexo masculino (Gráfico 7). É um grupo heterogéneo, devido à desigualdade de idades, uma vez que as suas idades variam entre os três e os seis anos (Gráfico 8) e conseqüente desenvolvimento global.

Gráfico 7. Números de crianças por género

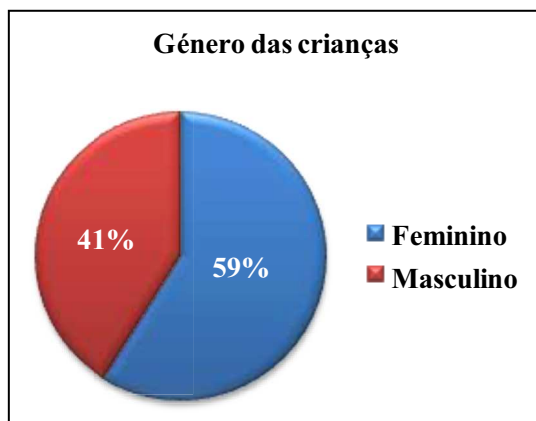
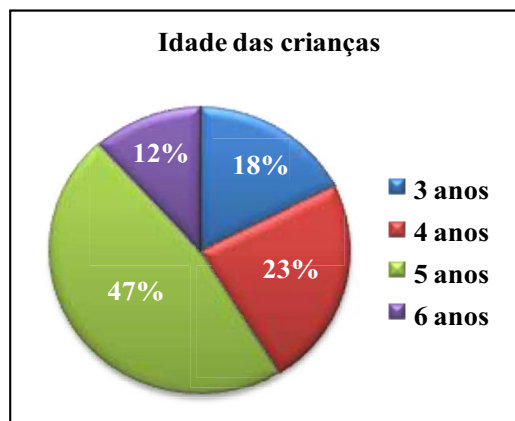


Gráfico 8. Número de crianças por idade



Apenas quatro crianças já frequentavam a escola no ano transato com esta equipa pedagógica, sendo que ingressaram pela primeira vez na instituição de educação sete no início do mês de setembro, quatro no fim do mesmo mês, uma no fim do mês de outubro e uma no início do mês de novembro.

É de ressaltar que neste grupo há duas crianças sinalizadas pela equipa de Educação Especial e que beneficiam do acompanhamento dessa equipa, uma com Trissomia 21 e outra com Atraso no Desenvolvimento Global.

No que diz respeito ao nível de aquisição de competências e de conhecimentos do grupo, este tinha um desenvolvimento adequado para a respetiva idade e pontualmente havia crianças que ultrapassavam os parâmetros característicos desta faixa etária, conforme as áreas de conteúdo propostas pelas OCEPE que passarei a descrever.

Segundo Ministério da Educação (1997) o termo “área” na EPE designa “formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (p. 47). Com base nestes pressupostos as educadoras da sala referem no PCG que dão preferência à área de Formação Pessoal e Social, que por sua vez é complementada pelas outras áreas, pois

A Formação Pessoal e Social integra todas as áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo que, também se articulam entre si (Ministério da Educação, 1997, p. 49).

Neste sentido e relativamente a área de Formação Pessoal e Social, a maioria das crianças relacionava-se positivamente com os outros e com o mundo que as rodeias, já estava adaptada às regras e às rotinas da sala, de forma progressiva e positiva, apesar de algumas delas ainda não respeitavam as regras básicas de comportamento. No que diz respeito à alimentação, eram quase todos muito autónomos e não precisavam de apoio individualizado durante toda a refeição, exceto os mais novos. É um grupo que sabia experimentar qualquer tipo de alimento, ainda que depois pudessem não gostar e querer deitar fora. Sabiam lavar as mãos sozinhas, assim como secá-las ainda que por vezes, fosse necessária a intervenção e pedido do adulto para que o fizessem mais corretamente. O grupo permanecia mais tempo na área do tapete, em atividades de grande grupo, com alguma propensão para dialogar, do que no início do ano letivo.

Respetivamente à área de Expressão e Comunicação, mais especificamente ao domínio da Expressão Motora, o grupo de crianças não apresentava grande dificuldade na motricidade global, como correr, trepar, rodopiar, saltar a pé juntos ou num só pé, jogar à bola, entre outros. A maioria gostava da expressão Físico-Motora, em que as crianças mais velhas evidenciavam maior agilidade e destreza do que as mais pequenas,

como também na motricidade fina, nomeadamente em atividades de recorte e atar os sapatos. Também usufruíam de algumas aquisições motoras, como o andar, ultrapassar obstáculos e manusear objetos de forma mais ou menos precisa. Possuíam controlo motor como o ritmar, quando dançavam e produziam sons através do corpo e identificar a esquerda/direita, em cima/baixo, entre outros. Gostavam de realizar jogos de movimento, como é o caso do jogo do macaquinho do chinês, cumprindo as regras estabelecidas.

Quanto ao domínio da Expressão Dramática gostavam de brincar na área da casinha das bonecas, em que recriavam experiências do quotidiano e realizavam atividades livres, como ir para o recreio, utilizando objetos livremente de modo a atribuir-lhes significados múltiplos. Criavam situações de comunicação verbal e não-verbal e exprimiam situações do quotidiano, como expressar sentimentos e atitudes, estar triste, alegre, cansado e fazer movimentos com diversos materiais, reproduzindo o som do vento, da chuva, entre outros. No domínio da Expressão Plástica o grupo manifestava prazer pelas artes plásticas, exteriorizando ideias através da pintura e do desenho, apesar de algumas ainda só faziam garatuja, não sendo capazes de representar formas perceptivas. Porém outras delas já representavam no desenho objetos, a figura humana e respeitavam os limites em relação à pintura. Também gostavam de explorar espontaneamente diversos materiais e instrumentos de Expressão Plástica, como a plasticina e o barro, bem como técnicas como a digitinta, as rasgagem, recorte e colagem, embora algumas ainda tivessem dificuldade no manuseio da tesoura e na dosagem da cola, desistindo por vezes da atividade. Identificavam e nomeavam as cores básicas e secundárias e as diferentes texturas.

No domínio da Expressão Musical as crianças gostavam particularmente de ouvir música, de cantar e de aprender novas canções, uma vez que algumas conseguiam memorizar letras e melodias com facilidade. Demonstravam receptividade aquando de um exercício que implicasse ritmo, música e dança, em que algumas gostavam de realizar coreografias simples. Identificavam, produziam sons e ritmos, segundo os aspetos que caracterizam os sons (intensidade, altura, timbre, duração) e eram capazes de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros, sons e ruídos da natureza (vento, animais, entre outros), bem como da vida corrente (tic-tac do relógio) e de associar determinadas músicas a épocas festivas.

No que respeita ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita a maioria das crianças não dominava muito bem a linguagem, apresentando um vocabulário um

pobre, principalmente as mais novas que tinham dificuldades em articular e em pronunciar as palavras. Todas as crianças não sabiam distinguir frases interrogativas, confundiam com frases afirmativas e negativas. Porém, utilizavam adequadamente concordâncias de gênero, número, tempo, pessoa e lugar. Demonstravam interesse em comunicar, em partilhar vivências comuns, apesar de algumas não saberem esperar pela sua vez de falar. Sentiam prazer quando viam, ouviam e exploravam histórias, rimas, lengalengas, adivinhas e jogos linguísticos. Revelavam interesse em descodificar e em reproduzir o código escrito, uma vez que sabiam distinguir a escrita do desenho, para que serve a escrita, mesmo sem saberem ler formalmente. No geral todas identificavam o seu nome escrito e alguns representavam-no graficamente, porém tinham dificuldade em escrever a data. Eram capazes de interpretar e descrever imagens ou gravuras de um livro, narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias, negociar a distribuição de tarefas, planejar oralmente o que pretendiam fazer e contar o que se realizou.

No domínio das Novas Tecnologias constatou-se que as crianças viam televisão, como programas de entretenimento e desenhos animados e demonstravam um grande interesse pelos meios informáticos, como é o caso da Informática em que gostavam de jogar jogos de computador.

Em relação ao domínio da Matemática verifica-se que quase todas as crianças tinham consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como situar espacialmente os objetos (longe/perto, dentro/fora/entre, aberto/fechado e em cima/em baixo). Classificavam objetos, coisas e acontecimentos de acordo com as suas propriedades e identificavam os diferentes tamanhos, números e as figuras geométricas. A grande maioria agrupava os objetos, de acordo com um determinado critério (cor, forma, etc.), reconheciam as semelhanças e as diferenças, distinguindo onde pertence cada objeto. Ordenavam objetos segundo a sua altura, luminosidade, entre outros e números até 10. Demonstravam interesse pelo quadro das presenças, dispoendo os nomes como um gráfico e pelo quadro do tempo. Uma minoria estabelecia sequências dos dias da semana. Identificavam situações do quotidiano, como saber quem está e quem falta, preencher o quadro das presenças, arrumar os materiais, entre outros. Respetivamente à orientação temporal as crianças sequenciavam os momentos que se sucediam ao longo do dia (antes/depois), mas a maioria tinha dificuldades na sequência semanal, mensal e anual e ainda o tempo marcado pelo relógio, como quais as atividades que se faziam numa determinada hora. No geral demonstravam grande aptidão e interesse na realização de jogos matemáticos, como é o caso dos legos e dos puzzles.

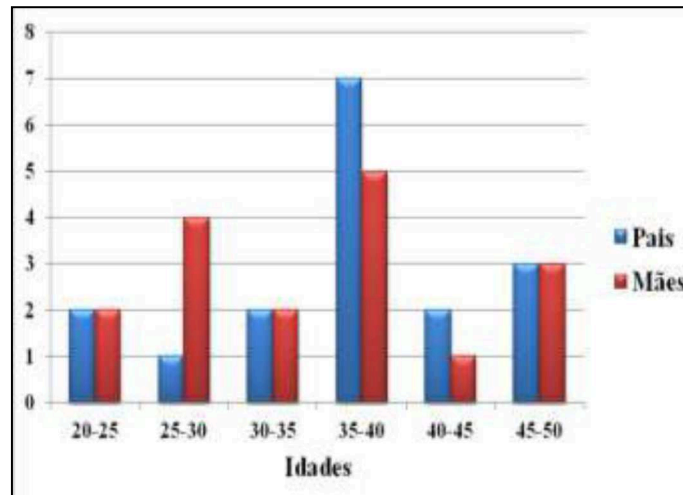
Na área de Conhecimento do Mundo as crianças revelavam curiosidade e desejo para a aprendizagem e compreender o porquê das coisas, principalmente quando são tratados temas que as próprias escolhiam. Uma das atividades que lhes despertava maior interesse eram as que estavam relacionadas com a exploração e a descoberta. A maioria apresentava ideias sobre o mundo natural, como se utilizavam e manipulavam os objetos, bem como sobre as relações com os outros. Também identificavam o seu nome completo, o da família, bem como os graus de parentesco que lhes estavam associados. Também todos identificavam a sua idade e reconheciam que estavam a crescer, pois quando faziam anos referiam que estavam maiores. Apenas alguns sabiam a sua morada e localidade, os restantes ainda demonstravam ter muita dificuldade. Todas identificavam o estado do tempo. Cuidavam da sua higiene e saúde e compreendiam os motivos de lavar as mãos antes de comer, usar roupa mais quente no inverno e roupa mais leve quando está calor e de não abusar de determinados alimentos.

No geral, segundo a educadora cooperante o tempo de concentração do grupo de crianças numa determinada atividade, principalmente na área do tapete estava a progredir, demonstrando assim um grande interesse em participar no momento de grande grupo, principalmente nas propostas de diálogo e cada vez mais, estavam a exteriorizar uma maior curiosidade pelo saber como o desejo pela aprendizagem.

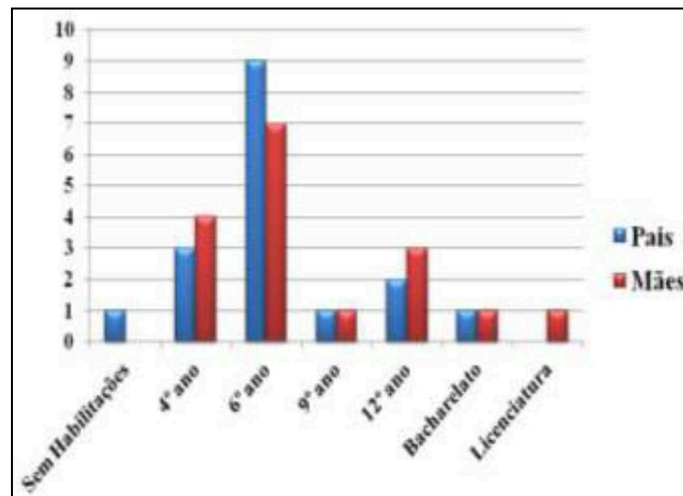
A Família

A família é considerada como um dos principais agentes educativos que influenciam do desenvolvimento da criança. Antes de começar a planear qualquer atividade, foi feita uma análise prévia através das fichas de identificação cedidas pela educadora cooperante, sobre o contexto familiar das crianças, recolhendo dados sobre a estrutura familiar, para que assim conseguisse melhor compreender variações que pudessem ocorrer no estado emocional de cada criança e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997).

No que diz respeito às idades dos pais, é possível concluir com a análise do Gráfico 9 que estes encontram-se na maioria entre os 35-40 anos, principalmente os do sexo masculino, portanto pode-se constatar que são pais relativamente jovens.

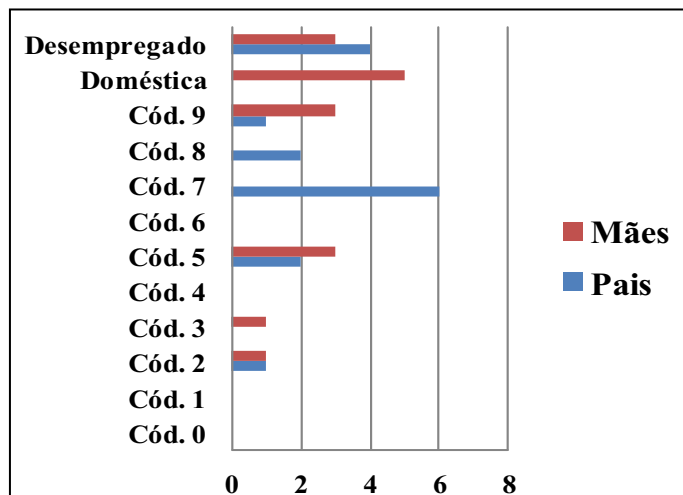
Gráfico 9. Número de pais por idade

Relativamente às habilitações literárias, é possível constatar no Gráfico 10 a existência de uma variedade de níveis académicos, sendo que a grande maioria dos pais possui o 6.º ano de escolaridade e que apenas três pais possuem o ensino superior.

Gráfico 10. Habilitações literárias dos pais

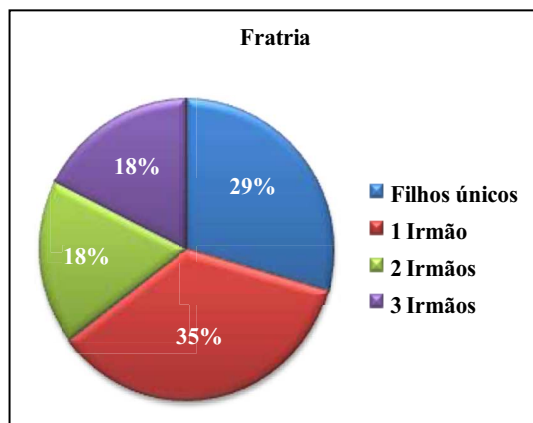
No Gráfico 11 é possível verificar a distribuição das profissões nas diferentes categorias do INE (2011b), em que existe uma grande variedade de realidades profissionais, sendo a maioria dos pais desempregados e as mães domésticas. Apesar de grande parte dos pais estarem desempregados, a atividade profissional que mais exercem é a de Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices.

Gráfico 11. Profissões dos pais



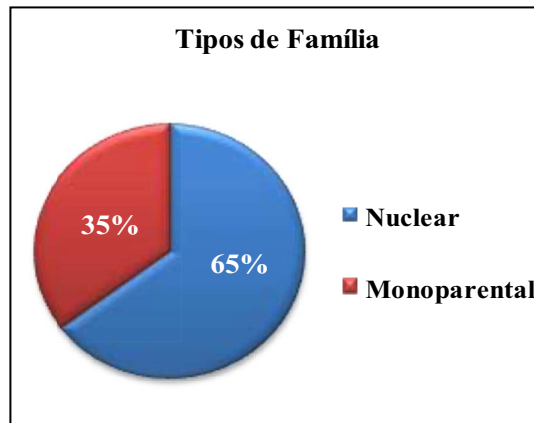
Quanto ao número de irmãos, confrontando o Gráfico 12, é possível verificar que a maioria das crianças possui um irmão, uma vez que os agregados familiares têm em média poucos elementos, ou seja, um número reduzido de filhos por casal. Pôde-se aferir que esta variável exerceu uma grande influência no processo de aprendizagem e formação pessoal e social da criança.

Gráfico 12. Número de irmãos



Relativamente à estrutura familiar o Gráfico 13 mostra que seis (35%) famílias são consideradas monoparentais, que surgiu na sequência de separação dos pais e que o agregado familiar mais verificado é o de famílias nucleares, composta pelo casal e filhos.

Gráfico 13. Estrutura Familiar



Desenvolvimento da Prática Pedagógica

Neste ponto irei descrever detalhadamente as experiências de aprendizagem realizadas neste nível educativo, assim como uma análise do percurso desenvolvido.

O tempo de permanência no estágio foi de sensivelmente 100 horas, divididas por períodos de manhã e de tarde, conforme o horário da educadora cooperante. A intervenção contou sempre com apoio da mesma.

Procurei desenvolver a minha *praxis* baseada na pedagogia de participação, tendo em conta os meus conhecimentos e os que fui construindo, com um olhar reflexivo da ação pedagógica em que pretendi adequá-la a uma aprendizagem ativa.

Tal como no 1.º CEB optei por utilizar na EPE uma metodologia com características de uma investigação-ação, que me permitisse refletir sobre a prática e perceber o que verdadeiramente interessava ao grupo de crianças.

Os projetos¹ implementados foram delineados em conjunto com a educadora cooperante e principalmente com as crianças, através da reflexão sobre a ação e das dificuldades, necessidades e interesses específicos do grupo.

Este estágio teve por base uma observação participante contínua do grupo de crianças em contexto de EPE, com o intuito de identificar as suas necessidades com vista a uma planificação de qualidade do trabalho desenvolvido. Uma das preocupações iniciais foi recolher dados sobre as crianças através de notas de campo, tomando assim conhecimento das capacidades, interesses e dificuldades de cada uma, que se revelaram essenciais na elaboração das atividades.

Houve também a necessidade de refletir sobre as minhas intenções pedagógicas de forma a torná-las desafiadoras para o grupo, promovendo sempre que possível a sua participação nas planificações de atividades, adequando-as às suas características. Procurei igualmente trabalhar em cooperação com a família, dando importância à sua colaboração em algumas das atividades.

Numa primeira fase da ação pedagógica, concentrei a minha atenção no grupo para poder conhecê-lo e caracterizá-lo e planificar as atividades educativas para o mesmo, tendo sempre em consideração as especificidades de cada um. Estas

¹ Quando se utiliza a designação projeto, não se está apenas a referir à Metodologia de Trabalho de Projeto. Esta terminologia é também utilizada para as atividades que foram desenvolvidas durante uma semana, sobre um determinado assunto.

planificações tiveram por base o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas de conteúdo.

Orientações Teóricas

A EPE é reconhecida, como está previsto no 2º artigo da *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar*, como

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97, de 10 fevereiro).

Esta refere-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos e a sua frequência é facultativa e gratuita (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Tem como principais objetivos promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, integrando-a em grupos sociais distintos, perspetivando uma educação para a cidadania e com base nas suas características particulares e estimular o seu desenvolvimento global. Faz parte também destes objetivos contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem, considerando também como fundamental garantir momentos de bem-estar e de segurança. Assim sendo, é essencial a criação de condições indispensáveis para as crianças continuarem a aprender e que assimilem e aprendam a aprender.

A EPE é uma preparação para a escolaridade formal. Deve fomentar nas crianças atitudes positivas de aprendizagem, bem como atitudes benéficas para a vida futura.

O Ministério da Educação (1997) considera a EPE um contexto de socializações, no qual ocorrem inúmeras aprendizagens de vivências no âmbito familiar de cada criança, de experiências relacionais e de momentos de aprendizagens que envolvem recursos tanto materiais como humanos, desenvolvendo-se em tempos e espaços próprios.

É impreterível referir que com o Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho, houve uma modificação significativa na EPE, o surgimento das OCEPE, que se constituem como uma referência para qualquer docente deste nível educativo, fundamentadas em seis razões:

sistematizar a acção educativa; servir de referencial para a prática educativa, na relação com o modelo que a fundamenta; tornar visível o rosto da Educação Pré-Escolar e dos seus agentes; facilitar o continuum educativo; melhorar a qualidade da Educação Pré-Escolar, proporcionar uma dinâmica de inovação (Ministério da Educação, 2000, p. 33).

O processo pedagógico exige que o educador “planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 18). Nesta linha de ideias, as OCEPE referem-se ao educador de infância como sendo responsável por este nível educativo e a sua prática obedece a uma série de etapas que estão ligadas entre si como, observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

O educador de infância deverá assumir uma postura profissional adequada, quando tenta compreender e aceitar os conhecimentos prévios das crianças e como estes estão organizados e não criar limitações para tal.

O educador de infância é quem desenvolve o currículo face à realidade vivida em contexto escolar, tendo como referência as OCEPE, onde estas têm como objetivo organizar e promover a qualidade da EPE. Este processo prevê que o educador planifique, organize e avalie o ambiente educativo, assim como as atividades e projetos curriculares, visando a construção da aprendizagem integrada. E para que tal aconteça deverá conhecer, atempadamente as características das crianças no geral e em particular, tendo em conta as suas idades e os meios de onde provêm, no sentido de garantir uma resposta positiva e adequada face às necessidades das mesmas, focando-se no seu bem-estar emocional e implicação em atividades diversas que compreendam as diferentes áreas de desenvolvimento (Portugal & Laevers, 2010).

Portugal & Laevers (2010) privilegiam o currículo como “amplo, apoiado em práticas desenvolvimental, contextual e culturalmente adequadas, encorajando as crianças a escolher e a aprender através de experiências activas com pessoas, materiais, acontecimentos, ideias, dando espaço às “cem” linguagens da criança” (p. 41).

De entre muitas das indicações referenciadas nas OCEPE, na conceção do currículo é indispensável que o educador conheça bem as áreas de conteúdo que deverão ser abordadas e deve ter em conta a relação e articulação que as mesmas mantêm entre si. Estas definem-se como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (Ministério da Educação,

1997, p. 47), possibilitando que a criança construa a sua identidade. Assim sendo, são estas áreas, a de Formação Pessoal e Social, a do Conhecimento do Mundo e a de Expressão e Comunicação que compreende diferentes domínios – o domínio das Expressões (Motora, Dramática, Plástica e Musical), o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação e o domínio da Matemática.

É fundamental referir que neste nível educativo é crucial focar as metas de aprendizagem, como sendo um instrumento “útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo” (Ministério da Educação, 2009, p. 1). Este instrumento tem por base as OCEPE e visa contribuir para o sucesso educativo, dado que possibilita e faculta às crianças uma melhor compreensão do que vão aprendendo. Mesmo que a criança não atinja algumas das metas, não impede que esta ingresse para o 1.º CEB.

Os documentos pelos quais me orientei, durante a minha prática foram a *Lei-Quadro da Educação Pré-escolar* (Lei n.º 5/97), o Decreto-Lei n.º 241/2001, onde é definido o *Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância*, as OCEPE e as *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*.

Período de observação

A prática realizada na sala da Pré iniciou-se com um período de observação participante, com vista ao apoio das crianças na realização das atividades livres e de rotina, partilhando comentários e conhecimentos e concebendo formas de ajudá-las nas suas aprendizagens.

Esta observação centrou-se mais especificamente nas crianças, nos seus interesses e necessidades e na prática da educadora cooperante. Através desta, apercebi-me que a educadora não utilizava um modelo específico, uma vez que a equipa da sala era constituída por três educadoras, mas que por sua vez procuravam ter sempre em consideração os interesses e necessidades das crianças, no desenvolvimento das suas práticas. Também foi importante para conhecer a sala a sua organização, bem como a sua rotina.

O primeiro contato com as crianças baseou-se num jogo de apresentação, denominado *O jornalista faz questões*. Este jogo implicava a participação de duas

crianças, que tinham de se entrevistar uma à outra, questionando sobre o seu nome, idade e o que gostavam mais de fazer. Através deste jogo constatei que a maioria gostava de brincar na área da mesa e do tapete e interessava-se particularmente, pela área de Expressão e Comunicação, mas que em conversa com a educadora cooperante, esta referiu que o grupo possuía um vocabulário pobre. Notei ainda, que havia uma disparidade de idades, ou seja, idades compreendidas entre os três e os seis anos. Este jogo também deu-me a oportunidade de observar que a grande maioria era um pouco tímida, à exceção de duas ou três crianças.

Durante a semana de observação escolhi a criança que pretendia avaliar, pois despertou a minha atenção no que se refere ao seu comportamento e competências. Daquilo que pude observar, esta criança era muito competente, pronunciava muito bem as palavras, verbalizava palavras complexas, mas a nível do comportamento era extramente distraída, não aguentava muito tempo numa atividade e era demasiado imatura.

Verifiquei que a maioria das crianças já reconhecia o seu nome escrito e que reproduziam-no com auxílio de um cartão, aquando da realização de desenhos, exceto as mais pequenas e a criança com NEE. Pude também observar que a sala possuía um bom ambiente, espaços, jogos e materiais adequados à faixa etária das crianças. No que se refere aos jogos foi interessante verificar que a educadora cooperante tinha jogos com quase 30 anos (anos de serviço da educadora) e que ainda eram funcionais, educativos e que se adaptavam a qualquer faixa etária. Também pude verificar que a educadora cooperante era bastante criativa, no que se refere aos jogos e extremamente afável com as crianças, não castigando nem humilhando, mas sim fazê-las refletir sobre o seu comportamento, através de inúmeras estratégias.

Num dos dias de observação, tomei iniciativa em participar nos jogos e realizei um jogo intitulado *Os lobos e as lebres*, com lenços de tecido. Inicialmente as crianças não assimilaram a explicação do jogo, então eu e a educadora cooperante demos um exemplo prático, jogando. Verifiquei que as crianças adoraram o jogo e a certa altura, de tanto jogarem, começaram a se sentir cansadas.

Como a criatividade da criança nunca estagna, decidiram utilizar os lenços para fazer de conta que eram um ladrão, um ninja, uma velhinha, um super-homem, entre outros, na qual eu e a educadora também participámos na brincadeira e inventámos personagens para que eles dramatizassem.

Também pude constatar que existia uma boa relação entre a equipa pedagógica, que tinha como resultado o bom ambiente afetivo. Havia sempre a preocupação de ambas comunicarem o trabalho realizado, de modo a que houvesse continuidade da outra parte, fazendo questão de me integrar nessa reflexão conjunta.

No final da semana, questionei as crianças acerca dos seus interesses e quais os temas que gostariam de trabalhar durante o tempo que iria passar com elas. É de referir que esta abordagem só foi feita diretamente ao grande grupo no final da semana, uma vez que nos dias anteriores estive integrada no processo de conhecer as crianças, bem como de criar laços afetivos e de confiança com as mesmas, abordando-as individualmente, de modo a registar os seus interesses e necessidades individuais e de me aceitarem como membro do grupo. Assim e para que o ambiente se tornasse mais acolhedor sentei-me no tapete juntamente com elas. Nesse momento de reunião uma das crianças sugeriu uma atividade, como: “Professora, tenho uma ideia! E se fizéssemos um espetáculo de magia?”. As restantes consideraram a sugestão interessante, tendo sido assim combinado que na semana seguinte iríamos dedicar um dia apenas ao espetáculo de magia. Também surgiram ideias como falar de apartamentos, mas quando foi questionado sobre o que queria abordar em concreto, não soube especificar.

Foi muito gratificante sentir o quanto as crianças gostaram de me receber e se mostraram entusiasmadas com a minha presença, pois logo no primeiro dia começaram a chamar-me “Professora Joaquina”.

Como no 1.º Ciclo, após observar na Pré que a maioria das crianças tinha um vocabulário pobre, dificuldades em respeitar o responsável do dia e em permanecer num diálogo de grande grupo delinee as seguintes questões que orientaram a minha prática pedagógica:

1. Como tornar a ação pedagógica facilitadora da construção de saberes?
2. Em que medida é que as atividades/estratégias podem favorecer a construção de novos conhecimentos e enriquecer o vocabulário?
3. Será suficiente a introdução de um instrumento de pilotagem para que as crianças respeitem a vez dos colegas?

Neste sentido, pretendi que ao longo das minhas intervenções, devesse estimular aos poucos o interesse das crianças, aquando da construção das planificações, de modo a implicá-las em todas as atividades, que fossem igualmente ricas, motivadoras e significativas, fazendo uma articulação desses interesses com as suas necessidades (Hohmann & Weikart, 2009; Ministério da Educação, 1997). E que a

interdisciplinaridade fosse também uma das minhas preocupações, tentando tirar o melhor partido das temáticas.

A Partilha

Após a primeira semana de observação e como a equipa pedagógica da sala tinha vindo a tratar o tema do outono e, por sua vez S. Martinho é uma festividade que se celebra nesta estação do ano, achei por bem realizar algumas atividades com as crianças sobre o mesmo.

Assim sendo, o tema iniciou-se, questionando as crianças sobre o que sabiam acerca deste dia, bem como as suas tradições, de modo a compreender os seus conhecimentos prévios. Uma das crianças quis aproveitar as imagens que estavam expostas na sala de uma atividade desenvolvida por outra das educadoras, para explicar melhor a lenda. Este diálogo foi conduzido, de forma a introduzir a atividade seguinte, que incidiu na *Lenda de S. Martinho* de Raquel Martins (ver Apêndice M).

Antes de iniciar o conto da lenda, solicitei que reproduzissem os sons do cavalo, do vento, dos trovões, da chuva e dos pássaros, que por sua vez foram representados na perfeição. Também pedi que fechassem os olhos e com recurso a materiais e do próprio corpo, teriam que adivinhar o som que representava cada um. Conforme iam adivinhando, tiveram a oportunidade de explorar os materiais, como cartolinas e sacos de plástico e de explorar o seu corpo para imitar sons.

Seguidamente, sugeri que batessem alternadamente com as duas mãos nos joelhos para imitar o galopar de um cavalo, que sacudissem as cartolinas para imitar o som dos trovões, que assobiassem para imitar o som do vento e dos pássaros, que amassassem os sacos de plástico para imitar o som da chuva e que imitassem o relinchar de um cavalo. Além dos materiais, é também com o corpo que a criança “descobre o mundo, através do movimento e dos seus sentidos, que se desenham linguagens, que se permeiam espaços e fronteiras, que se sonda e submerge no interior das coisas, enfim é o anfitrião do agir e do conhecer” (Correia, 2009, p. 37).

Feita a exploração, avancei com o conto da lenda, solicitando às crianças que interviessem com a sonorização da história, consoante a narração desta (ver Figura 35).

Figura 35. Participação das crianças na Lenda de S. Martinho

Como estratégia de controlo do comportamento inadequado do grupo que eventualmente pudesse ocorrer, ensinei a lengalenga *1, 2, 3 perninhas à chinês*, a qual teve resultados positivos, tendo as crianças aprendido logo e cada vez que se dizia 1, 2, 3, continuavam com a lengalenga.

Esta atividade suscitou nas crianças um inteiro agrado e tornou-se ainda mais agradável com a incorporação dos materiais e com a própria participação delas. Apelou-se a esta forma de contar a lenda, de modo a “não só alegrar o universo da criança, como também, e através das emoções, perspectivar aprendizagens que de outra forma tradicional tornar-se-iam menos compreensíveis e menos atraentes” (Correia, 2009, p. 48), fomentando assim, a aprendizagem ativa. Adquiriram com esta atividade vocabulário novo, como galopar e relinchar.

Finalizei a atividade da lenda com a exploração da canção *Há festa na escola*, retirada de um *blog* de educação de infância, em que uma das crianças decidiu mimá-la, ensinando ao restante grupo (ver Apêndice M).

Para consolidar o tema, questionei sobre o local onde se compra as castanhas e sobre o objeto onde se come as mesmas, onde ninguém soube responder. Assim sendo, organizei o grupo pelas mesas, providenciei uma lista telefónica e construímos em conjunto cartuchos para as castanhas assadas (ver Figura 36) para posteriormente, serem enchidos com as mesmas. Pude verificar que todos gostaram bastante desta atividade, demonstrando um nível de bem-estar emocional e de implicação elevados.

Figura 36. Construção dos cartuchos para as castanhas

Neste tema, a partir de uma conversa com as crianças sobre a moral da lenda, verifiquei que algumas crianças demonstraram dificuldade no conceito de partilha. As que sabiam o seu significado identificaram-no como: emprestar, dar e dividir. Mas explicaram esse conceito, dando alguns exemplos práticos: “A professora Délia traz um lanche e a professora Joana não, assim a professora Délia dá metade à Professora Joana.” (Eduardo); “Partilhar é emprestar cadeiras a quem não tem e também brinquedos.” (Marco) e “Partilhar pode ser dar e emprestar.” (Lara), tendo sido registados numa tabela intitulada *O que sabemos?*.

Neste sentido, dinamizei o *Jogo da Partilha*, construído por mim, que consistiu na invenção de um problema em partilhar o comer por dois pratos (ver Apêndice M). Neste jogo recorri à ajuda da educadora cooperante para dramatizar comigo a situação, em que éramos duas amigas e queria levá-la a jantar a minha casa, mas tinha o comer todo numa travessa e não sabia como dividi-lo, efetuando mal a divisão propositadamente, para que as crianças tentassem resolver esse problema. Pois, se eu não tivesse provocado aquela situação de erro, no geral as crianças deixariam de saber que, muitas vezes para acertar numa resposta é necessário passar por várias tentativas de erro (Alves, 2003). Foi notório todos quererem participar no jogo, não demonstrando qualquer dificuldade na sua resolução. Também dei relevância que o termo partilhar, não significa apenas a partilha de objetos materiais, mas também de conhecimentos, de experiências, entre outros.

Neste tema, solicitei a colaboração e participação das famílias para partilharem uma vivência sua, através de um pedido escrito, mas sem sucesso.

Para consolidar este tema, foi apresentado um poema intitulado *Partilhar*, retirado de um *blog* de educação de infância e adaptado por mim (ver Apêndice M). Este poema contou com o apoio da educadora cooperante, que quis participar na sua

exploração, sendo um momento tanto de aprendizagem como de descontração, pois utilizámos várias entoações e ritmos diferentes (depressa, devagar, alto, baixo), ou seja, foi explorado com um carácter lúdico. É necessário que o educador estimule nas crianças o gosto por ouvirem, aprenderem e interpretarem poesias, histórias, canções e trava-línguas, de modo a que desenvolvam de forma ativa a comunicação, o pensamento, o raciocínio e concomitantemente as competências sociais (Hohmann & Weikart, 2009; Ministério da Educação, 1997; Niza, 1998).

Após as crianças terem compreendido o conceito de partilha, sugeri que registassem por meio de um desenho o que descobriram, como por exemplo: “O Martim vai partilhar o seu urso com o Afonso” (Martim); “Vou partilhar o boneco de neve de chocolate com todos” (Gustavo), “Partilhar é repartir” (Lara), entre outros (ver Figura 37).

Figura 37. Registo do conceito de partilha



Como partilhar não significa apenas a partilha de objetos, também pode-se partilhar tarefas. Assim, debati com o grupo se existia relação entre a partilha e a divisão de tarefas, onde todos responderam afirmativamente e então, sugeri a construção do quadro das tarefas. Esta sugestão não partiu apenas do tema da partilha, mas também, por ter verificado no período de observação, que no início da manhã apenas uma criança é que fazia a chamada de presenças das crianças, a verificação do estado do tempo e da data, não deixando que os outros também participassem. Posto isto, com a construção deste instrumento de pilotagem essa criança não ficou muito satisfeita em ter que dividir as tarefas com os colegas.

O quadro das tarefas foi feito por negociação, onde se estabeleceu as tarefas (marcação das presenças, do calendário, do tempo e canção dos bons dias) e se determinou o tempo durante o qual cada um iria realizá-las (Grave-Resendes & Soares,

2002). A unidade de tempo escolhida foi diária, para que todos tivessem oportunidade de realizar todas as tarefas no tempo em que estava em estágio. Então, prossegui com a sua construção, solicitando às crianças que registassem em forma de desenho as tarefas, bem como os seus nomes (ver Figura 38). Houve a necessidade de fazer esta diferenciação, uma vez que a sala era constituída por crianças com três anos de idade e por uma com NEE, como forma de ajudá-las a reconhecer o seu nome. No entanto, para que as mesmas não se sentissem diferentes das outras, sugeriu-se que todas fizessem esse registo.

Figura 38. Construção do quadro das tarefas



O quadro das tarefas era constituído por duas colunas, sendo que a primeira coluna estava destinada às tarefas desenhadas pelas crianças e a segunda para o nome da criança responsável por cada tarefa, como se pode observar na figura anterior. Com a introdução deste instrumento, pretendi fomentar nas crianças atitudes de interajuda e de cooperação, uma vez que as mais velhas disponibilizavam-se para ajudar as mais novas, no momento da chamada de presenças e da data.

Como combinado com o grupo, para o último dia da semana foi preparado ao pormenor o espetáculo de magia. Assim, providenciei uma cartola em cartolina, uma varinha mágica e alguns truques de magia, sugeridos pelas crianças, como cartas, fazer aparecer um coelho e um desenho num cartão (ver Apêndice M). Procedi com uma dramatização de um mágico espanhol, o qual as crianças acharam muita graça. Todos os truques de magia tiveram a participação das crianças, seguidos com a explicação dos mesmos (ver Figura 39). Para o truque do desenho, todas tiveram a oportunidade de construir um, com o intuito de levarem para casa, de forma a realizarem esse truque com a sua família.

Figura 39. Participação das crianças no Espetáculo de Magia

O meu principal objetivo com as atividades apresentadas anteriormente, foi proporcionar às crianças aprendizagens divertidas e acima de tudo significativas. Abordar uma temática de forma a conseguir fazer uma ligação entre as várias áreas de conteúdo, foi também essencial para que as crianças percebessem que nada surge de forma isolada.

A Família

O desenvolvimento da temática do Natal foi sugerido pelas educadoras da sala, uma vez que fazia parte das suas planificações e que estavam a abordá-la no período em que eu não estava presente, pois como fazia horário rotativo com a educadora cooperante, as restantes desenvolviam as suas atividades no seu horário. Assim, solicitaram-me que iniciasse o assunto, abordando o tema sobre a família, uma vez que é no seio desta que o Natal é celebrado.

Apesar das atividades já estarem planificadas, foram orientadas por mim, onde fiz algumas alterações de modo o grupo ter um papel mais ativo.

Como motivação para este tema, e tendo em conta que as crianças gostavam de histórias, contei a história *As famílias do mundinho* de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, apresentado em PowerPoint (ver Apêndice N). Esta história abordava a diversidade de famílias que existe no mundo e a importância da aceitação e do respeito para se conviver em harmonia. Após o conto coloquei questões sobre a mesma, tendo podido observar que a maioria das crianças foi capaz de interpretá-la.

Numa das partes da história aparecia a diferença entre famílias nucleares e famílias monoparentais representadas numa árvore genealógica. Assim, construí previamente uma árvore genealógica sem as figuras parentais, de forma a orientar as

crianças a identificarem a hierarquia familiar: primeiro os avós, depois os pais e por fim os filhos (ver Figura 40), fornecendo-lhe essas mesmas figuras.

Figura 40. Identificação da hierarquia familiar



Algumas crianças demonstraram dificuldade em reconhecer os avós paternos e maternos, dado que para elas, avós é no geral e não a mãe/pai do pai ou da mãe. Apenas uma criança soube identificar que “Os pais da mãe são os avós maternos e os pais do pai são os avós paternos” (Marco). Contudo, a maioria reconheceu os outros graus de parentesco, como irmãos, tios e primos.

De acordo com esta atividade sugeri que cada um construísse a sua árvore genealógica (ver Figura 41), na qual todos aceitaram de imediato, principalmente quando referi que teriam que levar para casa e que juntamente com os pais teriam de completá-la com algumas fotos da família. Para os que não conseguissem arranjar fotos, dei-lhes a ideia de serem eles próprios a desenharem.

Figura 41. Construção da árvore genealógica



Para solicitar a colaboração dos pais, falei pessoalmente com eles, onde entreguei-lhes as respectivas árvores, expliquei-lhes qual o objetivo daquela atividade e dei-lhes um limite de entrega, tendo um *feedback* positivo. Corroboro com as OCEPE, quando referem que a colaboração dos pais, bem como de outros membros da comunidade “é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 45). Aos pais que não trouxeram na data limite e que por sua vez demoraram alguns dias a trazer, foi sugerido pela educadora cooperante que expusesse as árvores na parede do corredor da escola, de modo a que os outros pais vissem (ver Figura 42), na qual esta estratégia tornou-se eficaz, tendo os pais trazido as árvores que faltavam, apesar de não ter funcionado apenas para dois pais.

Figura 42. Exposição das árvores genealógicas



As crianças conforme iam trazendo as suas árvores explicavam aos seus colegas quem estava presente nas mesmas. Foi interessante observar a dificuldade que alguns pais divorciados demonstraram em dispor as fotos, ou seja, houve casos que apenas colocaram fotos da sua família, excluindo a família do cônjuge ou então colocaram as da sua família com a fotografia do cônjuge como se fosse filho dos seus pais, isto é, como seu irmão. Em contrapartida, também houve casos que apenas dispuseram as fotos sem estabelecer qualquer hierarquia e/ou ligação.

Em suma, pretendi com estas atividade proporcionar às crianças aprendizagens significativas que as ajudassem a crescer, a perceber melhor o mundo que as rodeia e a importância da família no seu desenvolvimento, bem como que compreendessem que existe uma hierarquia na mesma.

Projeto “Os Vulcões”

Definição do Problema

O projeto “Os Vulcões” surgiu de uma criança que demonstrou interesse em aprender sobre os vulcões, sendo considerado por mim um motivo de atenção.

Concordo com Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo (2009) quando referem que a pedagogia em participação distingue-se da pedagogia transmissiva quando se parte do interesse das crianças e fazer deles “o centro do programa que é pesquisa, descoberta, interação, diálogo, comunicação e festa, porque invenção é partilha” (p. 44).

Assim, no momento de grande grupo introduzi o tema, contando a história *O espirro do Vulcão* de Tatiana Belinky (ver Apêndice N). Segundo Mata (2008)

(...) o que se lê nos livros, para além de ser uma importante fonte de conhecimento, pode servir de ponto de partida para explorações e pesquisas, para se saber mais sobre determinado assunto, para se compararem vivências e conhecimentos. A história tem assim um potencial imensurável e diversificado, adequando-se a sua exploração aos interesses e vivências de cada grupo de crianças (p.79).

Explorei a história utilizando várias vozes, uma vez que era constituída por diferentes vulcões, tendo as crianças achado imensa graça, mostrando-se ainda mais atentas. Após ter terminado o conto, as crianças identificaram as personagens e fizeram o reconto na íntegra, podendo constatar que a história ficou bem interiorizada.

Depois do conto da história, verifiquei que o grupo de crianças mostrou-se muito interessado em aprofundar os seus conhecimentos sobre os vulcões. Assim, fiz o levantamento prévio do que as crianças sabiam acerca do tema, podendo ter verificado que algumas delas até possuíam alguns conhecimentos sobre o tema, que a própria educadora cooperante desconhecia, ficando mesmo perplexa com o que ouvira. Mencionaram que “Os vulcões deitam lava” (Deise); “Deitam lume e fumo” (Marco); “Os vulcões queimam.” (Eduardo); “Os vulcões explodem” (Gustavo); “A lava quando sai é líquida.” (Martim); “Os vulcões são perigosos para as pessoas e para o ambiente.” (Lara), no qual registei por escrito os seus conhecimentos prévios.

Documentar “os saberes que transportam e as interrogações que geram é uma forma de avaliar o potencial de, partindo da situação, criar um foco para estudo

sistemático - é assim que se pode começar um projeto” (Oliveira-Formosinho & Costa, 2011, p. 86).

Planificação e Lançamento do Trabalho

Como referem Katz e Chard (1997) a fase seguinte no trabalho de projeto refere-se à formulação das hipóteses, questionando-se sobre o que querem saber e à recolha de informação, ou seja, como vão procurar e encontrar informações que as ajudem a responder às suas dúvidas e questões iniciais. Nesta linha de pensamento, as crianças fizeram questões como: “O que é um vulcão?”, “Como sai a lava?” e “Que tipos de vulcões existem?”. De seguida, mencionaram os meios que iriam utilizar para recolher a informação, como através da internet e de livros. Dividiram igualmente as tarefas e, por conseguinte formaram os grupos por áreas de interesse, tendo cada grupo um nome escolhido por eles, consoante a história que ouviram, tais como: o grupo do Espirro, o da Lava e o da Explosão.

O meu papel nesta fase foi o de observadora e orientadora, na qual registei todo o processo combinado pelas crianças.

Execução

De acordo com Katz e Chard (1997) na fase de execução as crianças partiram para o processo de pesquisa através da utilização do computador, permitindo a aquisição de novas informações e conhecimentos. Assim, para realizar a pesquisa recorreremos à Informática, onde solicitei ao professor que me cedesse a sua aula, tendo um *feedback* positivo por parte dele. Oliveira-Formosinho e Costa (2011) defendem que utilizar a internet “como modo de procura de informação, é uma prática que não pode ser negligenciada no jardim-de-infância” (p. 94). As crianças organizaram-se pelos grupos de trabalho e como estava acompanhada pela educadora cooperante e por outra educadora da sala, recorri à ajuda das mesmas, de modo a orientarem as crianças no processo de seleção da informação que iam recolhendo (ver Figura 43).

Figura 43. Momento da pesquisa na internet



Quando se regressou à sala, as crianças também pesquisaram numa mini enciclopédia, que abordava apenas o tema dos vulcões, de forma a aprofundarem a informação adquirida. Pois, “aprender em companhia da natureza, dos livros e das pessoas é negar a educação transmissiva e experimentar a educação experiencial participativa” (Oliveira-Formosinho & Costa, 2011, p. 92). Após a pesquisa, registaram a informação a partir do desenho, onde ajudei-as a fazerem o ponto da situação, orientando-as e anotando nos seus registos qual a informação que transmitiram (ver Figura 44).

Figura 44. Momento do registo



Nesse momento do registo, verifiquei que apesar das crianças mais novas não terem participado tão ativamente ou não terem demonstrado um interesse imediato sobre o assunto, conseguiram surpreender-me com os seus registos.

Na atividade a seguir, sugeri às crianças a construção de uma maquete de um vulcão (ver Figura 45), a qual aceitaram de muito bom grado e depois expliquei-lhes que o objetivo desta construção era realizarmos uma experiência, para podermos observar como sai a lava.

Figura 45. Construção do vulcão

A construção do vulcão implicou a participação de cada grupo e enquanto eu acompanhava um grupo, os outros mantiveram-se na área do tapete a explorarem a mini enciclopédia e uma enciclopédia que a sala possuía, sob orientação da educadora cooperante. Conforme iam construindo o vulcão, davam hipóteses do que iria acontecer, ou seja, como sairia a lava:

- 1- “Com água a esquentar” (Deise)
- 2- “Com vinagre” (Leonor)
- 3- “Com azeite e vinagre” (Gustavo)
- 4- “Com água morninha” (Lara)
- 5- “Com água, vinagre e azeite” (Gustavo)

Após o término da atividade e antes de iniciar a atividade experimental, solicitei ao grupo que desenhasse numa ficha de registo o que pensava que iria acontecer, aquando da experiência. Essa ficha de registo consistia em dois quadrados, um dedicado ao que consideravam que iria acontecer e outro para depois da experiência desenharem o que tinha acontecido, de forma a compararem a sua hipótese com o resultado. A maioria referiu que ia explodir e que ia sair lume e algumas mencionaram que iria sair lava.

De forma a testarem as suas hipóteses, providenciei água quente, água morna, vinagre e azeite e procedi às experiências, provocando algum suspense e quando fiz a mistura dos ingredientes pedi que se afastassem, porque poderia “explodir”. As crianças acreditaram e cada vez que testava uma hipótese, elas afastavam-se de imediato. Através desta estratégia de ação, as crianças sentiram-se desafiadas e a sua imaginação era, por sua vez estimulada” (Portugal & Laevers, 2010).

A partir destas experiências, nenhuma das hipóteses que as crianças construíram foram comprovadas. Assim sendo, prosseguiu-se com a experiência diretamente no vulcão (ver Apêndice N).

Quando a “lava” começou a sair as crianças ficaram entusiasmadas com o que estavam a vislumbrar. Como tal, vivenciar experiências diretas e imediatas é crucial no desenvolvimento e na construção dos conhecimentos das crianças, apoiando-as a saberem dar sentido ao mundo que as rodeia, a partir da reflexão (Hohmann & Weikart, 2009). Assim, a abordagem experimental do ensino das ciências envolve as crianças na pesquisa de problemas atraentes, bem como de fenómenos que as rodeiam no dia a dia, sendo assim necessário que esta abordagem se revista de um carácter lúdico.

Posteriormente as crianças procederam ao registo do que observaram, comparando com a hipótese que tinham dado inicialmente.

Avaliação/Divulgação

Faz parte integrante de um trabalho de projeto a sua divulgação, uma vez que implica a criança fazer uma síntese da informação adquirida, de modo a torná-la apresentável aos outros (Katz & Chard, 1997). Para tal, as crianças sistematizaram as aprendizagens numa cartolina, devidamente identificada, recortando os seus registos como se pode observar na Figura 46. Devido à ausência de duas crianças durante a semana do desenvolvimento do projeto, estas foram integradas nos grupos, mas antes de registarem, fizeram uma pesquisa prévia nas enciclopédias.

Figura 46. Preparação da apresentação dos trabalhos



De seguida, cada grupo avançou com as suas apresentações para os seus colegas, dando oportunidade para cada um falar sobre as suas descobertas, de forma a se sentirem parte integrante do seu processo de aprendizagem (ver Figura 47).

Figura 47. Apresentação dos trabalhos

Passo a transcrever alguns dos conhecimentos adquiridos no processo de pesquisa: “Existem três tipos de vulcões: os adormecidos, os ativos e extintos.” (Eduardo); “Os vulcões têm uma cratera, uma chaminé que é onde sai a lava e uma câmara magmática.” (Luana); “Existem vulcões da terra e vulcões do mar que são os submarinos.” (Martim).

Conforme os grupos iam terminando a sua apresentação, os restantes avaliavam o trabalho dos colegas, expressando se compreenderam ou não o que lhes foi transmitido, bem como comparando o que aprenderam com as questões que haviam formulado inicialmente. Também analisaram o contributo de cada um dos elementos dos grupos, isto é, se apresentaram bem ou não.

Nesta fase, privilegiou-se a reflexão sobre o que aprenderam acerca do tema “Os Vulcões” e compilou-se os seus trabalhos numa capa feita propositadamente para este tema para que as crianças pudessem consultá-la sempre que desejassem.

O meu papel em todo este processo foi de orientadora, dando algumas ideias e sugestões de apresentação.

Posso afirmar que todos os grupos empenharam-se no decorrer de todo o processo, que tinham as ideias muito bem interiorizadas e que referiram pormenores, impressionando as educadoras da sala que estavam a assistir.

Em síntese, pude verificar que o processo de desenvolvimento de um trabalho de projeto pode contribuir para o desenvolvimento de competências e capacidades nas crianças, enriquecendo as suas aprendizagens de forma diversificada.

Projeto “Brincar com a Matemática – o Natal em Forma Geométrica”

O tema “Brincar com a Matemática” surgiu do interesse que as crianças demonstraram em aprender matemática, através dos jogos que a sala possuía e, surgiu

igualmente, de modo a promover a participação ativa da criança com trissomia 21, que tinha um interesse especial por esta área e que raramente estava predisposta em realizar atividades. Os assuntos experienciados estiveram relacionados com a aprendizagem da geometria e concomitantemente com a aprendizagem dos sistemas de numeração. Não foi minha intenção escolarizar a EPE, mas sim ir ao encontro dos interesses das crianças.

As OCEPE defendem a importância por parte dos docentes deverem atribuir às crianças a compreensão de ideias geométricas, apoiando-se nas suas vivências do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas das mesmas (Ministério da Educação, 1997).

Como ponto de partida do tema de geometria contei a *História do Quadrado* de Alexandra Prasinós Bernal, numa cartolina com janelas e conforme ia contando abria uma janela com a ilustração da história (ver Apêndice O). As crianças acharam bastante interessante esta estratégia de contar histórias, mostrando desejo em abrir as janelas.

Depois de contar a história, fiz questões de interpretação, as quais foram respondidas acertadamente e posteriormente solicitei às crianças que olhassem ao seu redor, com o objetivo de reconhecerem na sala objetos em formas geométricas (quadrados, retângulos, triângulos e círculos). Corroboro com Moreira e Oliveira (2003) quando defendem que as crianças, quando observam o mundo à sua volta constroem ideias que são exploradas para resolver problemas e tomar decisões no seu quotidiano. Algumas crianças, conforme iam identificando as figuras na sala, faziam a distinção de algumas, como por exemplo “O triângulo tem três lados”, porém confundiam um retângulo de um quadrado por ambos terem quatro lados, isto é, não tinham noção do que significava quatro lados iguais ou dois lados paralelos verticalmente e outros dois paralelos horizontalmente.

De acordo com o Ministério da Educação (2004) “[...] as crianças interessam-se sobretudo por jogos, adivinhas e histórias (vivas ou de fantasia) que apresentem questões interessantes para resolver e que constituem verdadeiros problemas à medida da sua idade” (p. 168). Posto isto, para a aprendizagem das características das formas geométricas, coloquei adivinhas relacionadas com as mesmas, onde foram respondidas por todos com entusiasmo, conseguindo corresponder a figura geométrica à adivinha. Esta atividade teve como finalidade explorar as formas, ajudando as crianças a reconhecerem as figuras, distinguindo-as pelo aspeto físico, pela análise de atributos matematicamente relevantes como a orientação, o tamanho e outros.

Na atividade seguinte organizei as crianças nas mesas e disponibilizei sobre elas os blocos lógicos, de modo a que explorassem livremente, observassem e fizessem construções num ambiente de descoberta, desenvolvendo assim a sua perceção e estruturação espacial (ver Figura 48).

Figura 48. Exploração dos blocos lógicos



Fomentei o diálogo no sentido de serem explorados os atributos das peças utilizadas quanto à forma, cor, tamanho e espessura, pedindo que apresentassem as suas construções e identificassem as características das peças utilizadas.

Nesta atividade, houve uma certa dificuldade em partilhar os materiais, mas nada que não fosse resolvido entre as próprias crianças. Foi interessante poder observar que a exploração do material levou-as a descreverem as características das formas geométricas, a fazerem comparações e agrupamentos, utilizando o seu próprio vocabulário. De acordo com Moreira e Oliveira (2003) “a verbalização das acções e a sua representação gestual constituem modos de fazer e sistematizar aprendizagens geométricas” (p. 93).

Posteriormente sugeri que construíssem imagens alusivas ao Natal e que contornassem numa folha (ver Figura 49). Desta construção resultaram árvores de natal, estrelas, anjos, entre muitos outros.

Figura 49. Construção de figuras alusivas ao Natal



Quando foi para arrumar o material sugeri às crianças que o fizessem, separando por categorias, isto é, por tamanhos.

As crianças demonstraram um grande entusiasmo aquando da exploração dos materiais e conseqüentemente nas suas descobertas. Foram também capazes de assimilar as aprendizagens realizadas em torno do tema abordado, implicando-se em todas as atividades, manifestando vitalidade, concentração e autoconfiança. Pretendi com estas propostas que o grupo identificasse/explorasse os atributos dos blocos lógicos e desenvolvesse o raciocínio lógico-matemático, bem como a criatividade.

O meu papel nestas atividades foi o de explorar as situações, pelas questões que coloquei e pela introdução de vocabulário adequado de modo a que as crianças se familiarizassem com o mesmo.

O sistema de numeração surgiu a partir do momento de observação, onde pude constatar que as crianças tinham dificuldade em reconhecer o número e associarem-no à quantidade. Assim, abordar este assunto implicou contar inicialmente uma história *As bolas do pinheiro desorientaram-se* da minha autoria, que consistia na participação das crianças na mesma, proporcionando-lhes uma oportunidade para aprenderem corretamente a sequência verbal dos números através de contagens (ver Apêndice O). O seu papel foi o de representar as bolas do pinheiro, tendo cada uma um número e teriam que se organizar por ordem numérica de um a dez. A maioria aderiu bem a atividade de contagem e realizou adequadamente a ordenação, resolvendo a situação problemática que surgiu durante a história.

Segundo Moreira e Oliveira (2003) o desenvolvimento do sentido de número reflete-se

na capacidade de comunicar matematicamente e de processar e interpretar informação, e expande-se gradualmente, à medida que as crianças exploram as regularidades numéricas e as relacionam de diferentes formas, ora extraindo o significado social dos seus diferentes usos, ora reflectindo sobre a razoabilidade de resultados (p. 113).

Para que as crianças associassem o número à quantidade apresentei-lhes o material Cuisenaire, que a sala dispunha, explicando-lhes que cada barrinha tinha um valor. As crianças ficaram surpreendidas com aquele material, pois nunca o tinham visto e mostraram igualmente desejo em manuseá-lo. Como tal, organizei o grupo pelas faixas etárias nas mesas, distribuí o material Cuisenaire e, numa primeira fase exploraram-no e fizeram comparações livremente (ver Figura 50).

Figura 50. Exploração livre do material Cuisenaire

Com o intuito de que as crianças classificassem, segundo a cor das barras pedilhes que mostrassem uma, questionando em que se diferenciavam as barras, a qual identificaram adequadamente. Depois, como se verifica na Figura 51 pedi que formassem conjuntos considerando apenas um atributo, como por exemplo, pedi que formassem conjuntos de barras vermelhas ou barras que tivessem o mesmo tamanho, entre outros, aumentando o grau de dificuldade, ou seja, com dois ou mais atributos comuns. Também sugeri que ordenassem de forma crescente e decrescente as barras, comparando o seu tamanho. Aproveitei que as crianças estavam entusiasmadas e introduzi a adição, pedindo-lhes que mostrassem quantas barras cabiam numa outra, de modo a que compreendessem que a soma dessas barras dava o valor da barra principal.

Figura 51. Exploração orientada do material Cuisenaire

Nesta atividade separei o grupo por idades, tendo os mais pequenos apenas explorado o material, comparando-o quanto ao tamanho. Pretendi com esta atividade que as crianças manipulassem o material Cuisenaire a fim de desenvolverem capacidades de classificação, de comparação, de seriação e de ordenação.

Aproveitei estas atividades com o material Cuisenaire para fazer a transição para outro momento da rotina, utilizando a estratégia das crianças referirem as cores das barras do Cuisenaire e os respectivos valores.

Natal em Forma Geométrica

O subtema “Natal em Forma Geométrica”, surgiu de forma a dar continuidade ao projeto que se tinha vindo a desenvolver “Brincar com a matemática” e, por outro lado à temática do Natal, estabelecendo da melhor forma possível, uma ligação.

Iniciei o tema através de um diálogo argumentativo com as crianças sobre a forma como se iria decorar a sala para o Natal. Algumas crianças demonstraram dificuldade em expressar as suas ideias, onde tive que recorrer a algumas adivinhas de natal (ver Apêndice O). Conforme lia as adivinhas, as ideias foram surgindo, como: “fazer uma árvore com bolinhas e uma estrela”; “bolas com brilhantes”; “nome do Natal”; “luzinhas” e “sino”, as quais registei num bloco.

Foi minha preocupação captar a atenção e interesse das crianças na exploração deste tema, proporcionando-lhes sempre que possível, aprendizagens significativas e com valor para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos do mundo. Estabeleci uma ligação entre os dois temas, pois no tema do Natal estão patentes diversos conceitos matemáticos.

Assim, contei *A verdadeira história do Natal* de Maria Jesus Sousa, mas adaptada por mim, recorrendo ao avental de histórias (ver Apêndice P). As crianças uma vez mais ficaram surpreendidas quando me viram de avental, pois pensaram que ia cozinhar, mas quando se aperceberam que era para contar uma história ficaram maravilhadas e por sua vez, bastante atentas. A seguir à história questionei-lhes sobre o presépio, qual o seu significado e como era constituído, onde souberam responder acertadamente, apresentando apenas dificuldade em dizer os nomes dos três Reis.

Na atividade seguinte, organizei algumas crianças pelas mesas, dispus figuras geométricas em cartolina e sugeri que construíssem um presépio para decorar a sala (ver Figura 52), tendo um *feedback* positivo por parte das mesmas. As restantes crianças permaneceram noutra mesa para fazer a atividade das educadoras da sala, isto é, o presente de Natal para casa, que consistiu num presépio em massa de moldar, o qual estava muito atrasado e nem todos tinham terminado.

Figura 52. Construção do presépio em forma geométrica

Uma das ideias das crianças foi construir um pinheiro com bolas e uma estrela, então levei um pinheiro de cartão, construído por mim em forma geométrica, onde inicialmente as crianças tiveram que adivinhar por quantos triângulos era composto, revendo assim o que tínhamos trabalhado anteriormente. Como o pinheiro de Natal era constituído por duas árvores encaixadas uma sobre a outra, tornou-se difícil para as crianças contarem os triângulos, tendo sido desmontadas de modo a facilitar a sua compreensão.

Foi sugerido ao grupo que decorasse o pinheiro com bolas preenchidas com pedacinhos de papel de lustro rasgados e posteriormente que retirassem o excesso através do recorte (ver Figura 53). A maioria demonstrou algumas dificuldades em recortar, uma vez que ainda não sabia segurar na tesoura e em colar, pois não controlava a quantidade de cola, apenas duas crianças é que demonstraram agilidade em ambas as tarefas.

Figura 53. Construção das bolas para o pinheiro de Natal

Mata (2008) refere a importância do papel do jardim de infância em promover um envolvimento precoce das crianças com a escrita, de forma a linguagem escrita não seja ignorada. Tal como no 1.º CEB também sugeri às crianças da Pré que realizassem um conto redondo, onde demonstraram dificuldade em compreender a atividade (ver

Apêndice P). Assim e para que o ambiente ficasse mais aconchegante, sentei-me com elas no tapete e passei a explicar o que pretendia com a atividade e no que consistia a mesma, isto é, um Pai Natal em forma geométrica que tinha de passar por todos de modo a que elaborassem uma história. As crianças aceitaram de bom grado a ideia, mas o facto de estar sentada com elas não funcionou, pois começaram a distrair-se, a falar ao mesmo tempo e a empurrar-se uns aos outros para ver o Pai Natal. Decidi então me sentar na cadeira, como tinha vindo a fazer em todas as atividades de grande grupo. Em grande grupo dialogámos, encadeámos as ideias, chegámos ao texto final, registado e lida por mim e posteriormente as crianças registaram em desenho o que cada uma tinha dito, para assim construírem um livro (ver Figura 54). Esta atividade resultou para as crianças mais tímidas, fazendo com que se expressassem melhor oralmente.

Figura 54. Conto redondo e registo



Pretendi com todas as propostas conduzir atividades que facilitassem a aquisição e a construção de conhecimentos sobre as tradições do Natal, de forma participativa e descontraída, procurando integrar a perspetiva de diversas áreas e envolvendo aspetos históricos, sociais, culturais, entre outros. As atividades foram desenvolvidas de forma coletiva e individual com as crianças e com um clima na sala favorável ao desenvolvimento da criatividade. Por isso, as atividades foram propícias ao criar, pintar, colar, dobrar e experimentar.

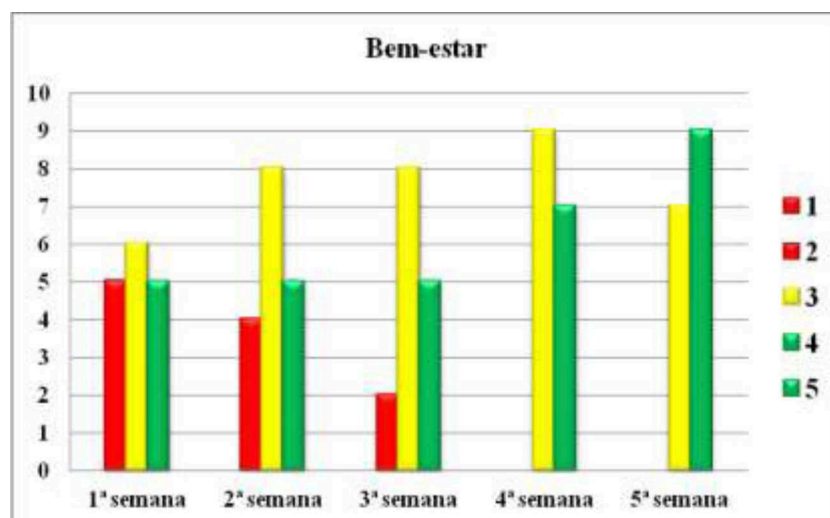
Avaliação Geral do Grupo

Como já foi referido a avaliação da prática pedagógica teve por base o SAC e a ficha de registo da avaliação de competências. Ambas as avaliações referem-se a uma avaliação mais qualitativa, uma vez que possibilitou uma visão mais abrangente sobre as características do grupo em geral e concomitantemente sobre o desenvolvimento das suas competências.

A aplicação do SAC decorreu no mês de novembro, onde todas as semanas era feita a avaliação do grupo em geral, isto é, a ficha 1g, tendo em atenção todas as crianças quanto ao seu bem-estar emocional e à implicação, estando também expostos alguns comentários que pretenderam elucidar melhor sobre o desenvolvimento das crianças (ver Apêndice Q).

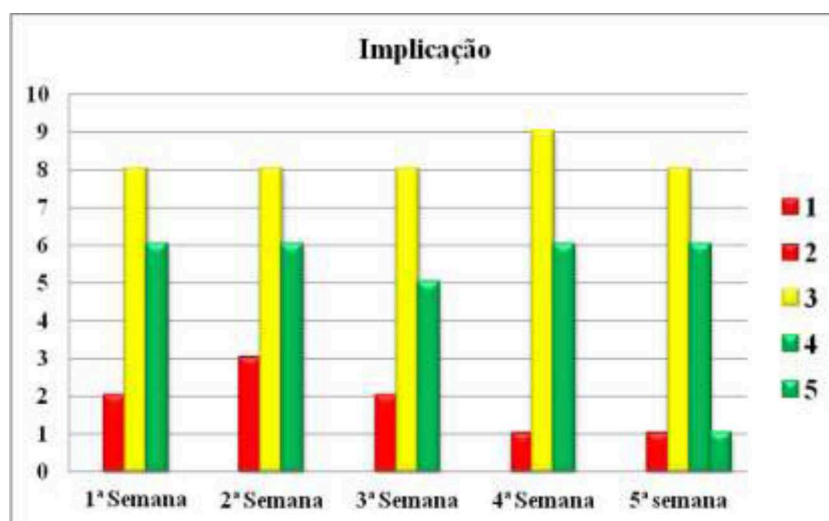
No Gráfico 14 é possível verificar o nível de bem-estar emocional do grupo ao longo da minha intervenção pedagógica. Neste sentido, durante três semanas seguidas houve um decréscimo no nível baixo de bem-estar do grupo assinalado a vermelho, no qual suscitou alguma preocupação inicial, mas com o tempo foi desaparecendo. Por sua vez, houve uma evolução no nível médio de bem-estar emocional do grupo assinalado a amarelo, sendo que na última semana o grupo evoluiu, chegando mesmo a atingir o nível alto assinalado a verde. Porém durante as cinco semanas de estágio a maioria do grupo manteve-se no nível médio de bem-estar emocional.

Gráfico 14. Níveis de bem-estar emocional



Como se pode observar no Gráfico 15 houve algumas crianças que durante as cinco semanas suscitaram alguma preocupação, por manterem níveis baixos de implicação assinalado a vermelho, que por conseguinte dizia respeito às crianças mais novas e à criança com NEE. A maioria do grupo manteve-se tal como nos níveis de bem-estar emocional, no nível médio de implicação assinalado a amarelo e as que estavam com níveis de implicação altos assinalados a verde mantiveram-se durante quatro semanas, à exceção de uma criança que na última semana implicou-se atingindo o nível cinco.

Gráfico 15. Níveis de implicação



A ficha 2g está relacionada com a segunda fase da avaliação do grupo, que consiste na análise e reflexão do mesmo e do contexto, apontando os aspetos positivos e negativos, bem como os aspetos preocupantes (ver Apêndice R). A análise desta ficha possibilitou-me identificar determinadas situações mais problemáticas que mereceram uma atenção mais específica.

Neste sentido, o que me agradou no grupo foi ter verificado que a maioria evolvia-se facilmente nas atividades, empenhando-se na sua realização com interesse. Também por serem autónomos e independentes no que se refere às suas necessidades básicas, bem como na utilização dos materiais da sala, ou seja, sabiam onde estavam situadas e posteriormente arrumavam sem necessitar do apoio do adulto.

O que me causou alguma preocupação no grupo foi este ser bastante agitado, aquando da realização de qualquer atividade, demonstrando uma certa dificuldade no que diz respeito ao cumprimento de regras. Algumas crianças, principalmente as mais

novas demonstravam dificuldade em se expressar oralmente e tomar iniciativa para a realização de determinadas atividades. Outras, por sua vez realizavam as atividades apressadamente, com o intuito de ir brincar, acabando por não completar a atividade.

Quanto a análise do contexto, os aspetos positivos que pude constatar foram a existência de espaços exteriores amplos, a variedade de materiais lúdico-pedagógicos, a flexibilidade da rotina da sala e o clima de afetividade e de cooperação entre as crianças e a equipa pedagógica. No que diz respeito à minha relação com o grupo, esta manteve-se positiva, na qual aceitaram bem a minha presença na sala, considerando-me como membro integrante da mesma.

Em contrapartida os aspetos negativos foram em relação à inexistência de trabalhos de projeto, uma vez que as educadoras referem no PCG a importância dos mesmos.

Na terceira e última fase foram definidos os objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo e ao contexto educativo, patentes na ficha 3g (ver Apêndice U). Considerando a análise e reflexão da ficha 2g, pretendi investir na realização de trabalhos de projeto com o grupo, que as crianças desenvolvessem a aquisição do cumprimento de regras, de modo a respeitarem os colegas e que participassem mais nas atividades por iniciativa própria.

Para alcançar os objetivos supramencionados, defini iniciativas ou ações a desenvolver como a introdução do quadro das tarefas, de forma o grupo adquirir atitudes de partilha, a realização de atividades tanto em grande como em pequeno grupo, demonstrando atitudes de carinho para com ele, bem como a disponibilização de vários materiais nas diferentes áreas de conteúdo. Também pretendi atribuir reforços positivos simbólicos, recorrendo ao elogio para quando o grupo participasse por sua iniciativa nas atividades, assim como quando superassem as suas dificuldades, levando-os a refletirem sobre as suas ações.

No que diz respeito à avaliação das competências, estas estavam patentes nas planificações semanais, logo não fazia sentido algum defini-las sem ter que observá-las e avaliá-las. Importa referir que esta avaliação teve por base as Metas de Aprendizagem para a EPE e as OCEPE e que estive de acordo com os assuntos abordados ao longo do estágio. Como tal, construí uma ficha de registo da avaliação das competências que consistiu na construção de tabelas de dupla entrada, onde constam as competências e o nome de cada criança (ver Apêndice V). Possui igualmente, uma legenda que mostra a

aquisição da competência (círculo verde), a aquisição parcial da competência (círculo amarelo) e a não aquisição da competência (círculo vermelho).

Tal como no 1.º CEB o objetivo desta ficha foi registar a evolução das crianças, que numa fase seguinte serviram de apoio na tomada de decisões relativamente às estratégias a adequar na intervenção pedagógica como está previsto na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011.

Neste sentido, na área de Formação Pessoal e Social durante o estágio a maioria das crianças foi capaz de esperar pela sua vez de falar, à exceção de seis crianças que se mantiveram no mesmo nível, pois tinham a necessidade de estar sempre a falar, interrompendo muitas vezes os colegas. Quanto à participação das crianças houve um meio-termo entre a aquisição completa e parcial da competência, contudo duas crianças não participaram durante três semanas seguidas. A maioria foi capaz de cumprir tarefas combinadas em grande grupo, de colaborar nas atividades também em grupo, de demonstrar comportamentos de apoio e de interajuda, de partilhar os materiais com o outro e utilizá-los adequadamente, de contactar com diferentes formas de expressão artística e de saber escolher uma atividade e/ou material que necessitasse. No tema da partilha quatro crianças não foram capazes de partilhar oralmente conhecimentos e experiências, seis adquiriram parcialmente a competência e sete adquiriram na totalidade. Já no tema “Brincar com a Matemática” a maioria foi capaz de memorizar à exceção de três crianças, todos foram capazes de observar, a maioria foi capaz de tomar decisões, de ser responsável por essas decisões, bem como pelos materiais e discutir o seu ponto de vista, uma vez que as atividades das últimas semanas foram ao encontro dos seus interesses e necessidades, salvo quatro crianças que tiveram dificuldade em se expressar por iniciativa própria. No entanto, verifiquei que a maioria das crianças deixou de ter comportamentos agitados, demonstrando mais interesse e concentração pelas atividades.

Em relação ao domínio de Expressão Motora a maioria das crianças foi capaz de diversificar as formas de utilizar e de sentir o seu corpo, exceto uma, de manipular corretamente diversos objetos e de todas possuírem controlo motor e de socialização.

No domínio da Expressão Dramática a maioria foi capaz de utilizar objetos livremente, atribuindo significados múltiplos e de utilizar diferentes formas de mimar e dramatizar, exceto uma criança em ambas as competências. A maioria participou em situações de jogo simbólico e interagiu com outras crianças em atividade de jogo simbólico, salvo uma criança que não era muito comunicativa. Relativamente à criação

de situações de comunicação verbal a maioria adquiriu a competência, menos três crianças e no que diz respeito à utilização do fantoche como suporte para a criação de uma história também a maioria adquiriu a competência, exceto duas crianças.

Respetivamente ao domínio da Expressão Plástica as crianças inicialmente reproduziam desenhos, utilizando apenas as cores de pau e de feltro e como tal, decidi introduzir algumas técnicas novas de expressão plástica. De acordo com a análise destas competências aferi que a maioria foi capaz de explorar espontaneamente diversos materiais e instrumentos, conhecer e cumprir as regras de utilização desses materiais, representar espontaneamente imagens que interiormente construiu, explorar e utilizar materiais que permitiram a expressão tridimensional, colorir, colar e recortar, à exceção de duas crianças em todo o processo.

O domínio da Expressão Musical foi explorado apenas na primeira semana de intervenção, nomeadamente no tema da partilha. Posto isto, verifiquei que as crianças na sua maioria foram capazes de fazer silêncio para escutar, identificar e reproduzir sons, de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros e de utilizar suportes para explorar a música, salvo apenas uma criança. Também foram capazes de explorar diferentes sons e ritmos e de cantar produzindo diferentes formas de ritmo, igualmente exceto uma criança.

Quanto ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, esta consistiu principalmente na expressão oral, nos relatos de experiências e na colocação de questões de modo a obter informação, do que propriamente na abordagem à escrita, uma vez que foram poucas as crianças que estavam predispostas a adquirir esta competência. Assim sendo, pude constatar que a maioria evoluiu na participação nos diálogos, planeando o que pretendia fazer, contando o que se realizou e negociando a distribuição de tarefas, ao contrário de três crianças que não adquiriram esta competência. No que concerne à partilha oral de vivências, apenas sete crianças adquiriram a competência, enquanto cinco não a adquiriram. No entanto, a maioria adquiriu vocabulário novo em todos os temas e soube utilizá-lo adequadamente às diversas situações. Igualmente souberam explorar a linguagem com carácter lúdico, reconhecer o seu nome e/ou dos colegas, interpretar imagens e responder às questões de interpretação de todas as histórias que foram apresentadas, demonstrando que compreenderam a informação transmitida oralmente. Também a sua maioria foi capaz de descrever pessoas, objetos e ações, distinguir a escrita do desenho, bem como utilizar/explorar diferentes tipos de

suportes escritos, relatar as suas descobertas e inventar pequenas histórias, aquando da atividade do conto redondo, exceto uma das crianças com NEE.

No que diz respeito ao domínio da Matemática, este debruçou-se mais para o sistema de numeração e para a aprendizagem da geometria. Na primeira semana de intervenção teriam de distinguir e nomear a forma geométrica implícita no cartucho das castanhas, a qual a maioria identificou sem qualquer dificuldade e teriam que identificar a divisão no jogo da partilha, o qual a maioria também foi capaz de adquirir a competência. Na segunda semana de intervenção a maioria do grupo reconheceu o número de pessoas da sua família e na experiência do vulcão a maioria foi capaz de contar o material necessário e o tempo de erupção, bem como medir as quantidades necessárias de ingredientes. Na terceira semana de intervenção, com a introdução das formas geométricas o grupo foi capaz de nomear semelhanças entre objetos do quotidiano e formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo e círculo), identificar formas geométricas e identificar as diferentes características de cada figura geométrica.

Na exploração do material Cuisenaire a maioria adquiriu as competências, como contar, formar conjuntos de acordo com determinados critérios, ter noção de maior e de menor, reconhecer propriedades que permitiram estabelecer uma classificação ordenada e associar a quantidade ao numeral. Na quarta e última semana de intervenção, quando se abordou o tema do Natal a maioria das crianças foi capaz de contar as personagens do presépio e identificar nas figuras do presépio, nas bolas e na árvore de natal as formas geométricas. Neste domínio uma das crianças com NEE participou em todas as atividades, porém não adquiriu totalmente as competências propostas.

Relativamente às Novas Tecnologias, na última semana de intervenção reproduzi um vídeo com todas as atividades feitas ao longo do estágio, onde as crianças foram capazes de identificar nesse vídeo as suas atividades.

Por fim na área do Conhecimento do Mundo, que foi uma das áreas que mais cativou o grupo, foram desenvolvidas diversas competências. A sua maioria foi capaz de desfrutar novas situações/ocasiões de descoberta/exploração do mundo em todas as atividades. No projeto dos vulcões a maioria foi capaz de possuir noções sobre o método científico, como ter capacidade de observação, revelar curiosidade e desejo pelo saber, questionar-se sobre o que a rodeia, mostrar gosto pela pesquisa, revelar desejo pela experimentação e ter acima de tudo uma atitude crítica. Aquando da experiência as crianças souberam nomear e utilizar diferentes equipamentos e utensílios. Também revelaram possuir conhecimentos de rigor científico, como conhecer alguns aspetos ao

nível da geologia, bem como compreender o Universo, causas e consequências dos vulcões e foram capazes de utilizar diferentes materiais de consulta, da vida corrente como livros, enciclopédias e o computador. Na última semana que foi dedicada ao tema do Natal, aferi que as crianças familiarizaram-se com o verdadeiro significado do Natal.

Por tudo o que foi referido anteriormente, corroboro com o que está referido na Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, isto é,

A diversidade de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados utilizados na recolha de informação permite, ao educador “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa. Neste sentido os instrumentos de avaliação devem ser adaptados para responder às necessidades individuais das crianças (pp. 5-6).

Avaliação Específica de uma Criança

Relativamente à avaliação específica de uma criança, utilizei apenas as duas primeiras fichas do SAC propostas por Portugal e Laevers (2010), uma vez que um dos limites deste estágio foi o tempo direto com as crianças ser reduzido. Esta modalidade de avaliação teve igualmente uma abordagem qualitativa, pois permitiu uma visão mais específica sobre as características da criança em particular.

Optei por avaliar o Rui (nome fictício), uma criança de quatro anos, devido às suas atitudes e comportamentos, que por sua vez despertaram a minha atenção, aquando das observações que fiz durante a minha intervenção.

Numa primeira fase procedi à versão completa da ficha de avaliação individualizada da criança (ver Apêndice R), onde está patente a avaliação aprofundada sobre a mesma, estando assinaladas as diferentes competências pessoais e sociais, distribuídas por vários indicadores, como se pode observar nos Quadros 10, 11 e 12.

De uma forma sucinta a criança quanto às atitudes, encontrava-se maioritariamente no nível 5, porém apresentava um nível médio na autoestima, uma vez que evidenciava uma certa ansiedade, que se podia observar na constante agitação motora, principalmente quando queria intervir no momento de grande grupo como se pode observar no Quadro 10. No geral era uma criança que manifestava frequentemente os seus interesses e necessidades, era bastante participativa, espontânea e criativa, com

curiosidade e desejo em aprender mais. Uma das suas tarefas preferidas era ajudar tanto os colegas como os adultos em qualquer momento do dia. Contudo não demonstrava grande sentido de responsabilidade aquando dos seus atos, ou seja, quando fazia algo de errado tendia a mentir ao adulto com convicção, fazendo por vezes os adultos acreditarem no que dizia.

Quadro 10. Níveis de competências pessoais e sociais quanto às atitudes

Atitudes	Níveis
Autoestima	3
Auto-organização/iniciativa	4
Curiosidade e desejo de aprender	5
Criatividade	5
Ligação ao mundo	5

Quanto ao seu comportamento no grupo e como se pode verificar no Quadro 11, esta encontrava-se num nível 4, onde demonstrava ser desinibida perante os outros, mas no que dizia respeito aos seus sentimentos era incapaz de verbalizá-los. No entanto, através das suas atitudes, preferências e interesses podia-se observar que esta tinha consciência das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talentos.

Quadro 11. Níveis de competências pessoais e sociais quanto ao comportamento no grupo

Comportamento no Grupo	Níveis
Competência social	4

No que diz respeito aos domínios essenciais e como se pode constatar através do Quadro 12, a criança encontrava-se maioritariamente no nível 4. No geral implicava-se em tarefas que exigissem manipulação de objetos, persistindo até obter a perfeição, revelando destreza na utilização dos mesmos. Contudo demonstrava ter dificuldade em abotoar um casaco e em amarrar os sapatos, necessitando do apoio do adulto. Manifestava igualmente interesse em participar em situações que envolvessem movimento como correr, visto que manifestava possuir controlo e coordenação, como também atividades que envolvessem a expressão dramática e musical, revelando um nível alto de bem-estar emocional e de implicação. Utilizava adequadamente a linguagem oral, bem como o pensamento lógico, concetual e matemático e compreendia o mundo físico, tecnológico e social.

Quadro 12. Níveis de competências pessoais e sociais quanto aos domínios essenciais

Domínios Essenciais	Níveis
Motricidade fina	4
Motricidade grossa	4
Expressões artísticas	4
Linguagem	5
Pensamento lógico, concetual e matemático	5
Compreensão do mundo físico e tecnológico	4
Compreensão do mundo social	4

Também está expressa nesta ficha de avaliação uma breve autoavaliação da criança, onde referiu: “Aprendi a fazer truques de magia e sobre os vulcões”, “Sou bom a ler histórias e nos jogos de mesa e do chão”, quando questionei-lhe o que gostava de melhorar, não quis responder. Contudo não foi possível contactar com os pais, uma vez que estes estão divorciados e pelo facto da mãe não se encontrar a viver na região e o pai não participar ativamente na vida da escola.

Numa segunda fase apliquei a ficha 2i que consistiu na análise e reflexão individualizada da criança, ou seja, na caracterização geral do comportamento da criança nos seus diferentes contextos (familiar e social), a sua implicação e o seu desenvolvimento global (ver Apêndice T). Assim e de forma sucinta, a criança encontrava-se no nível 3 de bem-estar emocional e no nível 4 de implicação.

Com base na análise e reflexão das duas fichas, tentei investir mais nos níveis dos domínios essenciais e nas atitudes, assim como nos pontos fracos que a criança demonstrava ter maior necessidade de intervenção e apoio.

Ação de Sensibilização para a Comunidade Educativa

Segundo o Ministério da Educação (1997) o processo de colaboração com as famílias e com a comunidade educativa “[...] tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (p. 23).

Tal como no 1.º CEB, um dos itens considerados na avaliação do processo de estágio era o envolvimento e colaboração da comunidade educativa. Assim, como estava a estagiar sozinha na EB1/PE de Faial e uma colega igualmente, na EB1/PE Visconde Cacong e por ser duas escolas que estavam localizadas na mesma freguesia,

fez sentido em unirmos ambas as escolas e em parceria realizar uma ação de sensibilização. Foi também integrada a colega que tinha estagiado na sala da Pré de Faial, uma vez que não tinha tido oportunidade de realizar uma atividade que envolvesse toda a comunidade educativa.

Inicialmente, tanto eu como as minhas colegas tivemos uma conversa informal com as diretoras das escolas, questionando-as sobre que temática a escola necessitava que fosse abordada, onde ambas responderam que se sensibilizasse sobre o Dengue, visto que tanto uma escola como a outra estavam infestadas com mosquitos. Para tal, visto que ambas as escolas não tinham espaço suficiente para abranger tanta gente, então contactámos com a Junta de Freguesia de Santa Maria Maior, prescrevendo um ofício com o conhecimento das duas escolas, assim como da orientadora pedagógica da Universidade da Madeira (ver Apêndice W). Com a confirmação da Junta de Freguesia, procedemos à elaboração de convites para os docentes e não docentes, bem como para os pais tanto da Pré como do 1.º CEB e à construção de cartazes de modo a terem sido colocados em ambas as escolas como na própria Junta de Freguesia.

A ação de sensibilização intitulou-se *Dengue: desmistificar, prevenir e controlar* e contou com a participação do Dr. Maurício Melim e da enfermeira Carina António (ver Figura 55), com uma duração de aproximadamente duas horas. Esta ação teve como objetivo sensibilizar a comunidade, no sentido de ser mais uma parceira nas ações contra a doença e acima de tudo, conhecer estratégias adequadas de intervenção.

Figura 55. Ação de Sensibilização *Dengue: desmistificar, prevenir e controlar*



Esta ação de sensibilização foi direcionada diretamente aos alunos, pais e docentes, a qual não teve muita aderência por parte dos mesmos.

Primeiramente foi abordado o surgimento do dengue na RAM, bem como os fatores de risco como as alterações climáticas e quais os seus efeitos na saúde. Foi referido igualmente o tratamento, o prognóstico e a prevenção para esta doença. Também se falou no mosquito quanto à sua morfologia, ao seu ciclo de vida e ao seu género e na implementação do Programa de Controlo Vetorial na região.

Após a apresentação a enfermeira passou por todos um copo com os mosquitos vivos, para que se pudesse observar e houve também um espaço para o debate, o qual as pessoas que estavam presentes aderiram bastante e posteriormente houve a distribuição de panfletos sobre a temática, com vista às pessoas se informarem mais sobre a mesma.

Reflexão Final da Intervenção na EPE

Esta reflexão tem como finalidade repensar sobre tudo o que foi feito durante a minha intervenção pedagógica na EB1/PE de Faial, com a sala da Pré.

Inicialmente foi realizada uma análise reflexiva de como estava organizado o ambiente e sobre os interesses revelados pelas crianças no período de observação participante, com a finalidade de intervir adequadamente.

Relativamente à intervenção pedagógica procurei implementar uma aprendizagem ativa e autónoma, de modo a que fosse significativa e que a sua compreensão estivesse de acordo com os ritmos de cada criança. Esteve igualmente alicerçada numa pedagogia em participação, visto que nunca foi minha intenção transmitir conhecimentos, onde a criança é encarada como uma “tábua rasa” (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009).

O período de intervenção pedagógica possibilitou-me observar, experimentar e investigar algumas opções pedagógicas assentes numa pedagogia de participação. Destaco assim, a aprendizagem cooperativa, a diferenciação pedagógica, a abordagem à disciplina positiva, a abordagem de projeto, abordagem ao ensino experimental das ciências, a aprendizagem pela descoberta, o recurso das TIC e do jogo para o ensino-aprendizagem.

Procurei igualmente adaptar as planificações das atividades às características específicas das crianças, promovendo a diferenciação pedagógica. Também procurei diversificar os recursos materiais a utilizar, com a finalidade de assegurar o sucesso do grupo e que este adquirisse mais facilmente os conteúdos abordados. As planificações das atividades foram sempre intencionais, flexíveis e refletidas em parceria com o grupo de crianças, tentando abrangê-las nas principais áreas de conteúdo estabelecidas nas OCEPE. Houve a preocupação de interligar as áreas de conteúdo, promovendo a transdisciplinaridade.

Ao longo da minha intervenção concebi uma variedade de recursos que me apoiaram nas minhas ações, isto é, em todas as atividades que tinham como ponto de partida contar uma história, procurei levar sempre um método diferente para explorá-la.

As crianças foram sempre encaradas como coconstrutores do seu próprio conhecimento, tendo sempre como ponto de partida os conhecimentos prévios das mesmas. Posto isto, fomentei momentos de diálogo, de escuta e de negociação, de modo a que houvesse uma constante de inter-relações entre as crianças e o adulto.

Pelo que observei, as crianças eram autónomas e independentes, na medida em que algumas, principalmente as mais velhas, ultrapassavam os parâmetros característicos desta faixa etária, revelando grande capacidade de aprendizagem, acompanhada por uma curiosidade inerente ao seu desenvolvimento.

Antes de iniciar qualquer tipo de atividade, efetuava um diálogo argumentativo com as crianças, pois como defende as OCEPE devemos “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” (Ministério da Educação, 1997, p. 66).

Os projetos realizados surgiram sempre de acordo com os interesses e necessidades das crianças, em que as mesmas foram convidadas a “aplicar as suas capacidades emergentes em actividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem” (Katz & Chard, 1997, p. 8). Verifiquei que a maioria das crianças sentiu-se bastante motivada com todos os temas, participou ativamente, revelou interesse em comunicar e em se expressar corretamente, expondo o que sabia.

Quanto aos temas desenvolvidos tentei sempre estabelecer uma ligação entre eles, bem como com a planificação das atividades da equipa pedagógica, contemplando também o interesse das crianças.

Durante todo o processo dos projetos o meu papel foi essencialmente o de orientadora, mas também o de estimular a curiosidade nas crianças, organizar o ambiente educativo e o de escutar, observar e documentar (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009). Tive sempre em atenção o levantamento das ideias prévias das crianças, ou seja, tentei compreender o que as mesmas sabiam sobre os assuntos, de modo a lhes propor experiências de aprendizagem cada vez mais desafiadoras e complexas. Na minha opinião, esta metodologia contribuiu para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, ajudando-as a pensar e a compreender melhor o mundo que as rodeia, desenvolvendo capacidades, atitudes e valores.

Fazendo uma reflexão sobre os projetos realizados, não pude deixar de constatar as inúmeras aprendizagens que ocorreram, onde as crianças puderam refletir sobre eles, tirando partido das suas capacidades e conhecimentos, adquirindo novas competências, num processo de aprendizagem ativa, onde incluiu o diálogo e a troca de ideias e a pesquisa de informação.

Só pelo facto das crianças terem adquirido novas aprendizagens não me restou qualquer dúvida de que a opção de ter trabalhado a abordagem de projeto foi, possivelmente a mais acertada. Na minha opinião, deve-se aplicar uma metodologia que tenha sempre em atenção o grupo de crianças que temos e também as suas preferências, pois é desta forma que os resultados finais são mais positivos e produtivos.

Respeitei os limites e os níveis de desenvolvimento das crianças, promovendo a socialização e o trabalho em grupo. Durante as atividades fiz sempre o possível por acompanhar e apoiar individualmente o grupo de crianças e também tentei, implementar estratégias que fossem ao encontro das dificuldades das mesmas. Revelei assim, possuir atitudes de democraticidade, deixando que todas tivessem uma participação ativa.

A educadora cooperante foi bastante importante em todo o processo de intervenção, nunca se insurgiu contra as minhas planificações, dando-me autonomia na seleção das atividades, das temáticas e dos recursos.

No decorrer da intervenção pedagógica, avaliei todas as semanas o grupo de crianças em geral e uma em particular, segundo o SAC de Portugal e Laevers (2010), onde pude constatar que a maioria foi capaz de trabalhar em equipa, manifestando níveis satisfatórios de concentração, persistência e implicação ao longo de todas as atividades. Este processo de avaliar semanalmente foi uma constante reflexiva da prática pedagógica sobre aspetos importante no decorrer da ação.

No que se refere à participação da família na atividade escolar, tive a preocupação de incluí-la nas atividades propostas, apesar da pouca aderência por parte desta.

Limitações nas Intervenções Pedagógicas

Quanto a mim, considero que o estágio foi positivo e muito enriquecedor, uma vez que me possibilitou adquirir experiências e diferentes saberes, aprofundar conhecimentos, aplicar diferentes metodologias, organizar diferentes formas de pensar e estruturar os assuntos.

Apesar de terem sido positivas, ambas as intervenções pedagógicas tiveram as suas limitações como o reduzido tempo para conhecer as crianças/alunos, bem como o reduzido tempo direto com as mesmas, visto que o 1.º CEB decorreu durante três dias por semana, baseada num sistema de rotatividade semanal com o par pedagógico e na EPE quatro dias por semana.

Tendo em conta a redução de tempo de estágio, não foi possível realizar a última ficha do SAC, para avaliar a criança em particular, que se destinava à definição de objetivos e iniciativas individualizadas que pretendia efetuar com a mesma.

Outro limite que importa referir foi na elaboração do quadro das conquistas no 1.º CEB, o nosso intuito não era transformá-lo num quadro de comportamentos, pois é contra os nossos princípios pedagógicos, porém a professora cooperante utilizou-o nos dias em que não estávamos presentes, como um quadro de comportamentos.

Relativamente aos jogos didáticos, bem como aos trabalhos de grupo, os alunos demonstraram ser também um limite na sua realização, devido ao seu comportamento de indisciplina na sala de aula.

As minhas planificações em ambas as valências foram por vezes um limite na realização de atividades, uma vez que elaborava muitas propostas e por conseguinte não conseguia terminá-las a tempo, tendo que passá-las para o dia seguinte.

Também considerei como um limite na EPE a equipa pedagógica ser constituída por três educadoras, com perspetivas e métodos de trabalho diferentes uma das outras, tendo que me adaptar a essas mesmas perspetivas, bem como às metodologias.

Devido a uma greve geral que ocorreu quando estava a estagiar na EPE que por sua vez teve efeito na presença de crianças, fiquei impossibilitada de realizar as atividades que tinha planificado para esse dia.

Apesar de todas estas limitações, senti que ambos os estágios contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e crescimento pessoal.

Considerações Finais

As considerações que agora apresento refletem todo o percurso desenvolvido em ambos os contextos escolares, resultantes de um longo investimento reflexivo, tanto na sua vertente teórica como prática.

Através do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, pode-se verificar que tanto o professor do 1.º CEB como o educador de infância partilham perfis de desempenho semelhantes, mas que por sua vez se diferenciam tendo em conta o grupo/turma com quem trabalham. Como tal, assumi ambos os papéis, tanto o de professora de uma turma de 2.º ano como o de educadora de infância.

Inicialmente as expectativas eram imensas, bem como as dúvidas e os receios sentidos. Uma das dificuldades sentidas no início de cada estágio esteve relacionada principalmente, com a capacidade de gerir o comportamento do grupo de alunos/crianças. Contudo, esta dificuldade foi-se alterando conforme o decorrer da ação, visto que adaptei-me aos mesmos, estabeleci uma relação de confiança com eles e, consequentemente consegui uma prestação ativa, isto é, envolvi-me nas minhas funções e objetivos a alcançar.

A sustentação teórica tanto deste relatório bem como da ação desenvolvida destacou a importância do 1.º CEB, assim como da EPE e das particularidades a ter em consideração quando preparamos e definimos um currículo a desenvolver com os alunos/crianças. Refletir sobre o currículo foi ir ao encontro das conceções dos alunos/crianças e acima de tudo, repensar nas oportunidades que experienciaram, refletiram, participaram, observaram e tomaram decisões, ou seja, fornecemos-lhes oportunidades para aprender a ser.

Após a constante pesquisa bibliográfica e a própria intervenção foi-me possível aferir que uma ação pedagógica apoiada numa aprendizagem ativa faculta às crianças aprendizagens significativas.

A organização do ambiente educativo foi também fulcral no processo de ensino-aprendizagem das crianças/alunos, onde pude verificar que os materiais que disponibilizámos foram devesas importante, visto que é a partir deles que vivenciam múltiplas experiências.

Utilizei as planificações como um instrumento sistemático de trabalho, sendo sempre que possível flexível, tornando-se indispensável o momento de análise, de reflexão e avaliação, aquando da sua aplicação no contexto. Estas foram elaboradas em

função das necessidades e interesses dos alunos/crianças e do programa de ensino/orientações curriculares.

Em ambos os contextos escolares, os discentes puderam desenvolver competências a nível cognitivo, atitudinal, psicomotor e artístico, apelando a estratégias/atividades de ensino-aprendizagem que apesar de estarem de acordo com os conteúdos programáticos, adequaram-se às características e ritmos de aprendizagem dos mesmos.

Importa referir que as atividades planificadas na EPE provocaram a realização de outras, que não foram previstas e que ocorreram do interesse das crianças em querer saber e aprender mais, o que conduziu ao desenvolvimento de uma competência não intencionada. No entanto no 1.º CEB, os alunos têm os seus ritmos de aprendizagem, isto é, não aprendem todos da mesma forma e ao mesmo tempo, tendo sido importante a aplicação de um ensino diferenciado, o que facilitou a aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento da autonomia e da decisão na escolha do trabalho que os alunos pretenderam realizar.

No decorrer da prática através da observação, fui conhecendo de que modo poderia chegar diretamente ao aluno/criança, num curto espaço de tempo, procurando tornar-me coordenadora, orientadora e facilitadora da prática pedagógica, indo ao encontro das necessidades dos mesmos.

Relativamente ao grande problema com que me deparei no início do estágio no 1.º CEB, ou seja, o comportamento de indisciplina na sala foi-se atenuando no decorrer da ação.

Tanto as crianças do 1.º CEB como as da EPE requerem uma abordagem ativa e referências múltiplas e variadas, contrariando o pensamento único e a linearidade, de modo a contribuir para suportar a prática quotidiana.

Considerando as questões iniciais que nortearam ambas as práticas pedagógicas, verifiquei que no que diz respeito à primeira questão em contexto de 1.º CEB, as atividades/estratégias desenvolvidas ajudaram os alunos no que diz respeito à motivação e dedicação, aquando da realização das mesmas. Respetivamente à segunda questão, o quadro das conquistas inicialmente estava a resultar, mas no fim já não tinha o mesmo objetivo definido inicialmente, pois nos dias em que não estávamos presentes na sala de aula, o quadro era utilizado apenas como regulador do comportamento e não foi essa a minha intenção.

No que concerne às questões iniciais da EPE, pude aferir que as atividades/estratégias facilitaram na construção de saberes das crianças, bem como no enriquecimento do vocabulário. No fim as crianças já permaneciam mais tempo no diálogo de grande grupo e expressavam-se melhor oralmente, sem necessitarem do apoio do adulto. No que diz respeito à introdução do quadro das tarefas, este teve uma grande influência nas crianças, pois tornaram-se mais responsáveis e por conseguinte respeitavam mais os colegas. Facilitou também pelo facto da equipa pedagógica utilizar o quadro nos dias em que não estava presente.

Concluí que a utilização da metodologia de investigação-ação, implementada no contexto de estágio contribuiu para o desenvolvimento da ação educativa, bem como para as atitudes reflexivas, investigativas e colaborativas. Esta metodologia fez também, com que me apercebesse das razões pedagógicas que estão subjacentes à prática pedagógica.

Tive a oportunidade de compreender que cada estágio foi uma experiência diferente, surgiram novas situações, novos problemas e também novas questões. Porém, não posso classificar nenhum como mais importante, uma vez que ambos foram de grande importância, por serem as práticas diárias de um futuro profissional de educação.

A intervenção trouxe como aprendizagem a relação professor/aluno numa sala de aula, confirmando a necessidade de preparação para a atividade docente que envolve o planeamento, o diálogo, a negociação e uma permanente reflexão, ainda que esses elementos não sejam únicos e se construam a partir da prática educativa.

A relação com os orientadores cooperantes foi de colaboração, compreensão e cooperação, que me ajudaram em todo este processo.

A relação com os alunos/crianças foi de confiança, de respeito e de reflexão nos momentos necessários.

Em suma, a prática pedagógica ajudou-me a perceber e a vivenciar possíveis realidades profissionais futuras, pois está mais que comprovado que com a oportunidade de trabalhar em “terreno” é definitivamente mais fácil e maior a aquisição de novos conhecimentos e até o “amadurecimento” no campo profissional.

Referências

- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª Edição. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Alves, R. (2003). *A alegria de ensinar*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (2001). *Dinâmica de turma e indisciplina na aula*. Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE. Lisboa: FPCE/UL.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Brazão, J. (2008). *Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola: Um estudo etnográfico numa sala do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira.
- Castro, L. & Ricardo, M. (1993). *Gerir o Trabalho de Projecto: um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Correia, R. (2009). *A pedagogia em movimento: expressões artísticas para uma acção educativa inovadora*. Tese de Mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Costa, J. A. (1994). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola* (3.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Pergaminho. Cascais.
- EB1/PE de Faial (2011). *Projecto educativo de escola*. Documento não publicado.
- EB1/PE da Nazaré (2011). *Projecto educativo de escola: educar para os valores*. Documento policopiado.
- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar. Ensinar a aprender*. 2ª Edição. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8ª Edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, M. (2002). Num espelho-avaliação qualitativa das escolas. J. Avezedo (Org.). *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto. Edições Asa.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Instituto Nacional de Estatística (2011a). *Censos 2011. Recenseamento Geral da População e Habitação 2001 (Residentes Definitivos) e 2011 (Residentes Provisórios)*. Disponível em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao
- Instituto Nacional de Estatística (2011b). *Classificação nacional de profissões, versão 2010*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Conceções e práticas de orientação*. 1ª Edição. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Barcelona e México: Paidós Educador.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). O método de projecto. *Revista Científica Maria Alfredo Moreira*, 29 (2), 1-32.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Editora.
- Lima, M. (2012). *Projeto curricular de turma*. Documento policopiado.
- Lopes, J. & Silva, S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Edições Lidel.
- Magalhães, O. (1992). *Verso e Reverso: Os alunos, os professores e a indisciplina*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa, policopiado.
- Mata, L. (2008). *À Descoberta da Escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora
- Mello, C. (1988). *Determinantes do comportamento e da aprendizagem*. 1ª Edição. Lisboa: Editorial do Livro.
- Mendes, L. (2005). Avaliação: um processo partilhado. *Escola Moderna*, 24 (5), 5-13.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas ensino básico - 1.º ciclo*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/>
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nelsen, J. (2002). *Disciplina positiva* (M. C. Medeiros, Trad.). Lisboa: McGraw-Hill. (Obra original publicada em 1996).
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições.

- Niza, S. (1998). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2004). A ação de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Escola Moderna*, 5, nº 21, pp. 64-69.
- Niza, S. (2006). In Peças, A. Sérgio Niza: A Construção de uma Democracia na Acção Educativa. In *Escola Moderna*, 27 (5) 52-66.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (Ed.). *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/687>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.83-124). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J (Org.) (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Papert, S. (1994). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Papert, S. (1997). *A família em rede*. Relógio d'Água Editores. Lisboa.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. (2002). *As TIC no início da escolaridade: perspectivas para a formação inicial de professores*. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4202/1/02-Ponte%20\(TIC-INAFOF\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4202/1/02-Ponte%20(TIC-INAFOF).pdf)
- Ponte, J. et al (2008). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Quintaneiro, A. (2011). *A autonomia das escolas básicas do 1º ciclo com pré-escolar da Região Autónoma da Madeira. Da teoria à prática*. Tese de Mestrado. Funchal: Universidade da Madeira.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Roldão, M. (2000). *Currículo e gestão de aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, J. (2000). *A Abordagem Experimental das Ciências no Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8097?mode=full&submit_simple=Mostrar+registo+em+formato+completo
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. 2ª Edição. Coleção Mundo de Saberes 10. Porto: Porto Editora.

- Santana, I. (1998). *Como organizar um canto de leitura na sala de aula: interação com a biblioteca da escola*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Santana, I. (1999). O plano individual de trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. In *Escola Moderna*, 5 (5) 19-20.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. In *Escola Moderna*, 8 (5) 30-33.
- Silva, I. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes- metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. & Neves, I. (2006). “Compreender a (in) disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder”. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1) 5-41.
- Sousa, J., & Fino, C. (2001). As Tic abrindo caminho a um novo paradigma educacional. In B. Silva, & L. Almeida (Ed.), *Atas do VI Congresso galaico-português de psicopedagogia*, Vol. 1, pp. 371-381. Braga: Universidade do Minho.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (1998). *As Escolas do Ensino Básico como espaços de formação pessoal e social: questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre a Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- Weikart, D., Hohmann, M., & Banet, B. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. 7ª Edição. Porto: Edições ASA.

Legislação

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=215>
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em http://sitio.dgicd.minedu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Disponível em http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd_igf/bd_legis_geral/leg_geral_docs/DL_043_89.htm
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/015A00/02580265.PDF>
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Disponível em www.dgicd.min-edu.pt/educacao infancia/data/.../dl241_01.pdf

- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>
- Decreto-Lei n.º 115/2011, de 16 de junho. Disponível em http://projectos.braga.ucp.pt/docs/Despacho_8322_2011.pdf
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12900/0347603491.pdf>
- Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho. Disponível em http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220_97.pdf
- Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_Normativo_24A_2012_6dez.pdf
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – *Lei de bases do sistema educativo*. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/283BAF87-01C8-4EF4-A169-694533E63B0D/612/LeideBases4686.pdf>
- Lei 5/97, de 10 de fevereiro – *Lei quadro da educação pré-escolar*. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>
- Portaria n.º 1097/2005, de 21 de outubro. Disponível em http://www.dcc.fc.up.pt/~nam/aulas/0607/ep/Portaria_1097-05.pdf
- Universidade da Madeira (2010). *Regulamento dos Estágios Pedagógicos*. Disponível em http://www.uma.pt/portal/modulos/geral/index.php?NV_MOD=MOD_GERAL&NV_EAGR=EAGR_DOCS&TPESQ=PESQ_GER_DOC&IdDocumento=81&IDM=PT

A Nossa Universidade

Colégio dos Jesuítas
Rua dos Ferreiros - 9000-082, Funchal

Tel: +351 291 209400
Fax: +351 291 209410
Email: gabinetedareitoria@uma.pt