



Centro de Competência das Ciências Sociais

Departamento das Ciências de Educação

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de estágio de Mestrado

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

Fátima Cristina Rodrigues Figueira

Orientador: Fernando Luís de Sousa Correia

março 2013

Agradecimentos

Quero expressar o meu agradecimento a várias pessoas que me acompanharam neste percurso académico bem como, em toda a minha formação e realização deste relatório final.

Exponho o meu agradecimento ao meu orientador de estágio Doutor Fernando Luís de Sousa Correia, pela disponibilidade e prontidão prestada, na transmissão de saberes e experiências.

Aos professores responsáveis pela unidade curricular de Estágio e Relatório, de modo especial à Professora Doutora Maria da Conceição Figueira de Sousa pelo acompanhamento na valência de Educação Pré-escolar e pelas palavras de incentivo.

Às colegas de curso com as quais trabalhei em equipa, obrigada pelos momentos vividos e pelas trocas de saberes.

À minha família de modo especial aos meus pais, que perante situações de angústia sempre me confortaram com o seu amor e carinho.

Aos meus amigos, Nela, Orvidia, Bruna, Filipe, Paula e Sandra, um reconhecimento especial pela vossa amizade e incentivo.

Ao João, o meu muito obrigada por ensinar-me a ser guerreira e nunca desistir de um sonho.

Às crianças de ambos as valências pelos sorrisos e afetos demonstrados.

Ao meu filho dedico este relatório, pelos sorrisos e amor partilhados em família.

O meu muito obrigado a todos!

Índice

AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE.....	V
RESUMO.....	IX
ABSTRACT.....	X
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIII
ÍNDICE DE QUADROS	XIV
LISTA DE SIGLAS.....	XV
INTRODUÇÃO	1
Parte I – Enquadramento teórico	3
Construção da Identidade profissional docente	3
Perfil geral de desempenho profissional dos docentes	5
A formação de professores	7
Investigação-ação na prática educativa.....	10
Parte II – Estágio pedagógico em contexto do 1º. Ciclo do Ensino Básico	14
A carreira docente	14
Competências gerais do 1º Ciclo do Ensino Básico	17
Áreas curriculares	18
Contextualização da prática educativa.....	19
Instituição e meio envolvente	20
Projeto educativo de escola	21
Projeto curricular de turma.....	22
Caraterização da sala	24
Distribuição da carga horária	26
Caraterização da turma do 2º C	27
Necessidades educativas das crianças.....	30
Metodologias, estratégias e gestão curricular	31
Relações pedagógicas	39
Intervenção educativa	39
Área curricular de Língua portuguesa	40
Área Curricular de Matemática	48
Área curricular de Estudo do Meio.....	58

Avaliação	65
Intervenção da Comunidade Educativa	68
Reflexão crítica da Intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	71
Parte III – Estágio pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar.....	76
A educação pré-escolar como primeira etapa do ensino básico.....	76
Objetivos da Educação Pré-escolar	80
Áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	81
Objetivos e estratégias nas áreas de conteúdo.....	81
Contextualização da prática educativa.....	90
Perfil do comportamento de crianças com três e quatro anos.....	91
Instituição e meio envolvente.....	97
Projeto curricular de sala	98
Organização do ambiente educativo.....	99
Organização do grupo.....	100
Organização do espaço e materiais.....	101
Organização do tempo – Rotina diária	110
Caraterização da Comunidade educativa	114
Caraterização do grupo	115
Identificação de interesses e necessidades.....	118
Contexto familiar.....	120
Relações pedagógicas	122
Metodologias.....	124
Opções metodológicas	125
Finalidade educativa	131
Princípios Orientadores.....	131
Competências gerais e específicas a desenvolver	133
Opções e prioridades curriculares	135
Procedimentos de avaliação	138
Intervenção educativa	139
Outras atividades educativas	156
Envolvimento da família e outros parceiros educativos	162
Avaliação na educação Pré-escolar	169

Avaliação do grupo.....	170
Avaliação individual.....	172
Reflexão crítica.....	184
Reflexão final	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	192
LEGISLAÇÃO	196

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado para a obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico. Tem como objetivo demonstrar a minha intervenção educativa no contexto de estágio, mais concretamente na Educação Pré-Escolar com um grupo de crianças entre os dois e os quatro anos e no 1º Ciclo do Ensino Básico com uma turma de 2º ano de escolaridade.

Para cada valência foi efetuado um enquadramento da mesma e uma contextualização do meio, instituição, grupo/turma, espaço e materiais, tempo, relações pedagógicas e metodologias.

A minha intervenção pedagógica é exposta e fundamentada, por projetos na valência de Pré-Escolar e por domínios curriculares no caso do 1º ciclo. Na valência de Pré-Escolar a avaliação, inclui a avaliação de grupo e de uma criança incidindo nos indicadores de implicação e de bem-estar emocional definidos por Portugal e Laevers (2010).

O processo de reflexão acompanha todo o desenvolvimento de prática educativa, concedendo a este relatório uma conceção pessoal e crítica.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1º. Ciclo do Ensino Básico; Avaliação; Reflexão.

Abstract

This internship was prepared for the degree of Master in Pre-school education and training of the 1st cycle of basic education. Aims to demonstrate my education intervention in the context of stage, specifically in Pre-school education with a group of children between two and four years and the 1st Primary School with a classe of 2nd grade.

For each valence was made just a framework and a context of environment, institution, group/classe, space and materials, time, relationships and teaching methodologies.

My pedagogical intervention is exposed and founded, for projects in the valence of Pre-school curriculum areas and in the case of the 1st cycle.

In valence Pre-school assessment, include the evaluation group and a child focusing on indicators of involvement and emotional well-being defined by Laevers and Portugal (2010).

The process of reflection follows the entire development of educational practice, giving this report a personal conception and critique.

Keywords: Pre-School; 1st. Cycle of Basic Education, Evaluation, Reflection

Índice de Figuras

Figura 1- Planta da sala de aula do 2.ºano	25
Figura 2 – Jogo de “caça palavras”	40
Figura 3 – Frase da maria utilizando um dos géneros.....	41
Figura 4 – Exercícios com adivinhas e lacunas	42
Figura 5 – Orientação na leitura recreativa.....	42
Figura 6 – Ordenação da banda desenhada da história	43
Figura 7 – Excerto de um texto individual sobre a descrição/comparação	45
Figura 8 – Identificação de regularidades e números pares e ímpares	49
Figura 9 – Trabalho de grupo na atividade com a calculadora.....	50
Figura 10 – Construção do tangram	51
Figura 11 – Visualização do powerpoint e exploração livre do dinheiro.....	53
Figura 12 – Trabalho de grupo na atividade das barraquinhas	54
Figura 13 – Exercícios de estratégias de cálculo	55
Figura 14 – Realização do gráfico de pontos.....	56
Figura 15 – Exercícios práticos sobre os órgãos sensoriais.....	60
Figura 16 – Trabalho de grupo nas experiências da exploração dos órgãos dos sentidos. 60	
Figura 17 – Elaboração do mapa de conceitos: os órgãos dos sentidos	61
Figura 18 – Participação dos alunos nas experiências	62
Figura 19 – Apresentação dos trabalhos individuais e exposição do trabalho final acerca do pão por deus	64
Figura 20 – Elaboração do saco do pão por deus e decoração da sala de aula	65
Figura 21 – Realização da autoavaliação	68
Figura 22 – Visualização do powerpoint sobre a visão.....	69
Figura 23 – Apresentação do fruto e exposição do trabalho realizado sobre o pão por deus	70
Figura 24 – Ação de sensibilização – gestão de comportamentos.....	71
Figura 25 – Planta da sala das borboletas.....	101
Figura 26 – Mímica da canção do autocarro.....	142
Figura 27 – Demonstração do molde do autocarro do grupo	142
Figura 28 – Votação da cor do autocarro	143
Figura 29 – Colaboração das crianças na pintura do autocarro	144

Figura 30 – Crianças a realizar as bolinhas em papel para preencher as rodas do autocarro	144
Figura 31 – Demonstração e ilustração do retrato das crianças.....	145
Figura 32 – Exposição dos trabalhos realizados pelas crianças acerca dos transportes terrestres	146
Figura 33 – Exploração dos veículos da polícia	146
Figura 34 - Passeio no autocarro da carristur	147
Figura 35 – Apresentação da história com fantoches.....	149
Figura 36 – Reconto da história dos meios de transporte terrestre	150
Figura 37 – Registo dos conhecimentos prévios das crianças acerca dos barcos.....	150
Figura 38 – Origami do barco.....	151
Figura 39 – Colagem e pintura do origami do barco	151
Figura 40 – Experiência com o barco de papel.....	153
Figura 41 – Trabalho de cooperação e apresentação dos trabalhos do meio de transporte aéreo	154
Figura 42 – Técnica do carrinho e apresentação do powerpoint dos meios de transporte	155
Figura 43 – Ficheiro de imagens e canções.....	155
Figura 44 – Jogo da saquinha das surpresas	157
Figura 45 – Aula de expressão físico-motora.....	157
Figura 46 - Apresentação pela aluna estagiária	165
Figura 47 – Trabalho de grupo entre os pais	166
Figura 48 – Apresentação das oradoras.....	167
Figura 49 – Visualização de uma história acerca das regras de segurança rodoviária	167
Figura 50 – Exploração do carro e mota da polícia	168
Figura 51 – Exposição dos meios de transporte	168
Figura 52 – Apresentação do meio de transporte, realizado em colaboração com os pais	169

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Faixa etária	28
Gráfico 2 – Nível socioeconómico	29
Gráfico 3 – Nível sócio educacional	29
Gráfico 4 – Faixa etária do grupo de crianças	115
Gráfico 5 – Nível sócio educacional	121
Gráfico 6 – Nível socioeconómico	121
Gráfico 7 – Votação da cor do autocarro	143
Gráfico 8 – Avaliação do nível de bem-estar emocional do SAC (Portugal & Laevers, 2010)	171
Gráfico 9 – Avaliação do nível de implicação do sac (Portugal & Laevers, 2010)	172
Gráfico 10 – Avaliação dos níveis de implicação e bem-estar emocional do SAC (Portugal & Laevers, 2010)	183

Índice de Quadros

Quadro 1 - Competências gerais do 1º CEB.....	18
Quadro 2 – Matriz curricular	26
Quadro 2 – Objetivos e estratégias nas áreas de conteúdo.....	89
Quadro 3 – Caracterização de cada área da sala.....	109
Quadro 4 – Rotina diária da sala das borboletas.....	113
Quadro 5 – Horário das atividades de enriquecimento	114
Quadro 6 – Opções e prioridades curriculares.....	138
Quadro 7 – Ficha de avaliação individualizada	181

Lista de Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto de Lei

EB1/PE – Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar

EPE – Educação Pré- Escolar

ETI – Escola a tempo inteiro

IA – Investigação Ação

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCS – Projeto Curricular de Sala

PCT – Projeto Curricular de Turma

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

Introdução

A ação educativa implica a continuidade, sistematização, fundamentação e avaliação. Pois, só assim se pode realizar um trabalho com qualidade, eficácia educativa e exigência profissional consciente que promova o desenvolvimento das crianças. Pelo conhecimento adquirido que o educador tem dos vários domínios que constituem o seu contexto de trabalho, consegue assim valorizar e inovar todo a sua conceção de infância. Nesta perspetiva de trabalho todo o projeto que foi delineado, será ao longo deste relatório motivo de reflexão e análise no sentido de melhorar a prática educativa.

A intencionalidade do educador é a base do processo educativo, pois assume o papel de fio condutor no decorrer desse processo e pressupõe reflexão sobre a ação, sobre a faixa etária das crianças, sobre valores, intenções, necessidades e prioridades. O planeamento, a adequação aos interesses das crianças, e a avaliação dos processos e dos efeitos são transversais a essa reflexão e indispensáveis para “reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender”. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p.93).

Este relatório de estágio descreve a intervenção pedagógica realizada numa sala de Pré-escolar na EB1/PE – Anexo da Azinhaga e numa turma do 2º ano do 1º Ciclo de Ensino Básico na escola EB1/PE da Nazaré. Assenta numa lógica de trabalho, planificação, implementação e reflexão ao longo do desenrolar da prática educativa, pretendendo ser um documento que reflete um conjunto de decisões, procedimentos, estratégias, avaliações e reflexões que fazem sentido neste contexto educativo. Tem sempre em conta as possibilidades individuais e coletivas das crianças que frequentam a estas duas valências, visando um desenvolvimento pleno em todas as áreas.

Fazem parte deste relatório duas partes elementares, no qual se encontra todo o processo reflexivo, a primeira parte alusiva à Educação Pré-Escolar e a segunda parte ao 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). No entanto, para cada uma das partes é dada ênfase a um plano preliminar, que expõe uma reflexão sobre a dinâmica profissional docente, designadamente a Construção da Identidade profissional docente, o Perfil geral de desempenho profissional dos docentes e a Formação de professores.

Em relação a valência da Educação Pré-Escolar remete-se uma breve contextualização que reflete sobre a Educação Pré-Escolar como primeira etapa do ensino básico, que reporta o papel da escola e do educador, bem como a visão do tema segundo Vigotsky e Bruner.

No que diz respeito à intervenção educativa é atestada a contextualização da prática que abarca a instituição e meio envolvente e a organização do ambiente educativo que comporta a organização e caracterização do grupo e do contexto familiar, a organização do espaço e materiais, tempo e equipa, identificação dos interesses e necessidades e a qualidade das relações pedagógicas.

Segue-se a intervenção educativa realizada incidindo nas opções metodológicas e na apresentação expositiva e fundamentada de todo o projeto desenvolvido. É também visível o trabalho realizado com a comunidade educativa e a família e a avaliação geral ao grupo e particularizada de uma criança, utilizando a aplicação do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) de Portugal e Leavers (2010).

No fim desta primeira parte, faz-se uma reflexão sobre o estágio realizado na vertente de Educação Pré-Escolar.

Em relação à outra valência do 1º CEB, a organização é análoga, nesse sentido remete-se uma breve contextualização que reflete sobre o Perfil de desempenho do professor do 1º CEB, que abarca a Carreira docente, que circunscreve a evolução da figura do professor, as competências gerais e as áreas curriculares. Em conformidade informa-se a contextualização da prática educativa, que concebe a caracterização da instituição e meio envolvente, projeto educativo da escola e projeto curricular de turma, caracterização da sala, distribuição da carga horária, caracterização da turma, identificação das necessidades educativas das crianças, metodologias, estratégias e gestão curricular e relações pedagógicas. Fazem parte da intervenção pedagógica a descrição de todas as atividades desenvolvidas nos domínios curriculares, no qual são justificadas as opções metodológicas adotadas. Também nesta valência é apresentado o trabalho com a comunidade educativa e com a família e a avaliação geral do grupo.

Por fim, revela-se uma conclusão que de forma reflexiva faz referência à prática realizada em ambos os contextos. O relatório termina com a apresentação das referências bibliográficas e apêndices que suportam toda a construção do trabalho desenvolvido.

Parte I – Enquadramento teórico

Construção da Identidade profissional docente

A identidade é “o conjunto de representações do eu pela qual o sujeito comprova que é sempre igual a si mesmo e diferente dos outros” (Vianna, 1999, p. 51). A aquisição da identidade sofre diversas mudanças ao longo do tempo e é um processo inacabado e contínuo.

Assim sendo, a identidade profissional de um sujeito é definida de acordo com a sua identidade construída pessoal e coletivamente. A esse respeito Pimenta (1997, p.7) define que a identidade profissional

(...) se constrói a partir da significação social da profissão (...) constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

A construção da identidade encontra-se estritamente ligada à sociedade e à cultura em que estamos inseridos, pois cada cultura apresenta determinadas atitudes, crenças e valores às quais o sujeito se constrói (Fino & Sousa, s.d.).

Portanto, encara-se identidade profissional docente como um processo contínuo que está ligado à identidade pessoal, ou seja, ao vínculo e sentimento de pertença de um sujeito a uma determinada categoria ou grupo social, a categoria docente, que tem como possibilidade construir, desconstruir e reconstruir algo de modo a dar sentido a seu trabalho.

A construção da identidade profissional do professor passa por diversas dificuldades na sua constituição. Dificuldades, estas, impostas pelo novo contexto social trazido pela modernidade e pelos resquícios históricos da profissão docente.

Muitos são os estudos que têm dificuldade em definir sobre o que é o professor, onde e como deve ser formado e quais as competências que devem ter relação entre a teoria e a prática, pois implica compreender como o professor estabelece relações com a sua profissão e como se vê e como se sente como professor.

A formação de professores é essencial para que o funcionamento do sistema educativo seja de qualidade dando resposta às exigências da sociedade e contribuindo de certa forma para que o professor desempenhe de modo eficaz as suas tarefas como docente.

Porém, a construção da identidade profissional docente é algo que abrange toda a atividade profissional, nomeadamente através da formação inicial, da formação contínua e da formação especializada, visto que, quaisquer umas das formações mencionadas estão interligadas, pois interferem-se os seus campos específicos interferem-se sistematicamente.

Como refere Nóvoa (1995), sentir-se professor ou assumir-se como professor é o resultado de um processo evolutivo, construído dia a dia e ao longo dos anos, desde o momento da opção pela profissão docente, à custa, fundamentalmente, de um saber experiencial, resultante do modo como os professores se apropriam dos saberes de que são portadores, da capacidade de autonomia com que exercem a sua atividade e do sentimento de que controlam o seu trabalho.

Segundo Patrício (1994) a formação inicial abarca quatro componentes estruturais: a formação geral para a docência que visa um ambiente consciente e criador de atitudes para o desempenho da função docente, a formação para a especialidade científica deve ser básica e geral, a formação pedagógica – didática teórica que deve compreender um maior número de disciplinas ligadas à área das Ciências da Educação como: Pedagogia Geral, Filosofia da Educação, Psicologia Geral da Educação e Vocacional, entre outras, por último a formação pedagógica prática, deve preparar o futuro professor com o domínio de técnicas de observação do comportamento dos alunos na sala de aula e em outras situações de aprendizagem relevantes e ainda com técnicas de auto-observação e conseqüente correção e aperfeiçoamento do seu próprio trabalho educativo. Desta forma, o futuro professor será conduzido progressivamente desde a simples observação até à assunção plena da responsabilidade pela realização do trabalho educativo.

Contudo, a formação de um docente não é construída através da acumulação de conhecimentos, cursos e técnicas, mas através de um trabalho reflexivo sobre as práticas desenvolvidas e respetiva construção constante de uma identidade pessoal e profissional.

Por isso a formação, tendo como objetivo procurar o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos professores, deve ter em conta o atributo "qualidade" que caracteriza a construção de uma escola democrática, contrapondo-se à escola tradicional.

Neste sentido, a formação contínua dos professores através de um modelo reflexivo desenvolve competências pedagógicas em que os mesmos possam adquirir agilidade e confiança no desempenho das suas funções nas práticas pedagógicas.

Perfaz então, que a formação de um professor não deve basear-se somente na teoria e na prática, mas também deve ser tido em conta a personalidade do professor, a consciencialização dos fatores que interagem com o mesmo, a integração no meio onde exerce a profissão e essencialmente a sua capacidade de reflexão de modo a desenvolver a sua atividade profissional na totalidade. Ou seja, a formação de um professor deve continuar a ser desenvolvida ao longo da sua carreira profissional.

Perfil geral de desempenho profissional dos docentes

Por perfil profissional docente entende-se o âmbito do seu desempenho em termos de nível e área ou disciplinas de docência, e a caracterização do desempenho profissional esperado, onde a definição de perfis de qualificação profissional docente prende-se com três fatores: exigências de planos de educação e ensino de crianças e jovens; possibilidades reais, de formação para cada perfil e exigências pedagógicas, profissionais e administrativas da gestão do pessoal docente.

O regulamento de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário enquadra-se nos artigos jurídicos estabelecidos: 30.º e 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e legislação complementar, designadamente o Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, que estabeleceu o sistema de acreditação de cursos que conferem qualificação profissional para a docência, e os Decretos-Leis n.ºs 6/2001, de 18 de Janeiro, e 7/2001, da mesma data, que fixaram os princípios orientadores da organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário.

De acordo com o referido regime, os educadores de infância e os professores são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respetivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência, decorrentes do disposto na referida Lei de Bases.

Sou de opinião que um professor competente é aquele que detém e constrói o seu conhecimento e que sabe colocar esse conhecimento em prática, partindo da sua experiência com os alunos. Deve saber refletir a sua ação e analisar criticamente a sua

prática, apoiado na teoria. Para Freire (1998) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (p.44).

Niza (2006) refere que um professor que seja um pedagogo tem de pensar e construir um discurso sobre a sua prática. “Essa possibilidade de pensar, projetar, dialogar a profissão é que funda a profissão.” (p.7)

(...) o professor é aquele cuja docência se constrói equilibradamente sobre os saberes do conhecimento específico, da Pedagogia e da experiência, os quais integram o saber docente, um saber plural, constituído pelo amálgama de um eixo científico, um eixo pedagógico e um eixo experimental. (Grillo & Gessinger, s/d, p. 2)

O professor tem de dominar os conteúdos específicos do conhecimento onde estão inerentes: o saber disciplinar e o saber curricular, adquirido ainda na formação académica. Para Niza (2006) o professor é entendido como um intelectual, ou seja, como um trabalhador intelectual.

Segundo o Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de Agosto

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.

Ou seja, o professor do 1.º ciclo do ensino básico tem de possuir uma formação inicial de nível superior para poder lecionar.

O professor do 1º CEB 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. Assim, Ceia (2007) refere que segundo a nova lei, atualmente existe um novo perfil de professor, ou seja, o professor generalista, professor esse que leciona várias disciplinas, como o a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia de Portugal e Expressões.

Assim sendo, o autor questiona-se

afinal, os nossos alunos do Ensino Básico têm maus resultados na aprendizagem porque os professores não sabem ensinar o seu ofício ou porque não sabem ensinar aquilo que nunca aprenderam? Que supercurso de licenciatura pode conseguir formar em três anos um professor simultaneamente de Português, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia de Portugal e Expressões? (Ceia, 2007, p. 4)

Deste modo, a definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes cabe ao Governo, nos termos do n.º 2 do artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, os respetivos requisitos de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consistente.

A formação de professores

As sociedades atuais encontram-se em processos de constante mudança e transformação que se refletem na escola e nas exigências requeridas aos professores. Nesta nova sociedade a escola, e, nomeadamente, o professor, são perspetivados como agentes de mudança, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Hargreaves, 1998).

Segundo Delors (1996) perante os numerosos desafios que a sociedade coloca, a educação constitui um instrumento indispensável para que a humanidade possa progredir face aos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ainda segundo o mesmo autor uma das chaves de acesso ao século XXI é a educação permanente ao longo da vida. Deste modo, a formação contínua apresenta-se como uma resposta às necessidades da escola e dos professores da sociedade plural da atualidade revelando extrema importância no desenvolvimento do contexto educacional.

A formação de professores é uma componente central do processo de desenvolvimento profissional, as práticas de qualidade têm impacto, a curto e a longo prazo, no sucesso educativo e na vida da criança, como refere Schweinhart e Weikart, 1997.

Segundo Formosinho (1991) “a formação contínua de professores é a formação de professores dotados de formação inicial profissional, visando o aperfeiçoamento pessoal e profissional” (p.237). A formação contínua distingue-se da formação inicial, não pelos conteúdos ou metodologias mas pelos seus destinatários, professores profissionalizados, em serviço e inseridos numa carreira docente. Nesta perspetiva, a formação contínua tem por objetivo melhorar e desenvolver as competências técnicas dos professores e aprofundar e alargar os seus quadros teóricos e práticos no âmbito do conhecimento

curricular, do conhecimento de conteúdos e do conhecimento pedagógico (Spodek e Saracho, 2003).

Esta formação tem por objetivo apoiar os professores na adaptação às constantes mudanças operadas na sociedade e que têm repercussões na escola e no processo de ensino e aprendizagem. A preparação para acompanhar as mudanças favorece o melhoramento das qualificações profissionais dos professores e, nesse sentido, contribui para a promoção profissional e social.

O relatório da OCDE (1982) refere a formação contínua como as atividades sistemáticas de formação para os professores profissionalizados e tem por objetivo melhorar os conhecimentos, as competências e as atitudes profissionais de modo a assegurar com eficácia a formação dos alunos. Esta conceção de formação destaca a agência do professor e a finalidade da formação contínua – uma formação de qualidade para os alunos.

No sistema educacional português, a formação contínua é regulamentada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, art.º 35) que estabelece a formação contínua como um direito para todos os docentes com o objetivo de contribuir para o complemento, aprofundamento e a atualização de conhecimentos e competências profissionais.

A formação contínua é, assim, entendida como um recurso que visa a melhoria da qualidade do desempenho profissional de professores e, portanto, contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da educação.

Desenvolve-se através de programas de formação planeados que envolvem um conjunto de ações acreditadas e não acreditadas. Estas ações são coordenadas por um, ou mais, formadores, que organizam o plano de formação com o objetivo de facilitar e estimular a aprendizagem ativa dos formandos e, deste modo, proporcionar uma aprendizagem intensiva num período de tempo determinado.

Para que a formação contínua tenha impacto na mudança das práticas e, assim, efetue os seus objetivos, deverá integrar um conjunto de características. Segundo Epstein (1993) um programa efetivo de formação contínua deve integrar: os workshops; os modelos e os mentores e a supervisão individualizada. Os workshops são uma modalidade comum na formação contínua, no entanto, para terem impacto no desenvolvimento profissional devem completar um conjunto de características: participação ativa; oportunidades de partilha entre pares e, sessões de follow-up, à medida

que os professores procuram implementar as suas ideias (Gowen, 1987; Jones, 1986; Knox, 1977, citados por Epstein 1993).

A formação é mais efetiva quando os formandos têm oportunidade de observar práticas educacionais de elevada qualidade (Fenichel e Eggbear, 1990, citados por Epstein, 1993). Assim, é desejável que, no âmbito da formação, sejam criadas oportunidades de observação e análise de práticas educacionais de qualidade quer através do visionamento de vídeos quer através de visitas a contextos onde se desenvolvem os programas objeto da formação.

A supervisão individualizada constitui um elemento essencial da formação contínua. O ciclo de observação, feedback e discussão que se desenvolve no âmbito da supervisão, focaliza a reflexão em torno da contextualização dos conteúdos abordados no âmbito da formação.

Em Portugal, a formação contínua de educadoras e professores revela algumas características que são sublinhadas por alguns autores. Uma característica das ações de formação que é muito referenciada é a escolarização (Alarcão, 2002; Amiguiño, 1992; Canário, 1994; Machado e Formosinho, 2003; Nóvoa, 1992). Neste sentido, a formação organiza-se numa perspetiva de transmissão de conteúdos e competências que se deseja promover nos formandos e que serão usadas, por estes, nos contextos de trabalho. Os professores em formação são meros executantes, sem uma participação activa no processo de desenvolvimento de competências e na construção de conhecimentos em torno da prática. Outra característica da formação contínua, relaciona-se com o desenvolvimento de ações pontuais orientadas por “modas temáticas” que não consideram as necessidades reais dos professores, das escolas e dos alunos (Estrela, 2001).

A dicotomia entre a teoria e a prática constitui outra característica da formação contínua em Portugal (Estrela, 2001; Estrela e Estrela, 2001; Machado e Formosinho, 2003). Esta problemática contribui para uma acentuação da vertente técnica da formação, onde a prática é conceptualizada como uma realização da teoria, que não completa a participação ativa e reflexiva do professor na mudança e na reconstrução das práticas. Estas características da formação e a necessidade de acumulação de créditos para a progressão na carreira contribuem para o desenvolvimento de uma perspetiva que se insere numa lógica “bancária” da formação (Machado e Formosinho, 2003).

Para combater esta ótica “bancária” de formação, torna-se necessário desenvolver uma perspetiva de formação contínua que responda às necessidades dos professores e das escolas e os envolva num processo ativo e reflexivo em torno da prática, representando,

assim, uma oportunidade de desenvolvimento profissional. Deste modo, a formação contínua pode ser concebida como desenvolvimento profissional que se inscreve num processo de formação ao longo do ciclo de vida (Chapman e Aspin, 2001), acentuando a mudança a longo prazo no funcionamento do professor, com repercussões para a mudança nos seus contextos de trabalho. Neste sentido, o desenvolvimento profissional refere-se ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor na relação com os contextos onde atua (Escudero, 1998; Day, 1998; Oliveira-Formosinho, 1998; 2001).

Uma análise do *Livro Europeu de Estudos Comparativos sobre a Formação de Professores – 1994* revela que, nos vinte e um países apresentados, há um maior investimento nos recursos ao nível da formação inicial. Esta análise mostra, ainda, que a formação contínua tem diferentes organizações e valorizações, variando de um país para outro. Em Portugal predomina a forma de cursos de curta duração, organizados numa lógica *top-down* (Sander, 1994, citado por Day, 2001).

Investigação-ação na prática educativa

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (Alarcão, 2001, p.5)

A Investigação-ação na prática educativa deve conduzir a uma participação mais ativa do professor, como agente de transformação. Tal como refere Benavente et al (1990), os processos de mudança são uma problemática nuclear da Investigação-ação. Para que ocorram as necessárias mudanças na comunidade educativa será necessário o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Neste sentido, a Investigação-ação aparece como uma metodologia eficaz.

Nesta perspetiva, podemos considerar que a Investigação-ação pode apoiar o professor/educador a desenvolver estratégias e métodos para que a sua atuação seja mais ajustada, bem como, propiciar técnicas e meios de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados.

Arends (1995) afirma que a Investigação-ação é um excelente guia para orientar e melhorar as práticas educativas, com o objetivo de aperfeiçoar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.

A Investigação-ação, é acarretada como um método de investigação qualitativo, não sendo entendida pelos tradicionalistas como uma válida investigação, uma vez que é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p.293) e está ao serviço da promoção de mudanças sociais.

No entanto, esta perspetiva enquadra-se a John Dewey (1938), quando expõe que “a investigação é a transformação controlada ou directa de uma situação indeterminada numa outra que seja totalmente determinada.” (p.101).

Segundo Esteves (1986), Kurt Lewin é o pioneiro da “action-research”, definindo-a como uma ação de nível realista sempre seguida por reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação dos resultados, que assenta na compreensão dos seus objetivos referidos pelo triângulo de Lewin que subordina a interligação das dimensões a ação, a pesquisa e o treinamento, representativas de todo o processo reflexivo.

Esta ideologia Lewiniana promove a fundamentação crítica da ação e, ao mesmo tempo, a formação de profissionais sociais, vertentes importantes para a formação de professores.

Como Moreira (2001) refere, a investigação-ação facilita a formação reflexiva de professores, bem como, o seu posicionamento investigativo perante a sua prática e autonomia. Esta dinâmica formativa tenta a sua reflexão nas práticas educativas dos professores, no âmbito da sua intervenção na escola, com o seu grupo de alunos, com o cuidado de investigar para compreender e poder atuar com autonomia necessária para enfrentar os desafios da educação de hoje.

A Investigação-ação pode constituir-se como produtora de conhecimentos sobre a realidade e construtora de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das comunidades educativas.

O êxito da Investigação e da Ação provém da formulação do problema. Este parte sempre de uma situação com a qual o educador/professor está insatisfeito ou deseja melhorar sendo esta uma situação real e como ponto de chegada uma situação desejável. Assim tal como refere Cortesão (1997), a Investigação-ação incute através da mudança, melhoria nas práticas nos diversos campos de ação.

Ainda de acordo com o mesmo autor desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, onde a reflexão contém um papel fundamental

neste tipo de metodologia de investigação, pois através desta torna-se viável a mudança sobre a nossa ação melhorando a prática.

Este conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua são procedimentos em movimento circular que dá início a novos ciclos que por sua vez, desencadeiam novas experiências de ação reflexiva, operando mudanças nas práticas tendo em vista a melhoria da situação identificada.

Assim como define Arends (1995), a Investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, tendo como objetivo melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.

A ideia marcante na Investigação-ação resulta, na minha perspectiva da sua capacidade de ativar a consciência crítica dos profissionais, nomeadamente os professores.

Segundo Freire (1975), quanto mais as pessoas se implicam na ação das realidades, mais se incluem criticamente, por tal, é através da praxis e da reflexão sobre esta que o professor pode introduzir o elemento crítico tão necessário ao conhecimento objetivo daquilo que faz e de si mesmo. Pois, a Investigação-ação é uma das metodologias que contribui para a eficácia das práticas educativas, pois aproxima as partes envolvidas na investigação; favorece e implica o diálogo; desenvolve-se em ambientes de cooperação e partilha; valoriza a subjetividade e propicia o alcance da objetividade estimulando a reflexão crítica.

Desta forma a metodologia de Investigação-ação emerge como a mais apropriada para aplicar no desenvolvimento deste estágio, uma vez que se deseja encontrar soluções para aplicar em contexto educativo, na resolução de uma situação real, permitindo uma reflexão constante, ou seja, planificar, intervir e avaliar.

Tudo isto leva a que a Investigação-ação mais do que uma metodologia de investigação sobre a educação é uma forma de investigar para a educação.

De acordo com Stenhouse (1975), a investigação faz parte da prática profissional e da compreensão do que é ser professor. Reconhece que os professores possuem a capacidade de investigar, afirmando que “os professores levantam hipóteses que eles mesmo testam ao investigarem as situações em que trabalham.” (p.141).

Advoga que o profissionalismo dos professores está baseado na investigação sobre o seu ensino, defendendo que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade educativa.

Este mesmo autor reconhece o professor como um profissional reflexivo na sua ampla dimensão educativa, política e social, bem como, Roldão (2000) que adota uma posição próxima de Stenhouse considerando o “currículo como campo de ação do professor” (p. 15) e que “pensar curricularmente significa tao só assumir conscientemente uma postura reflexiva,...” (p.17), a ideia fundamental é que os professores mudem as práticas por meio das suas reflexões, articulando saberes teóricos e prático, levando-os a promover a valorização pessoal e o crescimento profissional do professor.

O papel do professor como investigador deve estar intimamente ligado ao papel do professor como professor, assentando sobretudo, no desenvolvimento de competências para investigar sobre a ação educativa e partilha de resultados.

Um professor investigador, é essencialmente um praticante reflexivo, tal como refere Alarcão (2001), “ser professor investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona na tentativa de resolver problemas relacionados com a sua prática” (p. 6), identificando problemas, questionando valores, observando o contexto político e social da escola. Posiciona-se como participante no desenvolvimento curricular, assumindo a responsabilidade pela gestão curricular, sem esquecer a relevância que o trabalho colaborativo tem em todo este processo de reflexão e evolução profissional.

Para o desenvolvimento da prática educativa nas duas valências, adotou-se uma postura reflexiva, baseando-se no processo reflexivo na ação e sobre a ação de maneira a conhecer as especificidades de cada criança/aluno com a intenção de melhor adequar as oportunidades de aprendizagem.

O ato de observar é um dos meios mais frequentemente utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. Observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso.

É uma técnica de eleição para o investigador que visa compreender as pessoas e as suas atividades no contexto da ação, podendo reunir na observação participante, uma técnica de excelência que lhe permite uma análise indutiva e compreensiva.

A observação participante torna-se imprescindível para identificar e analisar os diferentes contextos, quer em sala de aula, quer na instituição. Esta observação permite ao professor ter uma maior perceção e um maior entendimento acerca do meio familiar, do meio ambiente, bem como da própria instituição educativa.

Assim, a observação ocupa um lugar-chave na formação do professor como sendo, um meio de aperfeiçoamento da sua prática educativa, procurando compreender cada vez melhor os seus alunos contribuindo para a perceção da realidade. Deste modo a observação é um instrumento metodológico importante nos atos de registar, avaliar e planear.

Para além da reflexão e da observação, importa mencionar a contribuição da análise documental no decorrer do estágio, uma vez que facultou a investigação sobre o processo individual do aluno, assim como, informações contidas nos documentos da instituição como por exemplo, o Projeto Educativa de Escola (PEE), do Projeto Curricular de Escola (PCE), Projeto Curricular de sala (PCS) e Projeto Curricular de Turma (PCT).

Parte II – Estágio pedagógico em contexto do 1º. Ciclo do Ensino Básico

A carreira docente

Sousa (s.d.) refere que “a figura do professor foi ganhando, ao longo dos tempos, cambiantes diversos, diria mesmo que, por vezes, antagónicos, sendo por nós raramente compreendidos.”

Nóvoa (1995) realça que na Europa, na segunda metade do século XVIII o professor passou a ser laico e não mais religioso, com a ação do Marquês de Pombal. Logo, o domínio da educação é retirado à Igreja e é passado ao Estado. Nesta altura o Estado institui os professores como um “corpo profissional”, passaram a ter uma presença mais ativa no que se refere à educação, passando a existir a hierarquização, homogeneização e unificação dos mesmos.

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.

Ainda segundo o mesmo autor é na segunda metade do século XIX que o professor começa a ser apenas instrutor e deve relacionar-se com todos os grupos sociais, pois não eram burgueses nem faziam parte do povo e também não deviam ser intelectuais. É a partir destas ambiguidades que se reforça a feminização, o isolamento social e a formação de uma identidade docente.

Contudo no século XX, com a mudança de um regime monárquico para um republicano, a profissão docente sendo detentora de conhecimento ganha uma maior importância e credibilidade, facultando ao povo um maior estatuto na sociedade. Ainda neste século as associações profissionais de professores obtiveram um papel mais relevante e o professor prestigiou-se devido à adesão de um conjunto de normas e valores.

Refere ainda que durante os anos 20 surgiu o Movimento da Educação Nova que assenta na ligação de vários projetos desde culturais, científicos a profissionais e é nesta altura que os professores estão socioeconomicamente valorizados.

Na década de 70 iniciou-se uma nova conceção, a instauração de um modelo de gestão democrática. “Até então a formação de professores, (...), era pensada unicamente na dimensão de qualificação inicial que capacitaria para o futuro desempenho na docência.” (Pereira, 2001, p. 37)

Em 1986 com a instituição da Lei de Bases do Sistema Educativo, o professor passou a ser único o que ainda hoje se pode verificar e surgiu então, a designação de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Como afirma Pereira (2001) foi em 1992 que se instituiu a formação contínua 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, se manifestando junto das identidades educacionais de modo a mudar o ensino e a carreira docente.

Atualmente, o professor confronta-se com uma série de fatores que irão influenciar diretamente a sua identidade profissional. Os professores têm consciência que o ensinar agora é diferente do ensinar outrora, pois as obrigações ficaram diversificadas.

Na carreira docente a crise associada remete para um conjunto de fatores, nomeadamente, “a falta de apoio, as críticas e a demissão da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o único responsável pelos problemas do ensino, quando estes são problemas sociais que requerem soluções sociais” (Campos 1995, p.98).

Outro problema na qual o docente se depara é com o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação que assumem primordial relevância. O professor já não é visto como um detentor de todo o saber nem o aluno é o seu recetor passivo. Nesta sociedade globalizada o aluno desenvolve o conhecimento por meio das

novas tecnologias, daí é necessário renovar a forma como se ensina e a forma como se aprende.

Com o intuito de colmatar o desajustamento do docente em relação à mudança social “é preciso actuar, simultaneamente, em várias frentes, formação inicial, formação contínua, material de apoio, relação “responsabilidade – horário de trabalho – salário” (Campos, 1995, p.98)

Consoante a pesquisa realizada sobre a temática abordada anteriormente pude constatar que não é novidade que não nascemos a saber ser professores. Na realidade aprende-se a ser professor através de um conjunto de vivências, reflexões, leituras, formações e fundamentalmente através do desenvolvimento contínuo de estratégias para resolver novos e/ou velhos problemas. Assim sendo, é necessário investir na qualidade da formação dos professores de modo a reverter o quadro negativo da educação no país.

De acordo com os meus conhecimentos verifiquei que a construção da identidade pessoal e profissional do docente é um procedimento complexo consoante o seu posicionamento em relação a diferentes situações. Portanto, uma boa educação exige investimento na valorização e formação dos seus professores para que estes possam responder à necessidade de um país que quer oferecer de verdade uma educação de qualidade para todos sem exceção alguma.

Hoje em dia a visão que se tem do professor já não é como antigamente, pois antes ele era visto como forma de poder e atualmente até se confunde a sua função na sociedade, onde por muitas vezes questiona-se a presença deste profissional numa sociedade informatizada.

Pela minha experiência enquanto estudante, aferi na prática educativa que ser professor não é tarefa fácil, uma vez que culpabilizamos o mesmo aquando do insucesso escolar e, conseqüentemente é culpado pelo fracasso da escola e do sistema. Não cabe apenas ao professor essa responsabilidade mas também aos alunos, à Instituição, ao sistema de ensino e ao próprio sistema geral.

No que concerne à formação, há um desfasamento entre a teoria e a prática, ou seja, ficamos com uma boa base científica contudo ficamos aquém da prática. Isto vai-se verificar, futuramente, no exercício da minha atividade, onde as minhas expectativas tornar-se-ão por vezes em deceções.

No panorama atual, o professor confronta-se com diversos problemas associados a um salário inadequado, à desvalorização do seu trabalho, à indisciplina da comunidade

educativa que ocorre na sala de aula e aos conflitos gerados na escola devido à ambiguidade de papéis.

Competências gerais do 1º Ciclo do Ensino Básico

A clarificação das competências a alcançar no final da educação do 1º CEB toma como referentes os pressupostos da lei de bases do sistema educativo sustentando-se num conjunto de valores e de princípios que a seguir se enunciam.

Competências gerais	Operacionalização transversal
<p>Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pesquisar, selecionar, organizar e interpretar informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver e respetivos contextos. ✓ Rentabilizar as tecnologias de informação e comunicação nas tarefas de construção de conhecimento. ✓ Comunicar, utilizando formas diversificadas, o conhecimento resultante da interpretação de informação. ✓ Autoavaliar as aprendizagens, confrontando o conhecimento produzido com os objetivos visados e com a perspetiva de outros. ✓ Identificar situações problemáticas em termos de levantamento de questões.
<p>Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Selecionar informação e organizar estratégias criativas adotadas em função de um problema. ✓ Confrontar diferentes perspetivas face a um problema de modo a tomar decisões adequadas. ✓ Propor situações de intervenção, individual e, ou coletiva, que constituam tomadas de decisão face a um problema.
<p>Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar tarefas por iniciativa própria. ✓ Identificar, selecionar e aplicar métodos de trabalho, numa perspetiva crítica e criativa. ✓ Responsabilizar-se por realizar integralmente uma tarefa. ✓ Valorizar a realização de atividades intelectuais, artísticas e motoras que envolvam esforço, persistência, iniciativa e criatividade. ✓ Avaliar e controlar o desenvolvimento das tarefas que se propõe realizar.
<p>Cooperar com outros em tarefas e projetos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participar em atividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de atuação, de convivência e de trabalho em vários contextos.

comuns.

Relacionar harmoniosamente o corpo e o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

- ✓ Manifestar sentido de responsabilidades, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelo dos outros.
- ✓ Comunicar, discutir e defender descobertas e ideias próprias, dando espaços de intervenção aos seus parceiros.
- ✓ Avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender, às necessidades do grupo e aos objetivos visados.
- ✓ Mobilizar e coordenar os aspetos psicomotores necessários ao desempenho de tarefas.
- ✓ Estabelecer e respeitar regras para o uso coletivo de espaços.
- ✓ Realizar diferentes tipos de atividades físicas, promotoras de saúde, do bem-estar e da qualidade de vida.
- ✓ Manifestar respeito por normas de segurança pessoal e coletiva.

Quadro 1 - Competências gerais do 1º CEB

Áreas curriculares

De acordo com os programas em vigor para o 1º CEB, são desenvolvidas as seguintes áreas curriculares:

- Língua Portuguesa
- Estudo do Meio
- Matemática
- Expressões: - Educação Físico-Motora
 - Educação e Expressão Musical e Dramática
 - Expressão Plástica
- Educação Moral e Religiosa (facultativa)
- Formação Cívica Espaço
- Estudo Acompanhado
- Área de Projeto

Integrada no Projeto ETI (Escola a Tempo Inteiro) desenvolvem-se as seguintes atividades:

- TIC
- Inglês
- Biblioteca
- Expressão e Educação Plástica
- Sala de Estudo
- Expressão e Educação Físico-Motora
- Expressão e Educação Musical e Dramática
- Clubes

Contextualização da prática educativa

A minha prática profissional no contexto do 1º. CEB, foi desenvolvida na Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré no mês de outubro de 2012, totalizando 100 horas de intervenção direta.

A minha intervenção foi realizada com a turma do 2º C, com 23 alunos pertencentes ao turno da manhã.

Nesta valência foi requerida a participação da comunidade educativa, facultando o envolvimento da família, bem como outros parceiros educativos.

As planificações foram de caráter individual, sendo que, na última semana a planificação foi realizada em conjunto para o último dia de intervenção.

A prática educativa nesta valência desencadeou com um período de observação, que possibilitou a aquisição de dados relevantes, designadamente, a caracterização da turma, o espaço e materiais, a metodologia utilizada, a avaliação e a gestão curricular, que serviram de guia para a posterior prática.

Durante a prática foi produzido um diário de bordo que consistia na descrição e reflexão de todos os momentos. Diferindo da antiga tendência tecnicista, a prática educativa reflexiva tem por objetivo estimular a análise da própria prática para criação de novas estratégias e resolução de problemas. Para o efeito, requer uma maior inter-relação entre o professor e aluno de modo a criar metodologias de ensino que melhor se adapte a cada um.

O diário reflexivo da prática revelou-se um instrumento fundamental de reflexão e de tomada de consciência das dificuldades, sucessos consistentes dessa prática.

Este diário forneceu informações sobre os dilemas e dúvidas, as suas ansiedades e êxitos, mas sobre tudo, as dificuldades que consegui superar. Estas informações permitiram-me organizar e reorganizar as planificações e a própria metodologia utilizada.

O diário pode ser encarado como uma avaliação que constitui um elemento de apoio estratégico ao desenvolvimento/regulação da ação educativa, permitindo por um lado, analisar o percurso efetuado na sua globalidade e, por outro lado, obter uma perspetiva de futuro.

Neste sentido, o diário reflexivo pode ser visto como um espaço narrativo entre o docente e o seu pensamento, ou seja, como documento de expressão e de elaboração dos seus pensamentos e dilemas.

Instituição e meio envolvente

Conhecer o meio envolvente, socioeconómico e cultural de onde provêm o grupo de alunos alvo da intervenção pedagógica não constitui apenas como fator de enquadramento e ligação mas também uma melhor forma de conhecer as suas motivações, os interesses e as suas necessidades.

A escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré situa-se na freguesia de São Martinho. A freguesia de São Martinho faz parte das intituladas freguesias da periferia do Funchal. Segundo os resultados dos censos de 2011 é a segunda maior freguesia do Funchal, com 26.482 indivíduos residentes.

É nesta freguesia que está instalado grande parte do ramo hoteleiro, como por exemplo, a Quinta Bela Vista e o Hotel Panorâmico.

No espaço envolvente à escola a população pode desfrutar de diversas infraestruturas tais como, bancos, farmácias, correios, como já referi na descrição do meio envolvente da valência do Pré-Escolar.

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré, integrada no regime de Escolas a Tempo Inteiro (ETI), é constituída por dois edifícios: o principal localiza-se no Bairro Social da Nazaré, Avenida do Colégio Militar, Freguesia de São Martinho, Concelho do Funchal, e o outro edifício, o da Azinhaga localizado na Rua Dr. Pita da mesma freguesia.

Na escola existem cinco turmas do Pré-Escolar e dezasseis turmas do 1º Ciclo. Das cinco turmas do Pré-Escolar duas funcionam no edifício principal e três no edifício anexo – Azinhaga. As turmas do 1º Ciclo funcionam todas no edifício principal.

Por esta estar integrada no regime ETI, a escola beneficia de atividades curriculares e de enriquecimento curricular, que funcionam cada um por dois turnos: as atividades curriculares das 8h.30m às 13h.30m e das 13h.30 às 18h.30m e as atividades de enriquecimento curricular das 8h.45m às 12h.15m e das 14h.30m às 18h.

A instituição possui espaços interiores e exteriores que estão divididos por um gabinete de direção, uma secretaria, uma sala de professores, uma reprografia, uma biblioteca, uma cozinha equipada, oito salas de aula de 1º Ciclo, duas salas de estudo e de apoio pedagógico, duas salas de TIC, duas salas de Educação Pré-Escolar, um salão polivalente que serve como local de convívio em datas festivas e como espaço de recreio em tempo de chuva. Os espaços exteriores estão distribuídos por um campo polidesportivo, dois parques semicobertos e um parque infantil, circundados por pequenos jardins e um parque de estacionamento.

Projeto educativo de escola

Todo e qualquer projeto educativo tem obrigatoriamente que assentar nos princípios contidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro).

Um dos maiores desafios que hoje se coloca à Escola é o de ser capaz de afirmar a sua própria identidade, ou seja, reconhecer as suas características próprias e pô-las ao serviço das grandes finalidades educativas e, em particular, do Direito à Educação.

É neste contexto que cabe à Escola o papel de elaborar um Projeto Educativo próprio, que lhe permita integrar com o meio, expressar a sua identidade, as linhas de força da sua ação educativa, as suas dinâmicas, concretizando desta forma a sua autonomia.

Segundo (Rocha 1996),

O projecto Educativo de escola é a forma mais nobre da liberdade educativa de cada escola. É por excelência, um documento de compromisso acerca das linhas orientadoras da Acção educativa; compromisso entre a Política educativa nacional e a sua adequação aos interesses regionais e locais; compromisso entre os vários interesses dos protagonistas

loais do processo educativo; compromisso possível entre a realidade - humana, material e financeira - e a utopia. É o rosto filosófico - pedagógico de cada escola; é o enquadramento espiritual em que se inscrevem os Planos Anuais de atividades, incluindo nestes como é óbvio, a intervenção na e da Comunidade educativa e os projetos curriculares aos diversos níveis – e o Regulamento Interno. (p. 103).

O projeto educativo de escola (PEE), deverá ser um documento referencial e diretor de toda a vida escolar, assente na participação da comunidade educativa, devendo ser motivador e avaliável para poder ser melhorado, assim sendo o PEE tem como tema “Educar para os valores”.

Este tema será trabalhado por subtemas pertencendo ao 2º ano o subtema “Descobrir os valores”, que tem como objetivos inculcar o bom comportamento como consequência do respeito pelos valores e identificar atitudes corretas.

Integrado no tema “Educar para os Valores”, a escola tomou a iniciativa de aderir ao Programa Eco Escolas, um projeto vocacionado para a educação ambiental, para a sustentabilidade e para a cidadania, implementado pela Fundação para a Educação Ambiental que aponta estimular e reconhecer o trabalho desenvolvido pela escola em benefício do ambiente.

Este projeto tem como principais objetivos:

- Encorajar ações e premiar o trabalho desenvolvido pela escola, na melhoria do seu desempenho ambiental, gestão do espaço escolar e sensibilização da comunidade;
- Estimular o hábito de participação, envolvendo ativamente as crianças e na tomada de decisões e implementação das ações;
- Motivar para a necessidade de mudança de atitudes e adoção de comportamentos sustentáveis no quotidiano, ao nível pessoal, familiar e comunitário;
- Divulgar boas práticas e fortalecer o trabalho em rede a nível nacional e internacional.

Projeto curricular de turma

O projeto curricular de turma (PCT) é o conjunto de todas as atividades disciplinares e não disciplinares, numa perspetiva de articulação dos diversos saberes,

propendendo o desenvolvimento de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes).

O PCT, constitui o guia da atividade educativa a desenvolver na turma do 2º C, no ano letivo de 2012/2013, o qual pressupõe uma síntese adequada entre as exigências curriculares, o conhecimento e ritmos de aprendizagem, por um lado, e as determinantes culturais e socioeconómicas, por outro.

Tendo em conta o tema do Projeto Educativo “Educar para os Valores”, o projeto curricular de turma tem como objetivos principais:

- Promover o sucesso educativo;
- Encontrar soluções para os problemas detetados na turma;
- Mobilizar os professores pais e encarregados de educação para um projeto comum;
- Estimular a participação ativa dos encarregados de educação no percurso académico dos seus educandos, sem contrariar os direitos e deveres dos parceiros educativos;
- Desenvolver o espírito crítico e inovador, respeitando os trabalhos e formas de expressão dos outros;
- Desenvolver atividades em grupo conducentes a uma atitude solidária e cooperativa;
- Desenvolver todas as potencialidades dos alunos a nível físico expressivo, intelectual, criativo, afetivo e moral;
- Promover comportamentos assertivos de entreaajuda, cooperação e solidariedade;
- Promover o auto conhecimento, a autoestima e a formação da sua personalidade;
- Implementar valores morais que conduzam não só ao respeito pelos outros como também pelo meio natural que nos rodeia;
- Estabelecer relações interpessoais positivas que promovam os valores – respeito pelos outros, sociabilidade e solidariedade – aspetos fundamentais na formação de cidadãos tolerantes e responsáveis perante a sociedade;
- Proporcionar a realização de trabalhos que apelem à descoberta e sentido crítico e estético;
- Estabelecer metodologias adaptadas às necessidades individuais de cada aluno, valorizando as suas potencialidades, realizações e saberes, criando

neles o sentimento de autoconfiança, autoestima, segurança e autorrealização;

- Educar para a sociedade, vivendo a solidariedade, a justiça, respeito mútuo e a responsabilidade.

Caraterização da sala

A organização e gestão dos conhecimentos pelos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem (professor/aluno e vice-versa) implica gerir as áreas disciplinares e não disciplinares de uma forma “negociada” e autónoma com os alunos.

Importa que os alunos se sintam comprometidos na vida da sala de aula, que sintam que fazem parte dela. Para que tal aconteça é necessário que os mesmos, desde o primeiro dia de aulas, participem na organização e disposição dos materiais na sala, na criação e cumprimento de tarefas para que sintam que têm algo de importante a desempenhar, tornando-os cada vez mais responsáveis na vida escolar quotidiana.

Nesse sentido, a sala dispunha de vários instrumentos reguladores da vida do grupo e das suas aprendizagens, designadamente:

- Quadro das Tarefas
- Quadro das Presenças
- Quadro dos Aniversários
- Quadro do Tempo
- Calendário

O quadro das tarefas responsabiliza as crianças, dando-lhes maior sentido de organização e responsabilidade, tornando-as mais intervenientes. Distribuir os cadernos da escola, registar o comportamento diário, recolher os cadernos diários ou os trabalhos para casa contribuirá para a sua valorização perante os colegas assim como para aumentar a sua autoestima.

O quadro de presenças servirá para dar a noção de semana de trabalho e semana normal e incentiva as crianças à assiduidade.

O quadro de aniversários permitirá uma ligação afetiva entre os elementos da turma, dando importância a um dia muito especial para cada criança aniversariante.

O calendário e o quadro do tempo facilitarão a ordenação dos dias da semana, os meses e estações do ano. Ajudam na resolução de questões problemáticas e dão a noção do tempo que faz.

A sala de aula da turma do 2º C é dividida com a turma do turno da tarde (4ºano), o que delimita e condiciona os espaços a utilizar, designadamente os placares de exposição de trabalhos e os espaços de armazenamento de materiais.

Existem dois armários na sala, um para guardar os materiais dos alunos desta turma (cadernos, manuais, histórias, colas, tesouras, cartolinas) e material de apoio ao professor o outro para guardar materiais didáticos (tangram, sólidos geométricos, puzzles, fichas de trabalho, entre outros).

Ao todo existem quatro placares, dois para cada turma afixar os seus trabalhos ou cartazes temáticos realizados pelos professores tornando a sala com um ambiente mais rico e estimulante para as aprendizagens dos alunos.

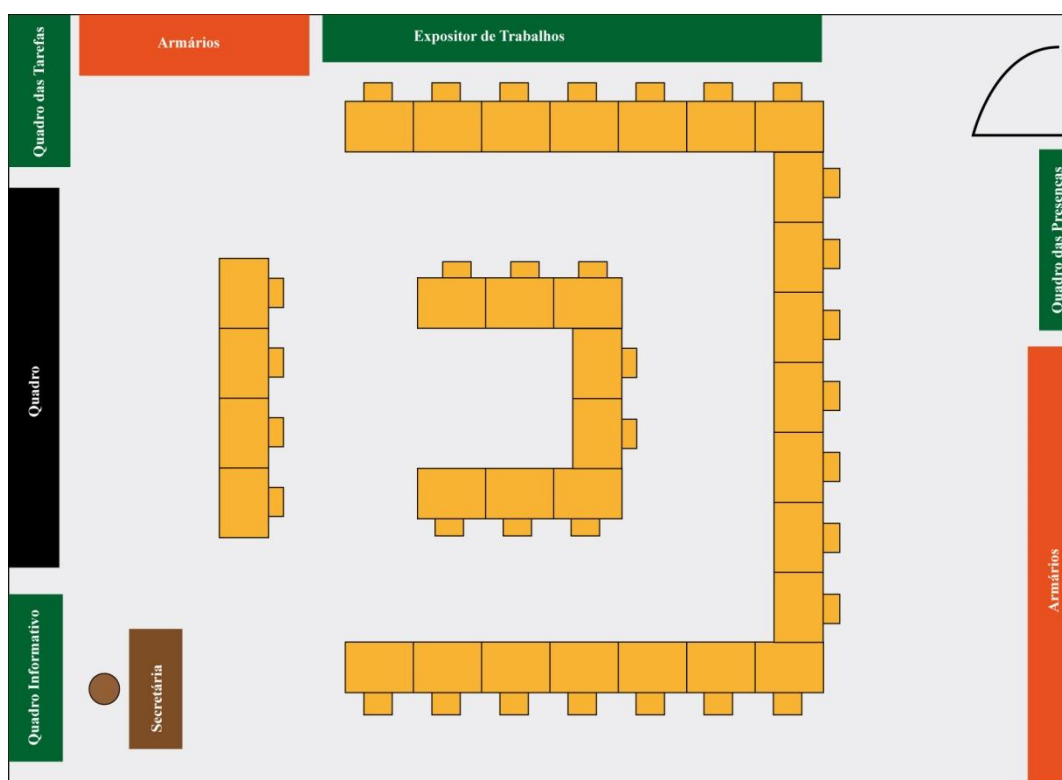


Figura 1- Planta da sala de aula do 2.ºano

Distribuição da carga horária

		COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL	
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	Disciplinares	Língua Portuguesa + TIC	8 h	
		Matemática + TIC	7 h	
		Estudo do Meio + TIC	5 h	
		Educação Física	1 h	
		EDU – LE, Inglês	1 h	
		Educação Musical e Dramática	1 h	
		Educação Física e Motora	1 h	
		Educação Plástica	1 h	
	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Não disciplinares	<p>Área Projeto</p> <p>Estudo Acompanhado</p> <p>Formação Cívica</p>	A desenvolver de acordo com os projetos integrados nas áreas disciplinares anteriores e/ou projetos de escola
		Facultativa	Educação Moral e Religiosa	25horas

Quadro 2 – Matriz curricular

- ❖ As áreas de Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projeto serão exploradas no desenvolvimento das áreas de Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa.
- ❖ A área de Expressão Plástica desenvolver-se-á de acordo com as temáticas abordadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Estudo do Meio e ainda conforme as efemérides.

Caraterização da turma do 2º C

A caraterização da turma constituiu uma peça-chave do portefólio do professor, sendo o portefólio um dos documentos mais importantes para o docente consumir observações e avaliações individuais dos alunos.

Os portefólios são estratégias para o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional de quem o constrói pela carga de autorreflexão realizada, sendo produtores de processos de envolvimento, de reflexão, de seleção e compilação de múltiplas fontes de informações que revelam crenças, habilidades, conhecimentos e realizações com características únicas. A utilização do portefólio é relevante enquanto método de ensino-aprendizagem e enquanto elemento promotor do desenvolvimento de competências profissionais.

Segundo Piaget (1989), o desenvolvimento da criança ocorre por estágios, encontrando-se este aluno no período das operações concretas (7 a 11, 12 anos), sendo este marcado pelo egocentrismo intelectual e social (incapacidade de se colocar no ponto de vista de outros) dando lugar à emergência da capacidade da criança de estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes e de integrá-los de modo lógico e coerente. Um outro aspecto importante neste estágio refere-se ao aparecimento da capacidade da criança de interiorizar as acções, ou seja, ela começa a realizar operações mentalmente e não mais apenas através de acções físicas típicas da inteligência sensório-motor.

A caraterização da turma do 2º C foi realizada com base nos dados fornecidos pelo professor cooperante, pela observação e por dados descritos no diário de bordo.

A turma do 2º C é constituída por 23 alunos, 11 são do sexo masculino e 12 do sexo feminino, matriculados no 2º ano pela primeira vez.

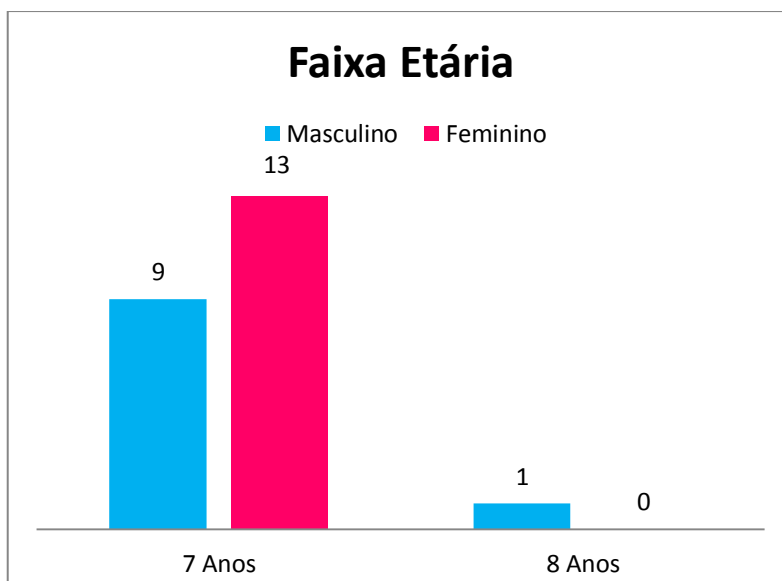


Gráfico1 – Faixa etária

Dos 23 educandos, um está sendo ser apoiado pela Educação Especial, desde o Ensino Pré-Escolar, por apresentar dificuldades de aprendizagem em geral e de comunicação em particular. Foram propostos a Apoio Pedagógico Acrescido cinco alunos por apresentarem um desvio acentuado ao nível da aprendizagem em relação ao grupo de pares.

A maior parte das crianças vive com os pais biológicos, sendo que existem seis casos de famílias monoparentais, dos quais um por morte de um dos progenitores, um por gravidez na adolescência e quatro por separação dos ascendentes.

Quanto à origem dos alunos, 11 vivem no Bairro da Nazaré, um na freguesia de São Pedro, um é de Santo António, um de São Gonçalo, quatro de Câmara de Lobos e um de Caniço e quatro das redondezas de São Martinho.

Como se pode deduzir do gráfico 2, existe uma grande diversidade profissional entre os pais dos educandos, sendo que a maioria dos pais possuem emprego, apenas 14 estão desempregados, não tendo qualquer atividade remunerada.

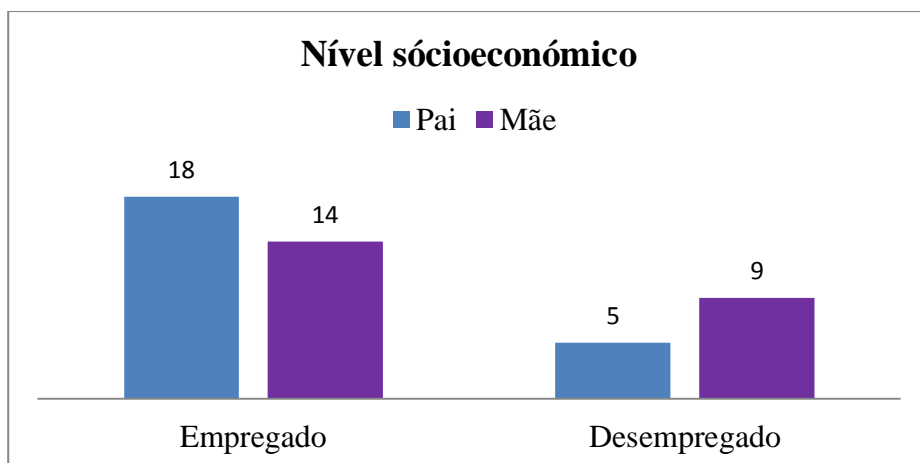


Gráfico 2 – Nível socioeconómico

Da análise do gráfico seguinte, verifica-se que a frequência mais elevada, ao nível das habilitações literárias, situa-se no 3º ciclo.

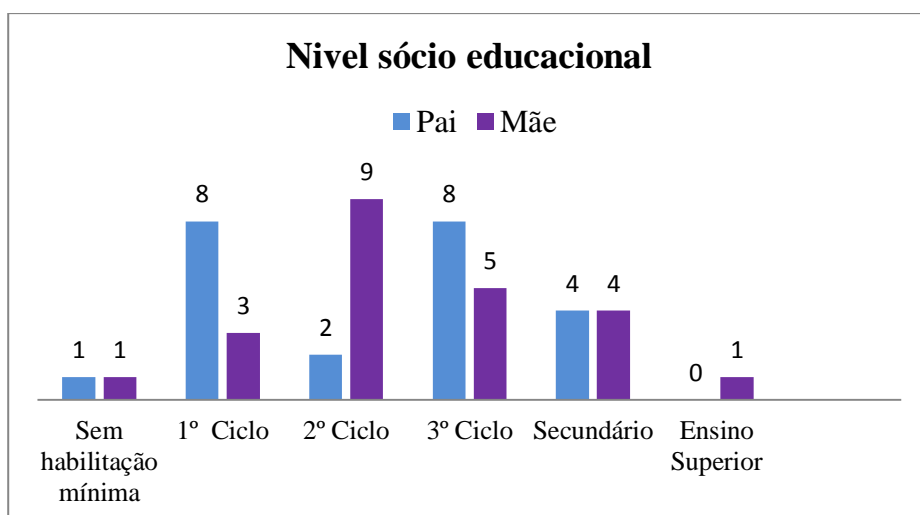


Gráfico 3 – Nível sócio educacional

O grupo de alunos apresenta um comportamento razoável, manifestam alguma dificuldade em obedecer às regras estipuladas na sala, de um modo geral é pouco cooperativo mas muito comunicativo entre si, são muito recetivos a novas situações e são crianças simpáticas, sociáveis que interagem facilmente com as outras e com os adultos.

É um grupo moderadamente dinâmico, demonstram interesse nas atividades realizadas sob a orientação da docente, nomeadamente na área da matemática e de estudo do meio.

Quanto ao desenvolvimento linguístico que consiste por exemplo numa boa dicção e articulação das palavras, neste sentido, uma parte do grupo expressa-se bem, apresenta um crescimento quantitativo de compreensão e produção de palavras, contudo necessitam de estimulação verbal uma vez que não apresentam um vocabulário muito diversificado para a faixa etária que se encontram, sendo os termos utilizados considerados básicos. Manifestam sobreposição de palavras com o mesmo significado, frequência em dar respostas precipitadas, o que os leva a responder de forma compulsiva e divagada.

No que concerne à escrita o grupo em geral, apresenta várias incorreções ortográficas e manifestam dificuldade na construção e resumos de textos. A maioria admite que não gosta de escrever, pois é um trabalho moroso que cansa rapidamente, mostrando relutância no envolvimento de tarefas que requerem esforço mental.

Apresentam preocupação em fazer o registo dos conteúdos que estão no quadro para o caderno diário, contudo, perdem-se do contexto lógico da temática lecionada acabando por não conseguir registar toda a informação e o que registam por vezes não está correto. A meu ver, todas estas dificuldades estão inerentes à falta de concentração, distraíndo-se facilmente com estímulos externos.

Na leitura o grupo manifesta alguma dificuldade nas regras gramaticais básicas, necessitando de estímulos para aumentar a qualidade de leitura bem como a sua interpretação.

A atividade matemática, sendo esta uma área conhecida por muitos alunos apresentarem desinteresse e grandes dificuldades, este grupo revela o inverso, mostram-se motivados pelos números e a sua complexidade problemática, alguns alunos conseguiram assimilar rapidamente os objetivos pretendidos e manifestavam disponibilidade para explicar aos colegas que apresentavam dúvidas

Necessidades educativas das crianças

Através de notas de registo e de observações realizadas na primeira semana de prática educativa, verifiquei que grande parte do grupo demonstra uma conduta inadequada ao nível da regulação da participação oral, ausência da automatização de atitudes e comportamentos assertivos, bem como falta de atenção/concentração na realização das tarefas escolares e em ouvir o professor e colegas.

Pelo exposto anteriormente, e de acordo com as características gerais da turma, será dada atenção especial à competência da comunicação, nas diferentes formas de comunicação verbal, com adequação ao código linguístico e à competência do relacionamento interpessoal e de grupo, com valorização de regras, critérios e normas de conduta, respeito pelo outro e sua diversidade, participação e cooperação na vida da turma, de forma crítica e responsável e aumento do bem-estar e autoconfiança nos seus diversos níveis de desempenho.

Serão ainda valorizadas a participação dos alunos no meio local, a nível do Património Cultural, Ambiental e dos Valores; as atividades experimentais e de intervenção eficaz, para que os alunos possam Aprender a Aprender com alegria e gosto e, simultaneamente, estruturam a sua autoestima de forma positiva.

Metodologias, estratégias e gestão curricular

“A metodologia de ensino procura apresentar roteiros para diferentes situações didática, conforme a tendência/corrente pedagógica adoptada pelo professor/instituição, de forma que o aluno se aproprie dos conhecimentos propostos e/ou apresente as suas pesquisas e demais actividades pedagógicas.” (Mello, R. 2007, p. 7, CEWK)

A escolha das metodologias a serem consideradas nas atividades teve em conta os objetivos educacionais, bem como a estrutura dos temas e tipos de aprendizagens envolvidas, o tempo disponível, a etapa no processo de ensino e a experiência tanto do aluno como do professor.

Uma diversidade de métodos é tanto mais rica quando a sua utilização se adequa às diferentes situações ou necessidades. Para a realização da prática educativa utilizámos o método expositivo, o método do pensamento crítico, o método das analogias, aprendizagem cooperativa e a metodologia de projeto.

Seguindo o modelo organizador de Ausubel, em Arends (1995), o método expositivo, pressupõe que o professor forneça aos estudantes, organizadores prévios antes de proceder à exposição de nova informação. O professor deve fazer um esforço durante o período que decorre a exposição, de modo a consolidar e generalizar o raciocínio dos alunos. Neste modelo de exposição, o professor deve estruturar o ambiente de aprendizagem que facilite a interação dos alunos. O professor apresentador e alunos ouvintes, desempenham um papel ativo. O sucesso da exposição dependerá da motivação

dos alunos para ouvirem o professor e nesta linha cabe ao professor provocar essa motivação.

De acordo com Bruner, citado por Arends (1995), uma exposição poderosa é aquela em que os conceitos básicos do tema em questão são apresentados aos alunos de forma direta, mediante uma organização lógica e que os leve a perceber as relações entre os factos específicos e as inter-relações entre os conceitos mais importantes representativos de uma matéria.

Arends (1995) refere-nos que o modelo baseado na exposição, consiste em 4 fases, sendo elas: explicar os objetivos e induzir a prontidão, apresentar o organizador prévio, expor as matérias para aprender e generalizar e consolidar o raciocínio dos alunos. Nesta linha, Postner e Rudnisky (1986), apresentam os mapas conceptuais como sendo úteis para ajudar a decidir o que ensinar, pois permitem perceber a ligação entre as ideias e prosseguir em direção ao objetivo de ensinar na realidade os alunos. O professor poderá apresentar a matéria de uma forma sequencial, induzindo a prontidão, através da revisão da matéria dada na aula anterior, ou até por meio de uma história que se prenda aos conhecimentos prévios dos alunos, como forma de os preparar para a aula (Arends, 1986).

Para Piaget, o pensamento é a base em que se assenta aprendizagem. O pensamento é a maneira da inteligência manifestar-se (Bordenave & Pereira, 1986).

O ensino do pensamento crítico é visto por Ennis (1985), como um pensamento virado para a resolução de problemas em direção à ação. É uma forma de pensamento racional, reflexivo e focalizado no que decidir, no que acreditar ou no que fazer. O ensino do pensamento crítico favorece o uso do pensamento crítico, os conhecimentos, e a compreensão dos conteúdos a ser considerados. Para poder haver o pensamento crítico é fundamental, os conhecimentos, na medida em que se um sujeito não conhece nada de determinado assunto, então, não poderá fazer juízos de valor e muito menos formular hipóteses explicativas, pois o conhecimento está intimamente ligado com o pensamento crítico.

A aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento de pensamentos críticos, promovem no sujeito a base da literacia científica. De acordo com Vieira & Vieira, (2005), o pensamento crítico é uma forma de pensar com um valor considerável para cada um se conhecer a si, ao próprio mundo que o rodeia, usar o próprio conhecimento que lhe permita fazer as escolhas, ser capaz de avaliar as suas crenças, apontando argumentos centrados em razões racionais que as justifiquem e sustentem e que se tornem adequadas a comunicar com os outros. Os professores têm a tarefa de não transmitir apenas os

conhecimentos, enchendo a cabeça dos alunos, mas sobretudo levá-los a pensar criticamente, de maneira a que, o que aprendem tenha significado para eles.

Mediante este ensino, os alunos têm uma participação ativa no processo do desenvolvimento do seu pensamento crítico, fundamental para acompanharem e compreenderem as necessidades e exigências do mundo atual.

Na aprendizagem cooperativa, existem duas componentes importantes para compreender esta aprendizagem e que implica uma estrutura de incentivo cooperativo e uma estrutura da tarefa cooperativa. Nesta linha e de acordo com Slavin em Arends (1995), a característica principal da estrutura de incentivo, incide no facto de dois ou mais sujeitos se encontrarem interdependentes para partilharem uma recompensa, caso sejam bem-sucedidos na tarefa que lhes foi designada. As estruturas de tarefa cooperativa são situações através das quais, é exigido a dois ou mais indivíduos que executem uma tarefa e empreendam todos os esforços para a completar.

A aprendizagem cooperativa, caracteriza-se pelo facto, dos alunos trabalharem em equipa para dominar os materiais escolares, onde as equipas são constituídas por alunos bons médios e fracos, permitindo que deste modo possam aprender uns com os outros (Arends, 1995). O professor deverá atuar de modo a que a distribuição dos grupos faça sentido seguindo o descrito nas características da aprendizagem cooperativa, fomentando a interacção social da aprendizagem de modo a que os alunos com um nível de desempenho mais avançado possam ajudar os alunos com mais dificuldades.

De acordo com Ferraz e Terrazzan (2002), o raciocínio por analogia é parte integrante da cognição humana e, nessa perspetiva, constitui-se numa ferramenta de pensamento. Defendem a utilidade das analogias como processadoras do novo conhecimento e devem ser usadas como estratégias para a mudança conceitual. Contudo as analogias por si sós não são suficientes para essa mudança conceptual

Segundo Nersessian (1992), é preciso ultrapassar as barreiras de abordagens centradas, unicamente no papel da indução e dedução na prática científica, pois tais abordagens impossibilitam a compreensão das práticas construtivas envolvidas na produção de conhecimento científico. Assim a utilização de outros métodos no processo ensino/aprendizagem complementam as lacunas que eventualmente alguns métodos apresentam, não sendo por si sós eficazes. O conhecimento, o questionamento, a resolução de problemas, as analogias, a reflexão, a tomada de consciência sobre o meio em que vivemos é fundamental à nossa resistência e capacidade de acompanhar as mudanças que se vão processando no nosso planeta.

Serão valorizadas as atitudes e valores dos alunos com vista a formação de cidadãos tolerantes, solidários, participativos e responsáveis perante a sociedade.

Aplicar-se-ão programas de monitoria e tutoria na realização de tarefas simples e concretas, no desenvolvimento a atividade curricular, numa perspetiva interdisciplinar.

Implementar-se-á o trabalho diferenciado sempre que se justificar, indo ao encontro das dificuldades dos alunos e recorrendo, sempre que possível, a situações concretas.

No desenvolvimento da atividade pedagógica, focar-se-á a atenção nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, conforme recomendações do Ministério da Educação que a abaixo se transcrevem:

❖ *LÍNGUA PORTUGUESA*

O objetivo central do ensino da Língua Portuguesa no 1º ciclo será o desenvolvimento do domínio da oralidade e a aprendizagem da decifração e do uso da língua escrita para comunicar e para aprender.

No que respeita ao desenvolvimento da oralidade, realizar-se-ão atividades de enriquecimento e alargamento do vocabulário e de desenvolvimento da complexidade discursiva, fatores determinantes no nível de compreensão e de expressão dos alunos. Utilizar-se-ão estratégias pedagógicas que envolvam a descrição de situações vividas ou observadas pelos alunos, o planeamento de ações a realizar, a dramatização e recontos orais, a prática intencional de exercícios que visem a adequação do discurso ao interlocutor, à situação e ao meio de comunicação.

A aprendizagem da leitura e da expressão escrita constituirão o domínio central no currículo escolar, pois o sucesso individual da aprendizagem da língua escrita resulta da confluência de diversos fatores, nomeadamente da vontade de a criança aprender a ler e escrever, dos seus conhecimentos e interesses sobre o mundo, do domínio que possui da língua oral e, em termos técnicos, da capacidade para isolar e identificar os sons da língua e realizar a correspondência entre esses sons e a sua representação gráfica (as letras).

A rotina diária de leitura, realizada pelo professor na sala de aula, de textos narrativos, informativos, dramáticos e poéticos fomentará a motivação dos alunos para aprender a ler, a desenvolver a oralidade e o acréscimo de conhecimentos sobre o mundo e a vida.

À medida que o processo de decifração se consolidar e a automatização se instalar, permitindo rapidez e precisão na descodificação, o ensino integrará a aprendizagem de estratégias de extração de significado de material escrito de complexidade crescente. A prática de leitura alargar-se-á a tipos de textos variados, a obras integrais e a finalidades de leitura diversificadas.

O ensino da expressão escrita contemplará aspetos de cariz técnico (gráfico e ortográfico) e de cariz compositivo ou textual. Para o desenvolvimento da dimensão gráfica, realizar-se-ão atividades de destreza e de precisão caligráfica. Uma particular importância será concedida ao ensino da ortografia com vista à interiorização e automatização das regras ortográficas.

❖ MATEMÁTICA

O objetivo central do ensino da Matemática será desenvolver a capacidade de usar a matemática para analisar e resolver problemas, para raciocinar e comunicar.

Os diversos temas e conteúdos matemáticos, definidos no *Currículo Nacional*, serão desenvolvidos numa perspetiva integrada da Matemática, e trabalhadas as conexões entre eles. Por exemplo, o tema dos *Números e Operações* ligar-se-á com outras ideias matemáticas como as associadas ao conceito de medida ou a aspetos da organização e análise de dados.

O ensino do número e das operações terá como objetivo uma compreensão global dos números e das operações de adição e subtração e das suas relações, incluindo o desenvolvimento da competência de cálculo e do sentido do número, associados ao desenvolvimento e aplicação flexível de estratégias de manipulação de números e de operações com procedimentos não formais de cálculo, nomeadamente estratégias de cálculo mental.

O ensino da Geometria terá como objetivo desenvolver aspetos ligados à visualização e orientação espacial, para além de analisar as características das formas bi e tridimensionais, promovendo o desenvolvimento de argumentos matemáticos sobre relações geométricas.

A ideia de Medida e a compreensão dos atributos dos objetos que se podem medir, bem como o processo de medição, prende-se com a compreensão de unidade de medida e

com a necessidade de selecionar de acordo com a grandeza a medir e com a compreensão sobre o sistema de unidades.

Os processos de recolha, organização e análise de dados, utilizando diferentes instrumentos como tabelas, gráficos, pictogramas, é de importância fundamental para a compreensão de muitos problemas e para a interpretação de informação veiculada pela comunicação social e como tal, será dada especial atenção.

A resolução de problemas constituirá o principal meio para desenvolver o conhecimento matemático e fará parte da rotina diária desde o primeiro ano de escolaridade e envolverá um leque variado de contextos e situações propícios à aprendizagem dos conceitos e procedimentos.

Os alunos terão oportunidade para raciocinar sobre relações matemáticas, como, por exemplo, a estrutura de um padrão ou as semelhanças e diferenças entre um conjunto de formas geométricas. Progressivamente, serão capazes de passar de um raciocínio sobre um objeto – este número, este triângulo – para pensar sobre a sua classe, por exemplo, todos os triângulos.

Comunicar sobre ideias matemáticas será uma forma de os alunos articularem, clarificarem, organizarem e consolidarem o seu pensamento.

Ao comunicarem o seu pensamento matemático sobre uma dada situação os alunos refletirão sobre ela, sobre o seu próprio pensamento e sobre as suas formas próprias de resolver problemas. À medida que forem desenvolvendo a capacidade para ler, escrever, escutar, pensar e comunicar sobre problemas aprofundarão a sua compreensão matemática.

Os tópicos matemáticos previstos no Programa e no Currículo Nacional relativos aos Números e operações, à Forma e espaço, às Grandezas e medidas e à Análise de dados, serão explorados procurando:

Ter em conta as experiências anteriores dos alunos de modo a que estas possam constituir um ponto de partida para as futuras aprendizagens;

Partir de atividades com significado que, de acordo com a maturidade dos alunos, lhes proporcionem uma experiência matemática rica;

Ajudar os alunos a refletir sobre a sua própria experiência de modo que a matemática seja aprendida com compreensão.

O conhecimento matemático emergirá de experiências matemáticas ricas que proporcionarão a exploração do contexto, a elaboração de novos algoritmos, a criação de modelos ou mesmo a formulação de problemas, permitindo ainda fazer conexões entre os

diversos temas e tópicos matemáticos e entre as experiências matemáticas informais e as mais formais.

Serão proporcionadas a todos os alunos oportunidades de se envolver em diferentes tipos de experiências matemáticas, nomeadamente, resolução de problemas, atividades de investigação, realização de projetos e jogos, não descurando a prática compreensiva de procedimentos, de modo a desenvolverem o seu pensamento matemático e a apropriarem-se dos conceitos e estruturas próprios da Matemática.

❖ *ESTUDO DO MEIO – Ensino das Ciências*

O Estudo do Meio é, por natureza, uma área curricular interdisciplinar e globalizadora que reúne os principais ramos do saber - científico, tecnológico e social - que contribuem para a compreensão do mundo.

De facto, quando a criança observa o mundo que a rodeia e o procura entender, encontra objetos e fenómenos naturais, encontra pessoas e a forma como estas se relacionam e organizam no tempo e no espaço e encontra um conjunto de artefactos e processos construídos pelo ser humano para fazer face às suas necessidades.

Várias disciplinas dão, assim, um contributo para o desenvolvimento de competências no âmbito do Estudo do Meio: a Biologia, a Geologia, a Química, a Física, a Geografia e a História. É importante que os alunos compreendam, progressivamente, que existem assuntos, metodologias, técnicas e formas de pensar que estão mais associados a uma disciplina do que a outra, mas também que existem problemas cuja resolução requer interdisciplinaridade e metodologias integradoras.

O Estudo do Meio proporcionará aos alunos oportunidades para desenvolverem saberes e competências que lhes permitirão tomar decisões e agir de forma sensível aos assuntos ambientais, que tenham em conta o desenvolvimento sustentável, e de desenvolverem competências e formas de estar, próprias de uma cidadania ativa, que envolva conhecimento sobre os seus direitos e responsabilidades sociais a nível local e global.

Neste domínio, a educação em Ciências desde os primeiros anos é hoje considerada essencial para o desenvolvimento de uma cultura científica de base, a qual deve ser estendida a todos os cidadãos.

O ensino das Ciências é uma via privilegiada para promover aprendizagens de Ciência e sobre Ciência, essenciais para uma cultura científica, devendo, por isso:

- (i) Fomentar a curiosidade das crianças por atividades em Ciência;
- (ii) Contribuir para a construção de uma imagem refletida acerca da Ciência;
- (iii) Promover capacidades de pensamento (criativo, crítico, metacognitivo)

úteis e transferíveis para outros contextos;

- (iv) Permitir a construção de conhecimento científico com significado social.

A experimentação na aprendizagem das Ciências envolvendo tarefas de natureza diversificada é essencial, e deve permitir que as crianças progredam para níveis de conhecimento de complexidade crescente:

Conhecimento manipulativo e sensorial;

- (i) Estabelecimento de relações do tipo causal;
- (ii) Interpretação de tais relações com base em modelos explicativos. Por isso

as atividades a realizar pelas crianças serão adequadas do ponto de vista conceptual, procedimental e atitudinal, e serão contextualizadas em temas sociais e culturalmente relevantes (por oposição a experiências avulsas).

O trabalho prático assumirá diversos formatos com diferente grau de elaboração (experiências sensoriais, de verificação/ilustração, exercícios práticos e atividades investigativas).

As Experiências sensoriais basear-se-ão em dados dos sentidos e serão especialmente úteis para atividades de identificação e classificação de materiais, objetos e fenómenos (exemplo: observar a cor e a forma de folhas, rochas, animais e plantas para distinguir semelhanças e diferenças).

Nas atividades do tipo investigativo procurar-se-á dar resposta a uma questão problema formulada e pode considerar-se como envolvendo oito etapas que o professor poderá ajudar os alunos a reconhecer e a explorar:

- 1) Consciencialização do aluno sobre as suas ideias prévias relativas ao assunto em estudo;
- 2) Clarificação da questão-problema;
- 3) Planificação dos procedimentos a adotar;
- 4) Previsão dos resultados;
- 5) Execução da experiência;
- 6) Resultados obtidos e seu significado;
- 7) Resposta à questão-problema e limites da sua validade;
- 8) Elaboração de novas questões.

Relações pedagógicas

A relação do professor com os seus alunos é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, a reciprocidade, simpatia e respeito entre o professor e o aluno proporcionam um trabalho construtivo, em que o educando é tratado como pessoa e não como número sendo mais um elemento.

Importa referir que as relações estabelecidas entre o professor cooperante e os alunos é uma relação de respeito mútuo, no que diz respeito à compreensão e cooperação, no entanto, a maioria demonstra medo em vez de respeito, denotando-se através de atitudes passivas e de choro perante algumas situações em contexto de sala de aula.

A nível das relações entre os alunos da turma, verificou-se que existe interação entre o grupo em momentos diferentes de saberes diversos, facilitando o desenvolvimento e a aprendizagem. Gostam de partilhar as suas experiências, aprendizagens e notícias com os colegas.

Existe a formação de pequenos grupos em que esta realidade é mais acentuada entre as raparigas denotando-se alguma preferência para a formação de grupos de trabalhos. Apesar disso considera-se um grupo unido em que na sua maioria as crianças são muito recetivas às propostas a desenvolver, mostrando gosto, prazer e interesse em realizar atividades e projetos. Assim, é espantosa a sua maneira de ser curiosa e interessada pelas coisas que as rodeiam.

Intervenção educativa

A prática educativa realizada na valência do 1º CEB, foi realizada em colaboração com uma colega de estágio permitindo a realização de um trabalho cooperativo, tendo como objetivo a promoção e aquisição de saberes, fomentando um clima de apoio e de partilha.

A intervenção com a turma teve a duração de 100 horas, distribuídas por uma semana de observação, três semanas de intervenção direta intercaladas com a minha colega de estágio, sendo o último dia de estágio a intervenção educativa realizada em conjunto.

Para este efeito foi adotado um modelo de planificação que atende as áreas curriculares, os temas e conteúdos, os papéis do professor e do aluno, material e avaliação (ver anexo 1).

Área curricular de Língua portuguesa

De acordo com o Currículo Nacional do 1º. CEB – Competências Essenciais (2007), a Língua Portuguesa é um importante fator de identidade nacional e cultural que permite a cada cidadão se desenvolver individualmente no acesso ao conhecimento, no relacionamento social e no sucesso escolar e profissional.

Neste sentido, é essencial que na disciplina de Língua Portuguesa se ampliem atividades que possibilitem aos alunos adquirir competências ligadas ao domínio do modo oral, onde estão incluídas a compreensão oral e expressão oral, e por outro lado, o domínio do modo escrito que se relaciona com a leitura e a expressão escrita (Ministério da Educação, 2007).

A primeira atividade planificada no âmbito da área curricular de Língua Portuguesa relacionou-se com a revisão da classificação de palavras quanto ao género. Para tal organizei um jogo denominado de “Caça palavras”, que consistia em retirar de um saco de pano um cartão que continha uma palavra e classificar quanto ao género da mesma, após a classificação escreviam a palavra no quadro na coluna correta. Com a realização desta atividade verifiquei que a turma expressava alguma dificuldade na diferenciação do feminino e do masculino de algumas palavras.

Ao efetuar a revisão de um conteúdo existe a necessidade de envolver ativamente todo o grupo, com o intuito de avaliar se os alunos adquiriram as competências básicas do mesmo.



Figura 2 – Jogo de “Caça palavras”

Este impasse foi sentido por mim e pelos próprios alunos que reconheceram que, têm dificuldades em classificar algumas palavras, pois não conseguem utilizar corretamente os artigos definidos e indefinidos. Para tentar minimizar esta dificuldade foi proposto a cada aluno a construção de uma frase criativa que engloba-se um dos gêneros e conseqüentemente a apresentação e correção coletiva de cada frase.

Optei por realizar as correções em conjunto, uma vez, que durante a semana de observação constatei que os alunos não estão habituados a partilhar/divulgar os seus trabalhos com a turma, muitos deles até escondem do colega as suas produções, cabendo ao professor passar por cada um deles e efetuar a correção.

Sou da opinião de que deve existir a partilha de trabalhos a todos os elementos da turma, fomentando a partilha de saberes e de aptidões, encorajando o trabalho de cooperação. Só assim, se conseguirá motivar e estimular a aprendizagem ativa e desenvolver capacidades críticas, comunicativas e de decisão, assim sendo, todas as atividades desenvolvidas em conjunto são estimulantes e representam um desafio para aumentar a diversidade de conhecimentos e de diferentes conceções.

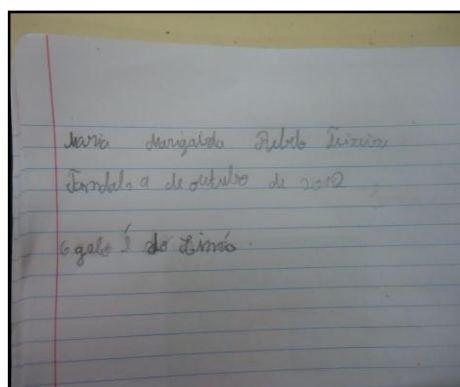


Figura 3 – Frase da Maria utilizando um dos gêneros

Dando continuidade à classificação quanto ao género, seguiu-se para a exploração de um texto que falava sobre “A roda dos erres” (ver anexo 2), que num primeiro momento foi lido por mim e posteriormente por cada aluno da turma. Este momento de leitura permitiu aos alunos ficarem a conhecer o tema do texto e objetivou o treino de leitura de textos em voz alta, sendo esta uma das dificuldades manifestas por este grupo.

Após a leitura do texto os alunos foram incentivados a interpreta-lo oralmente, identificando as ideias e personagens principais, bem como a identificação de palavras com um “r” e com dois “rr”.

Para tornar a atividade mais dinâmica e atrativa coloquei no quadro uns balões em cartão com adivinhas, para os alunos tentarem descobrir se utilizavam um “r” ou dois

“rr”, no mesmo âmbito efetuou-se um exercício com lacunas que despertou o interesse e a motivação pela maior parte do grupo.



Figura 4 – Exercícios com adivinhas e lacunas

Aquando da concretização da planificação, o professor cooperante orientou-me para a realização de um momento de leitura recreativa, já sabia que este momento da leitura recreativa, pelo que tinha observado na primeira semana, iria trazer alguma ansiedade e dificuldade nos alunos com necessidades educativas especiais, contudo atrevi-me a fazê-lo tendo presente de que estes alunos careceriam de maior tempo e mais ajuda da minha parte.



Figura 5 – Orientação na leitura recreativa

A partir da leitura recreativa, foi meu intento revalorizar e revitalizar o exercício da leitura, despertar o interesse pela procura de livros e fomentar o espírito criativo e imaginário de cada aluno. A promoção da leitura vem estabelecer vínculos com o

domínio da leitura que por sua vez torna-se um meio de apropriação e de construção de conhecimentos nas diversas áreas do saber.

Partindo de um outro texto intitulado de “Que bom” (ver anexo 3), foi explorado novamente o género, bem como os nomes próprios e comuns. Para a identificação do género, dos nomes próprios e comuns, foi realizada a leitura individual do texto e também colocado um desafio aos alunos, que consistia na escolha das personagens que gostariam de interpretar.

Os alunos tiveram a oportunidade de escolher uma palavra e escrevê-la numa tira de cartolina, colavam a tira no quadro e identificavam-na como: nome, lugar, objeto, feminino, masculino. Após o exposto selecionaram um nome, um lugar, um objeto e construíram uma frase individualmente.

Realizada a construção da frase, cada aluno leu em voz alta e realizou-se a eleição da frase mais criativa. Este tipo de atividade exercita uma série de habilidades, nomeadamente, o crescimento da capacidade de aprender a comunicar, ouvir, escolher, respeitar as diferentes opiniões, avaliar e a decidir.

Numa outra planificação, como forma a introduzir alguns aspetos de banda desenhada, foi distribuído a cada aluno um texto que contava a história sobre “A galinha Ruiva” (ver anexo 4), para leitura silenciosa e posterior interpretação e elaboração de respostas às questões apresentadas.

Esta história é composta por uma moral, apresentando importância para algumas atitudes que devem ser notórias e valorizadas no dia-a-dia, sendo uma mais-valia para a fonte de conhecimentos e de valores que contribuem para o desenvolvimento mais harmonioso da comunidade escolar.

Desta feita, entregou-se a cada aluno a banda desenhada da história para ordenarem e criarem um diferente final para a história.



Figura 6 – Ordenação da banda desenhada da história

Atendendo a que se pretende estimular e promover a leitura dentro e fora da escola, optei pela utilização da banda desenhada pois parece-me que pode ser vista como um vetor de ligação para a promoção da mesma, contribuindo desta forma, para fomentar a articulação entre a biblioteca escolar e as disciplinas curriculares desenvolvendo as capacidades cognitivas e aprendizagens mais significativas.

Tal como já foi referido este grupo evidencia dificuldade nas competências de comunicação e na adequação do código linguístico, assim sendo, a competência linguística é decisiva para que o aluno consiga suportar as dificuldades inerentes ao seu percurso escolar, esta competência desenvolve-se consoante os estímulos oferecidos para comunicar e compreender a importância da oralidade e da escrita.

Não obstante, procurei explorar estratégias diferentes para favorecerem situações em que a leitura presenteie prazer e liberte a imaginação. As atividades relacionadas com a leitura podem levar ao gosto pelo livro por parte do aluno e conduzir a criações de leituras recreativas por parte dos alunos, devido à sua natureza lúdica que desperta o prazer da leitura, procurando o equilíbrio entre os vários tipos de leitura.

De entre várias atividades possíveis para desenvolver a escrita e a leitura recorri ao trabalho de texto, que é defendido pelo modelo pedagógico MEM, como sendo um momento forte de trabalho coletivo de revisão, reescrita e desenvolvimento de textos, em que se recolhe sugestões para a sua melhoria e desenvolvimento, tendo em vista selecionar recursos gramaticais de coesão textual e construir a coerência adequada (Niza, 1998).

A dinâmica de trabalho de texto, segundo a metodologia MEM, privilegia os circuitos de comunicação, através de um clima de livre expressão em que os alunos analisam, refletem e tomam decisões sobre o texto que está a ser revisto (Graves-Resendes & Soares, 2002).

O trabalho de texto coletivo refere-se “à produção de textos pelos alunos e ao seu aperfeiçoamento como processo de aprendizagem da língua, no qual não se separa a fala da escrita.” (Soares, 2008, p.10).

Esta atividade surge na exploração de um texto comparativo/descritivo “Catavento, irmão do vento” (ver anexo 5), em que é efetuada uma leitura silenciosa, uma leitura coletiva e individualizada. Estas diferentes formas de leitura proporcionaram aos alunos uma melhor interpretação que se refletiu na forma como conseguiram elaborar as respostas corretas oralmente para as questões que iam sendo apresentadas.

O grupo foi desafiado a identificar palavras no texto que evidenciassem características de comparação e de descrição. Os alunos empenharam-se para identificarem estas características, no entanto, foi visível a dificuldade demonstrada para identificar as palavras ligadas à comparação. Como durante as planificações eram debatidas estratégias como professor cooperante e sabendo de antemão que esta seria uma das necessidades sentidas pelo grupo, procurei atenuá-la solicitando a realização de um texto individual, onde cada um teria de destacar a descrição e a comparação imaginando que era um catavento.

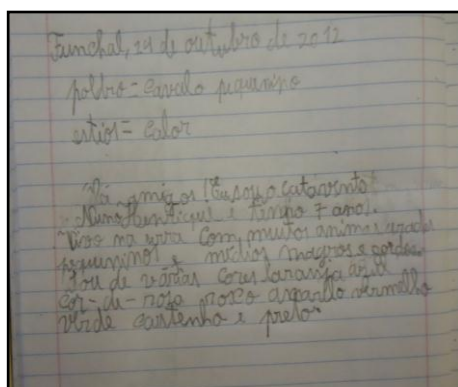


Figura 7 – Excerto de um texto individual sobre a descrição/comparação

Cada aluno, à sua maneira tentou ser criativo imaginando diferentes passagens de texto, notando-se uma evolução de capacidades de interpretação, bem como de produção artística, uma vez que, após a concretização do texto, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver capacidades no âmbito da expressão plástica.

Em análise à produção de texto dos alunos, verifiquei que organizam as ideias de forma mais ou menos sequencial e lógica, contudo, desacertam em alguns aspetos, como as conexões linguísticas, os erros ortográficos, os erros de pontuação e a construção sintática.

Por sua vez na fase do aperfeiçoamento do texto, em coletivo, a turma apresentou-se muito sugestiva, tentando encontrar soluções de melhoria de texto criativas e diversificadas, sugerindo a utilização de vocabulário mais rico, evitando a repetição de palavras, tornando, assim, o texto mais apelativo e de agradável leitura.

Nesta qualidade de trabalho fomenta-se a capacidade crítica construtiva, realçando os aspetos positivos, sendo que, posteriormente, são abordados os que podem melhorar no futuro. Ressalva-se que, o trabalho de texto é um trabalho organização textual que integra

a consciencialização gradual da gramática, sendo “de importância decisiva para aprender e ensinar a escrever. Por isso o professor terá de dar continuidade a esta atividade apoiando, sistematicamente, pares de alunos, no trabalho de textos, durante alguns minutos, em cada dia da semana.” (Niza, 1998, p.90).

Para terminar, quero referir o quanto é fundamental “dar aos alunos a possibilidade de escrever, encontrar com eles os sentidos implícitos nas suas tentativas de escrita (...), partir de e apoiar-se nas suas produções.” (Ministério da educação, 2004, p. 136), apontando o trabalho de texto como uma estratégia privilegiada a adotar.

Compreender a dinâmica do trabalho de texto, requer por parte do professor uma análise bibliográfica extensiva e uma prática aplicada no processo metodológico necessário à realização deste trabalho. Este processo levou-me a refletir sobre os papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno, enaltecendo a génese a que se destina, no sentido de fomentar nas crianças o poder da comunicação, participação e cooperação.

Embora existam diretrizes teóricas de realização do trabalho de texto, a ação do mesmo depende, da espontaneidade como decorre a exploração por parte dos alunos. É necessário, no desenrolar deste momento, ter máxima ponderação à leitura do texto, utilizando estratégias diversificadas para estimular as crianças no ato da leitura, ao questionamento dos alunos ao autor do texto que se traduz num momento de troca de ideias que emerge da interação coletiva e às descobertas que representam a analogia entre o que sabem e o que querem saber.

A minha reflexão incide basicamente na “luta contra o relógio”, que os docentes constantemente se deparam, como também na extrema necessidade de utilização do manual.

Teoricamente temos o conhecimento de que é indispensável respeitar o ritmo e as necessidades de cada aluno, por outro lado sentimo-nos comprometidos porque temos um programa para cumprir, onde este programa exerce uma maior força sobre as necessidades e dificuldades dos alunos, sendo o mais importante o debitar de matéria do que propriamente as competências adquiridas pelos alunos.

Cabe assim ao professor a árdua tarefa de cumprir o programa e consequentemente dar respostas face às necessidades de cada aluno, questiono-me, como é possível estes dois fatores funcionarem ao mesmo tempo, alguma coisa ficará para trás e na minha apreciação o que fica para trás é o apoio individualizado que é necessário dispensar a cada aluno, isto é, as competências, os conhecimentos, os trabalhos de

cooperação de que tanto se fala ficam quase que esquecidos, porque o sistema é mais forte e obriga avançar.

Constatai que a professor cooperante orienta todo o seu trabalho conforme o manual, pois em todas as suas planificações indica as páginas dos exercícios a realizar, estou de acordo com Perrenoud (2002) quando este aponta que, para o docente é fundamental organizar o currículo para o desenvolvimento de competências não se baseando somente na aprendizagem dos livros,

As competências não se ensinam. Só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção. Dar uma excelente aula não cria competências mas transmite saberes. O acto de apresentar exercícios bem-feitos apenas faz com que os alunos trabalhem algumas capacidades. Para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projecto a conceber e desenvolver (p.23).

São alunos que têm consciência das suas limitações bem como das suas potencialidades, o que faz com que entre eles exista um trabalho de interajuda no sentido de refletirem e de ajudarem quem mais necessita.

Nesta ordem de ideias defendo que o docente deverá adotar uma atitude reflexiva, face ao desenvolvimento da sua ação pedagógica, levando os alunos a refletir e a terem perceção das suas dificuldades e também das suas potencialidades. Deste modo o professor deverá incentivar os alunos a organizar as suas aprendizagens para que estes sejam ativos na construção do seu processo educativo de forma a seguirem a direção dos objetivos que querem alcançar.

Considero também que o professor tem um papel predominante na formação global dos seus alunos pois deve criar situações para o desenvolvimento de capacidades e de aprendizagens, do que simplesmente ser um ministrador de conhecimentos. Deve proporcionar momentos que apelem à partilha de ideias, opiniões, estimulando a participação mais ativa dos alunos na construção da sua própria aprendizagem.

Tal como diz o provérbio chinês, “Se deres um peixe a um homem, ele alimentar-se-á uma vez; se o ensinares a pescar, alimentar-se-á durante toda a vida”. O crescimento é um processo feito de tentativas e erros e só experimentando é que realmente aprendemos. As experiências que poderão não dar certo fazem parte do percurso de aprendizagem tal como as bem-sucedidas.

Área Curricular de Matemática

Sabendo que a atividade matemática comporta tanto o desenvolvimento de novas ideias – novos conceitos, novas técnicas, novas representações, novas abordagens, novas teorias – como a resolução de problemas. Envolve também a aplicação das mesmas e conceitos matemáticos à resolução de problemas noutras áreas desta ciência e exteriores à própria matemática.

Cada vez mais se fala das investigações matemáticas na sala de aula e no papel decisivo que estas têm no ensino. Estas lidam com processos fundamentais da atividade e do pensamento matemático. Estes aspetos consistem no formular problemas permitindo que haja novas descobertas. Ao surgir novos problemas criam-se conjecturas que, ao serem provadas ou refutadas, contribui para a evolução do conhecimento matemático. O contrário também se pode verificar: o elaborar novas conjecturas provoca o aparecimento de novos problemas, novas teorias, novos resultados. A comunicação das descobertas eventualmente obtidas neste processo tem também um papel essencial.

Através da matemática, as crianças têm a possibilidade de contactar com métodos, novas ideias, desenvolver a capacidade de aplicar os conhecimentos matemáticos para analisar e resolver situações problemáticas.

O primeiro conteúdo a lecionar nesta área curricular foram as regularidades. As regularidades estão presentes no capítulo da adição e subtração, sendo apresentadas como sequências numéricas e por sua vez uma sequência numérica é uma lista ordenada de números relacionados entre si.

Para iniciar este conteúdo, recorri a uma tabela com números até 100 e convidei os alunos a fazer a leitura dos números em conjunto e individual, para que através da descoberta, identificassem as regularidades. Esta atividade proporcionou não só o desenvolvimento do raciocínio matemático como facultou aprendizagens importantes para assimilar outros conceitos matemáticos, nomeadamente os números pares e ímpares, a maior parte dos alunos percebeu que os números pares terminam em 0, 2, 4, 6 e 8, e que por sua vez os números ímpares terminam nos algarismos 1, 3, 5, 7, e 9. Situações destas, que aparentemente parecerem intrigantes, podem proporcionar bons momentos de aprendizagem e mostrar aos alunos que a Matemática não é só uma disciplina que se tem de aprender regras e fazer contas mas que também faz pensar.

Após a descoberta dos números pares e ímpares através da atividade das regularidades procedeu-se à resolução de problemas matemáticos oralmente, como por

exemplo, foi sugerido que as crianças formassem pares para tentarem descobrir se o número de alunos que ali estavam presentes era número par ou ímpar. Pretendeu-se com esta atividade que os alunos conseguissem resolver as situações propostas, utilizando de forma mais dinâmica o raciocínio lógico matemático bem como a forma de comunicar, fortalecendo a sua autoconfiança.

Deste modo, procurei recorrer sempre a situações reais, atendendo ao percurso de cada aluno e do grupo em geral. Tem isto em conta, foram colocados em prática dois jogos denominados de “Par ou Ímpar” e “Quem falta”, estes jogos tinham o objetivo de adivinhar numa sequência numérica se os números que faltam são pares ou ímpares.

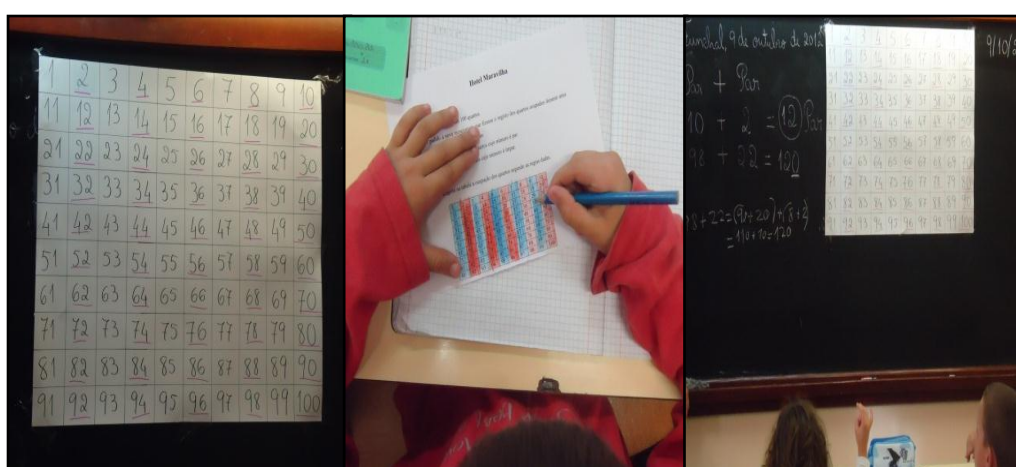


Figura 8 – Identificação de regularidades e números pares e ímpares

Neste sentido, tentei possibilitar aos alunos uma boa compreensão concetual e o domínio dos procedimentos de cálculo, proporcionando-lhes situações de aprendizagem em que tenham oportunidade de experimentar e discutir.

O momento seguinte é destinado à introdução da calculadora, de acordo com Ponte, a calculadora estimula novas formas de trabalhar favorecendo uma atitude mais prática e experimental na matemática. Para tal utilizei a imagem de uma calculadora onde constava a designação de cada tecla. Inicialmente explorou-se em conjunto o nome e as funções de cada tecla, dando seguimento à entrega de uma calculadora em papel autocolante para cada aluno colar no caderno, identificar e registar as teclas exploradas anteriormente.

Passou-se a agrupar os alunos em pares. Cada par teve a oportunidade de poder explorar e experimentar as diversas funções da calculadora.

A exploração das funções da calculadora, como atividade prática, fez com que os alunos atingissem as condições do uso da ferramenta, para além de causar uma maior familiarização com a calculadora que é de grande aplicação em situações do quotidiano.

Neste trabalho de pares, possibilitou-se novas oportunidades para a atividade de resolver problemas, pois os alunos puderam explorar novas estratégias, que facultaram não só, que os alunos façam a tentativa do erro e aproximações sucessivas, como também consigam organizar os dados, formular e verificar hipóteses e sobretudo refazer cálculos com maior rapidez.

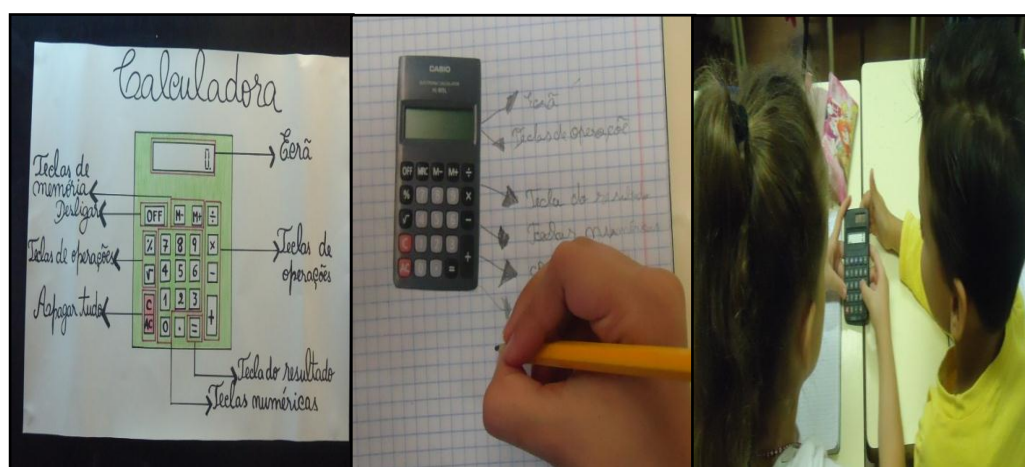


Figura 9 – Trabalho de grupo na atividade com a calculadora

Faz-se necessário lembrar que a calculadora é apenas um instrumento auxiliar que permite a realização de um trabalho voltado para a compreensão e construção de conceitos, tanto para o desenvolvimento do raciocínio como para a resolução de problemas, mesmo quando surgem resultados “sem sentido” constitui-se uma ótima oportunidade para debater o seu aparecimento. Cabe então ao professor estar atento, incentivar o uso correto e consciente explorando as vantagens do uso da calculadora.

Destaca-se que as atividades desenvolvidas com o auxílio da calculadora ofereceram momentos de aprendizagem significativa, impulsionados para discussões e reflexões que eclodiram e enriqueceram ainda mais a atividade.

A maior contribuição desta atividade foi a de criar situações, para os alunos desvendarem na prática algumas das funções da calculadora até então desconhecidas por eles, ampliando a utilidade desta ferramenta em contexto de sala de aula.

A Matemática apresenta-se, como instrumento fundamental para a percepção de diferentes aspetos das nossas vidas, desde a economia até os progressos científicos.

Assim, uma das primeiras atividades a realizar com o Tangram deverá ter como objetivo a classificação das suas peças. O número de lados, o seu comprimento, as peças semelhantes, as equivalentes, a relação entre as suas áreas, e a amplitude dos seus ângulos, são exemplos de itens que poderão ser explorados numa primeira abordagem sobre este material.

A planificação desta aula consistiu em apresentar uma breve introdução sobre a lenda da origem do Tangram, distribuição de uma reprodução individual das sete peças do Tangram e exploração livre das respetivas peças. Feito isto, passou-se à distribuição de fichas de orientação que continham silhuetas de figuras geométricas, com o objetivo de as solucionar, cujo grau de dificuldade aumenta, começando pela construção de um quadrado com duas peças, passando para três peças e assim sucessivamente até completar o quadrado com as sete peças. Face ao exposto seguiu-se para a construção livre de figuras com o Tangram.



Figura 10 – Construção do Tangram

Nesta proposta de trabalho procurou-se apresentar aplicações do jogo tangram como instrumento de apoio ao ensino da geometria. O tangram é um material destinado a subsidiar o processo de ensino-aprendizagem do cálculo de áreas e perímetros de figuras planas. Assim, o tangram dá liberdade para trabalhar vários conteúdos matemáticos: como as frações, as áreas, os perímetros, entre outros. Permite ainda ao professor uma panóplia de atividades para desenvolver na sala de aula sempre levando em consideração as variáveis pertinentes ao processo de ensino – aprendizagem.

Através de pesquisas bibliográficas, apurei que o jogo envolve conhecimento matemático e está ligado diretamente à geometria. O jogo torna-se parte do processo de ensino de matemática, quando tem a finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas que podem ser propostos numa sala de aula pelo professor utilizando este instrumento como facilitador neste processo de ensino - aprendizagem.

Na perspectiva de Seymour Papert citado por Ramos e Mendonça (2003), “Se realmente olharmos a criança como um construtor estamos no caminho de uma resposta. Todos os construtores necessitam materiais para as suas obras.” (p.2)

Serrazina e Matos (1988) referem que o tangram para além de ser um objeto rico em interações entre o aprendiz e a realidade, ainda possibilita desenvolver uma linguagem adequada ao cálculo de áreas através de um conjunto de situações que facilitam e organizam o pensar dos alunos.

Este trabalho cooperativo fez-me presenciar e rebater a atenção nos problemas matemáticos que são notáveis para discutir em grupo, pois as suas soluções podem mostrar aos outros as lógicas dos seus argumentos, promovendo a aprendizagem de diferentes estratégias para a resolução de vários problemas.

Nota-se que os alunos envolvem-se e são mais espontâneos, que aprendem falando, ouvindo, expondo e pensando com os outros, desenvolvendo o pensamento construtivo e por sua vez criativo. Reconheço que o trabalho de pares proporciona para que ambos estejam envolvidos no mesmo objetivo de aprendizagem originando um produto final comum que assenta numa aprendizagem cooperativa assimilando que só podem atingir os seus objetivos se o outro membro do grupo também atingir o seu.

Vygotsky (1994), destaca a importância das interações sociais, trazendo a ideia da mediação e da internalização como aspetos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir da sua inserção na cultura que o indivíduo através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo. Neste sentido, Vygotsky realça a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e as suas formas de agir.

Teoricamente é conhecido por parte dos docentes que o processo de ensino-aprendizagem é um fator de desenvolvimento da inteligência e da criatividade, para que os alunos possam utilizar os conhecimentos adquiridos como um investimento que concebe retorno e que possibilita a reaplicação na sua vida diária. Considerando que o papel da escola é preparar futuros cidadãos com o objetivo de inseri-los num contexto

social e político, o material didático criado e utilizado nas salas de aula adquirem assim um papel fundamental, na medida em que permitem a construção de conhecimentos a partir de experiências e de realidades concretas que os alunos vivenciam, facilitando e ampliando as condições de aprendizagem.

Tendo isto em conta, outra atividade em que os alunos revelaram grande implicação foi no capítulo de Grandeza e Medidas nomeadamente na exploração do sistema monetário. Para a exploração deste tema estabeleceu-se um diálogo acerca dos conhecimentos prévios dos alunos, prosseguindo-se para a projeção de um powerpoint, que mostrava as notas e moedas de euro.

A primeira atividade mais dinâmica para este tema, consistiu em distribuir por cada aluno algumas notas e moedas e em conjunto simular a trocas de notas por moedas, colocando hipóteses e refutando a escolha efetuada.

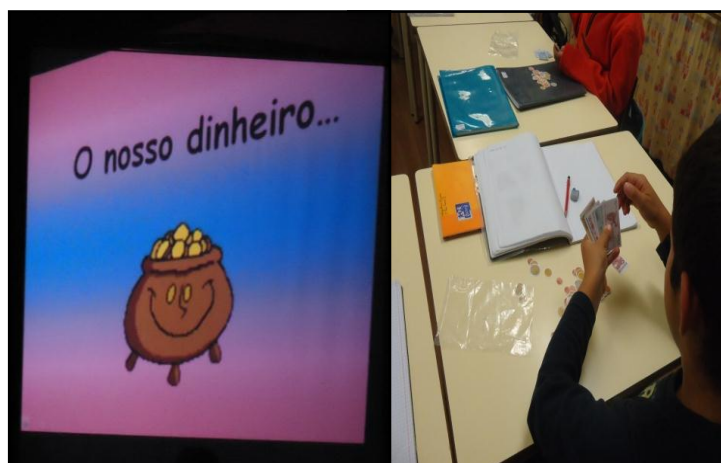


Figura 11 – Visualização do powerpoint e exploração livre do dinheiro

Após a exploração deste material didático e dando continuidade à projeção do power point, realizou-se um jogo que consistia na passagem de níveis, isto é, eram apresentadas questões que tinham de ser ultrapassadas com respostas corretas.

Com a projeção deste power point senti que consegui conquistar ainda mais a atenção de todo o grupo, uma vez que quando os questionava todos queriam participar ou reforçar a resposta do colega. Depois destas atividades, os alunos realizaram uma ficha diagnóstico e observei que existiam dúvidas entre o cêntimo e o euro nomeadamente na moeda de cinquenta cêntimos que a maior parte dos alunos identificava-a como cinquenta euros.

Elaborou-se problemas matemáticos relacionados com situações do quotidiano de entre as quais: A Alice queria comprar um colar que custava quatro euros e uma pulseira

que custava um euro e cinquenta cêntimos para oferecer à sua mãe. No entanto, reparou que apenas tinha cinco euros. Quanto dinheiro falta à Alice para poder comprar o colar e a pulseira?, e colocou-se dentro de um saco de pano. Dividiu-se os alunos em grupos de três e cada grupo teve a possibilidade de retirar do saco a sua questão problema.

Foi-lhes dado algum tempo para poderem interpretar, retirar os dados relevantes do problema e resolvê-lo. Após todos os grupos terem resolvido o seu problema, deslocamo-nos até ao polivalente onde se encontravam umas barraquinhas. Escolheu-se realizar uma espécie de barraquinhas recheadas de objetos reais para a análise da questão problema, pois é uma representação conhecida por todos.

Cada grupo tinha de se dirigir à barraquinha que representava o seu problema/situação e conseqüentemente um elemento do grupo lia o problema em voz alta e o grupo simulava a situação utilizando o dinheiro representativo da compra.



Figura 12 – Trabalho de grupo na atividade das barraquinhas

Facilmente apercebi-me que, embora reconhecessem o dinheiro apresentavam dificuldades em relacionar as notas com as moedas, para assim chegar à solução do problema, ou seja, conheciam a solução do problema mas tinham dificuldade em representar utilizando o dinheiro.

Numa outra aula, lembrou-se o tema do dinheiro e para tal, coleí todas as moedas e notas no quadro, solicitando aos alunos que desenhassem no caderno e escrevessem por extenso o valor de cada representação monetária.

Os alunos foram estimulados a realizar outro tipo de exercícios, como por exemplo: exercícios de verdadeiro ou falso, de escolha múltipla, de preenchimento de

tabelas, que os levaram a refletir sobre a poupança, surgindo a história da banda desenhada do “ Tio Patinhas”.

As últimas duas aulas dirigidas a esta área curricular destinaram-se a desenvolver estratégias de cálculo e representação gráfica recorrendo ao gráfico de pontos.

Para desenvolver as estratégias de cálculo, recorri a material didático e à realização de jogos. Num dos exercícios os alunos tinham de descobrir qual o sinal (soma, subtração) que tinham de colocar na operação para fazer corresponder ao resultado apresentado. Numa outra ocasião estavam afixados no quadro carros de corridas com o intuito de descobrirem através de cálculos o número correspondente do carro e coloca-los por ordem decrescente. O jogo que apresentei consistia na formação de equipas de três elementos e na utilização de um dado por cada uma delas. Cada grupo disponha de três lançamentos de dado (uma por elemento) e tinham como objetivo utilizando a soma e/ou a subtração atingir o número previamente dado.

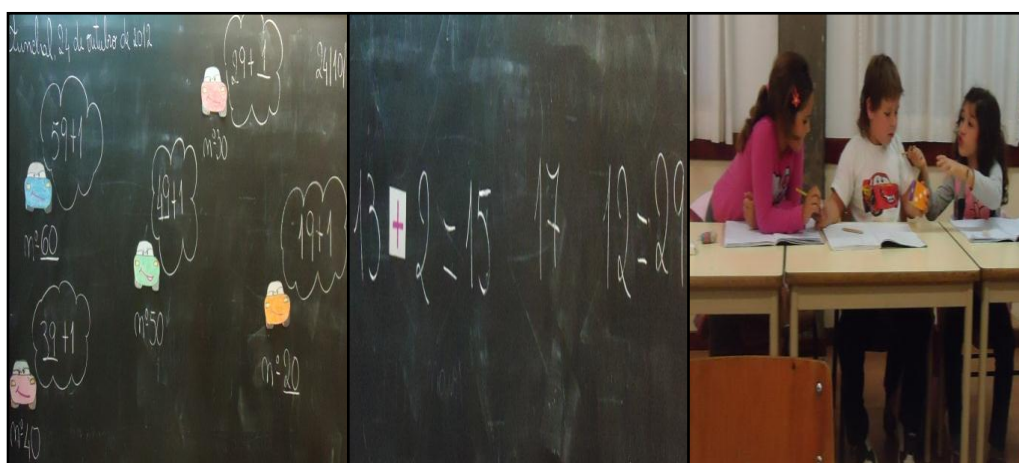


Figura 13 – Exercícios de estratégias de cálculo

Por sua vez, o gráfico de pontos partiu da eleição do fruto favorito da turma do 2º C. Para a sua concretização os alunos votaram no seu fruto favorito e previsivelmente realizou-se a sua representação gráfica.

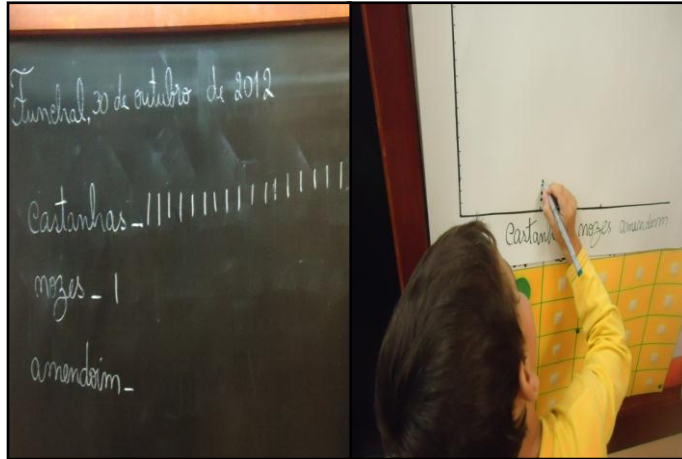


Figura 14 – Realização do gráfico de pontos

Observei que através do contacto com o material didático o grupo manifestou um desenrolar de conhecimentos em que eles próprios criaram problemas e apresentaram soluções. Para Davis, Silva e Esposito (1989), interações educativas são aquelas que exigem coordenação de conhecimentos e ações em torno de objetivos comuns e que sejam pautadas pela simetria, ou seja, pela distribuição relativamente equivalente, entre os alunos, de oportunidades de participação, no tempo e espaço interativo, para a superação de contradições, para a expressão individual e para a troca de experiências.

Com a utilização o material didático pôde comprovar que foi uma valiosa ferramenta de trabalho, um auxílio no desenvolvimento da aula, que propiciou uma maior eficiência na aprendizagem dos alunos.

Tenho agora uma maior perceção da sua importância e do impacto que exterioriza com os alunos favorecendo a elaboração constante do conhecimento como resultado de experiências interativas de aprendizagem.

Foi uma ótima oportunidade, pois fez-me ver que com a utilização de diversos materiais e de recursos pedagógicos diferenciados possibilitamos o desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno, da reflexão, do comportamento crítico e das suas atitudes.

O jogo utilizado segundo os tópicos supra citados, não só foi apenas importante no processo educacional, mas também contribuiu para um processo focalizado na cooperação, sendo este um do recurso pedagógicos que ativa e desenvolve esquemas de conhecimento, como observar, identificar, comparar, classificar e relacionar.

Segundo Jean Piaget (1976):

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real (...) os métodos activos de educação das crianças exigem todos, que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais. (p.160).

Assim sendo, o docente tem nos jogos um forte aliado para desenvolver e fixar conceitos, em que os seus objetivos tornaram-se bem claros e dominados pelo mesmo, para então, a sua aplicação no dia-a-dia ser eficaz.

Notei que com a manipulação e exploração direta com os materiais pedagógicos, esta turma dinamiza e desenvolve as suas aprendizagens. A utilização de diferentes recursos contribuiu para que este grupo participasse mais ativamente, permitindo alargar os seus conhecimentos como também contribuiu para tirar dúvidas.

Contudo não consegui concretizar todas as atividades que tinha planificado, no entanto, tendo conhecimento de que as planificações devem ser flexíveis indo ao encontro das necessidades do grupo e de cada aluno, dediquei mais tempo às atividades que surgiam mais dúvidas, que na minha opinião seria o mais importante no momento, possibilitando um maior apoio aos alunos que tinham manifestado dificuldades.

É exigido do professor “(...) uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta alunos, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.” (Schön, 1992, p.82), pois não há um método único de ensino. À medida que o professor atribui explicações a diferentes problemas, adquire o conhecimento de um maior número possível de métodos, onde o melhor método será aquele que melhor se adaptar as dificuldades individuais de cada aluno.

Assim, como o diálogo, o fator afetivo tem sua relevância na interação professor-aluno, o que é enfatizado por Aquino (1996, p. 50):

Os laços efetivos que constituem a interação Professor-Aluno são necessários à aprendizagem e dependem da definição social do papel escolar, ou mesmo um maior abrigo das teorias pedagógicas, tendo como base o coração da interação Professor-Aluno, isto é, os vínculos cotidianos.

Ao longo das práticas pedagógicas tentei diversificar as estratégias de intervenção, utilizando uma linguagem mais acessível, compreensiva e lógica que fosse ao encontro do

grupo, fornecendo ideias e soluções para a resolução de algumas dúvidas/conflitos e dificuldades que surgiram e favorecendo a partilha mútua de informação e conhecimentos criando parcerias com os alunos. Sinto que, ao longo deste percurso evolui no que respeita à minha capacidade de liderança na gestão de um ambiente de ensino-aprendizagem.

Partindo sempre dos conteúdos a lecionar que o professor cooperante facultava e seguindo as suas orientações pedagógicas, foi meu objetivo principal investigar sobre os mesmos e encontrar estratégias diversificadas que fossem facilitadoras de aprendizagem.

No que concerne às atividades práticas apresentadas, senti que todos os alunos demonstraram muito interesse e empenho na sua realização e que os objetivos foram alcançados. Como refere Morgado “A eficácia da relação pedagógica depende obviamente da natureza e coerência da comunicação em sala de aula”, estou consciente de que, durante a prática educativa desempenhei ativamente o meu papel, com dedicação, entusiasmo e interesse. No entanto assumo naturalmente que existem pontos a limar e aprendizagens a aprofundar, uma vez que a aprendizagem é um processo evolutivo que não esgota a aquisição de novos saberes, de novas experiências.

Vivenciar sobre a ótica do professor o quotidiano de uma sala de aula é sempre uma experiência inovadora, que permite conhecer melhor a interação de aluno-professor e vislumbra as dificuldades de se exercer esta profissão.

Área curricular de Estudo do Meio

Os princípios orientadores assentes para o Estudo do Meio do 1º CEB, definem que o meio local, o espaço vivido, deverá ser o objeto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistematizada da criança, pois nestas idades o pensamento da criança está voltado para a aprendizagem concreta, enuncia também que o professor deverá partir de atividades práticas que envolvam o método experimental das ciências, pois este permite uma melhor compreensão dos conceitos (Ministério da Educação, 2004).

O Estudo do Meio é sobretudo referido como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas, como é o caso da história, da Geografia, das Ciências da Natureza, entre outras, procurando-se deste modo, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a sociedade (Ministério da Educação, 2004).

Nesta linha, pretende-se que as crianças no decurso do seu processo de aprendizagem adquiram conhecimentos significativos, para agir sobre o meio mais próximo e mais distante, utilizando uma postura de séria responsabilidade, levando-as a pensar sobre as suas ações, contribuindo para a qualidade do meio ambiente e para a sua preservação.

O professor tem um papel fundamental, na medida em que terá de ser capaz de dar o conhecimento e conceitos correspondentes, respeitando o nível em que as crianças se encontram. A aquisição do conhecimento deverá ser feita de forma progressiva e a sua complexidade irá aumentando ao longo dos diferentes níveis de ensino, utilizando o método experimental como um meio para aceder, compreender, utilizar e aplicar os conhecimentos.

O conteúdo lecionado nesta área curricular, está ligado ao Bloco 1 – A descoberta de si mesmo, nomeadamente aos órgãos dos sentidos e à sua função. Desta forma, as atividades planificadas pretenderam através da experimentação, levar os alunos a construir o seu próprio conhecimento nesta área. Ao longo das atividades, os alunos foram incentivados a contactar com diversos materiais e explorar as potencialidades através dos sentidos.

Mata e Bettencourt et al (2004) referem que a Ciência hoje em dia, devido à sua natureza e sobretudo ao seu desenvolvimento, deixou de ser um assunto meramente de cientistas, e diz respeito aos cidadãos em geral (...) assim sendo, o ensino da ciência é importante e fundamental no 1º CEB, visto que, a palavra ciência está relacionada com a compreensão das coisas e da razão pela qual elas se comportam de determinada forma.

Assim ao lecionar a ciência no 1º CEB estamos de certa forma a cooperar e auxiliar as crianças a entender o mundo que as rodeia através de experiências e questões que surgem durante as aprendizagens.

Para iniciar este tema surgiu a ideia de criar uma carta com efeito de comunicação com outra escola sobre o tema dos cinco sentidos (ver anexo 6).

Da exploração da leitura da carta os alunos retiraram informação sobre a importância dos órgãos sensoriais, a sua função e a correta correspondência do sentido ao órgão.

Face ao exposto e com o intuito de os alunos colocarem em prática o que tinham assimilado, passou-se para a exploração de figuras e à realização de atividades que consistiam em completar frases, legendar figuras e estabelecer correspondência por setas.

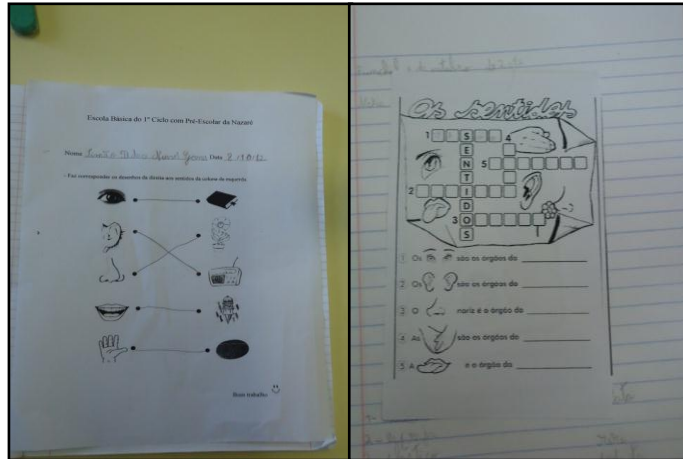


Figura 15 – Exercícios práticos sobre os órgãos sensoriais

Numa fase seguinte, realizou-se uma atividade lúdica denominada de “Jogo dos Sentidos”, que tinha o objetivo de em grupos de três tentar descobrir os objetos, sons, cheiros e sabores utilizando os respetivos órgãos dos sentidos.

Durante esta atividade os alunos participaram ativamente, estavam motivados em querer descobrir os diferentes objetos, sons e sabores, contudo devido a alguns comportamentos, nomeadamente de individualismo e de não saberem gerir todos os materiais em grupo demonstraram que não estão habituados a desenvolver trabalhos em grupo.



Figura 16 – Trabalho de grupo nas experiências da exploração dos órgãos dos sentidos

Foi minha intenção para uma melhor consolidação do tema construir em grupo, o mapa de conceitos, que tem como estratégia simples ajudar os alunos a organizar as matérias de ensino que posteriormente serão objeto de estudo. Segundo Ausubel (1968), a utilização do mapa de conceitos traduz-se na aplicação prática da teoria de aprendizagem significativa, funcionando como uma ponte entre o que o aluno já sabe e a aprendizagem que esta a realizar.

Com a construção deste mapa foi possível observar que o facto de um aluno não construir corretamente um mapa pode resultar da falha de conhecimentos dos conceitos ou da não interligação entre eles (aprendizagem não significativa) ou, ainda, da dificuldade de verbalização de conhecimentos que poderão estar pouco ou mal interiorizados. Verifiquei que a construção do mapa de conceitos contribuiu para a compreensão progressiva do tema.

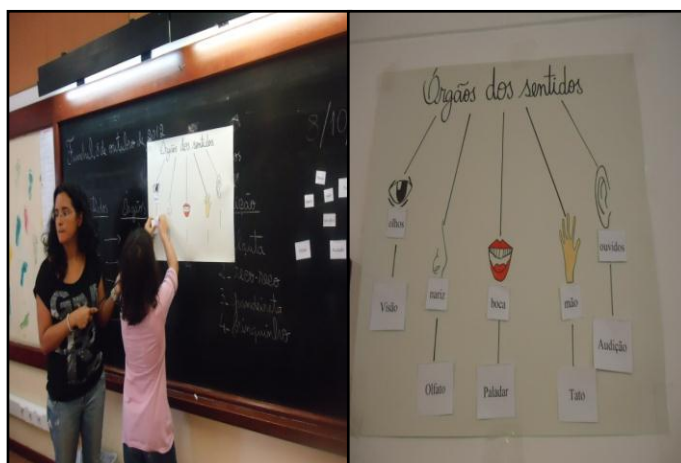


Figura 17 – Elaboração do Mapa de conceitos: Os órgãos dos sentidos

Na sequência da planificação das aulas e de forma a consolidar os objetivos propostos para este tema, procedeu-se à realização de experiências sobre alguns órgãos sensoriais, tais como, a visão, a audição e o tato. Fez parte de cada experiência e de acordo com Pereda & Sarmiento (2007), para que os alunos possam compreender os conceitos científicos, introduzir a metodologia científica de planeamento de problemas (questão problema), de colocação de hipóteses, de observação, de formulação de perguntas, de experimentação, da comunicação e da validação das teorias científicas (ver anexos 7, 8 e 9).



Figura 18 – Participação dos alunos nas experiências

A partir deste desenrolar de experiências verifiquei que a introdução do ensino experimental das ciências, contribui para desenvolver competências aos vários níveis, pois promovem um desenvolvimento mais alargado dos saberes e de práticas fundamentais ao questionamento e resolução de problemas.

Esta atividade abriu novas portas para a aquisição da descoberta assente nos conhecimentos destes alunos, nas habilidades e nas atitudes pois as experiências encontram-se centradas na ação do sujeito sobre o meio envolvente (pessoas, objetos, meio), desenvolvendo o pensamento crítico e uma prática reflexiva sobre todo o que nos rodeia. Segundo Piaget, na sua teoria construtivista, a criança aprende com o que vê, com o que toca, com o que sente e sobre aquilo em que age. Esta ação da criança sobre o meio é o processo mediante o qual a criança vai construindo o seu conhecimento.

Verifiquei que, à medida que as experiências iam sendo promovidas, e a partir dos registos efetuados pelos alunos, que os mesmos estimulavam novas aquisições e aumentavam a sua capacidade de pensar sobre aquilo que fazem e que os outros fazem.

Quero referir que a turma do 2º C contou com a presença de um Optometrista que colaborou comigo na abordagem de algumas medidas e cuidados a ter com a visão.

Desta forma, possibilitei aos alunos oportunidades para, descobrirem ideias e conceitos científicos, a aquisição de um conjunto de competências, nomeadamente conhecimentos, habilidades e atitudes e o desenvolvimento do seu sentido de observação, iniciando-as numa atitude do tipo experimental, a atualização de saberes, conhecimento e acompanhamento constante dos progressos. Despertando assim a curiosidade das

crianças, desenvolvendo o seu sentido de observação e iniciando-as numa atitude do tipo experimental.

Na minha opinião as atividades práticas incluem os professores a iniciarem as atividades destinadas à concentração e a atenção das crianças sobre conceitos particulares; oportunidade para brincar e explorar livremente os materiais fornecidos e abrir atividades de resolução de problemas. Paralelamente a estas atividades práticas as crianças precisam de muitas oportunidades de trabalho em pequenos grupos para assim poderem conversar sobre as suas investigações e descobertas.

O trabalho baseado em experiências faz com que a Ciência seja estimulante e relevante permitindo uma ampla gama de habilidades a serem desenvolvidas onde observar e usar coisas reais permite que às crianças utilizem todos os seus sentidos, podendo apreciar, comparar tamanhos, texturas, distâncias, cheiros, etc.

Com base nas ideias de Jarvis (1991), quando as crianças realizam experiências simples para elas a experiência é mais duradoura e os conceitos envolvidos mais claros do que quando as fontes secundárias são usadas. Fica mais fácil para o professor reconhecer quando um conceito não é compreendido ou se o idioma é usado de forma inadequada.

A abundância de oportunidades de prática são necessárias para capacitar as crianças a aceitar interpretações alternativas, bem como para confirmar crenças aceites. Estas poderão ser fornecidas durante investigações estruturadas iniciadas pelo professor, como parte de testar as suas próprias hipóteses. Os alunos precisam de oportunidades para tornar explícitas as suas ideias e levantar as suas próprias questões científicas, conversando com o professor e com os colegas num ambiente que acolhe e trata suas ideias com respeito.

A criação de experiências adequadas à faixa etária e ao nível de conhecimento bem como, a adequação das experiências ao capítulo foi também um campo que exigiu diversidade e criatividade para assim ser um processo facilitador de capacidades e competências a desenvolver no grupo, sendo difícil a pesquisa de métodos experimentais para os complementar, vinculando a pobre bibliografia encontrada neste campo de investigação.

Verifiquei importância do Estudo do Meio e da sua compreensão por parte de todos, como uma área que abarca todas as outras e que é fundamental no currículo do ensino das crianças. Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e conhecimentos que foram adquirindo ao longo da sua vida, ao contactarem com o meio que as rodeia. Deste modo, cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a

sistematização dessas experiências e saberes, para que os alunos se tornem capazes de mais tarde colocar em prática e realizar aprendizagens mais complexas.

No último dia de intervenção pedagógica, em colaboração com a minha colega de estágio, desenvolvemos uma atividade relacionada com a celebração do Dia do Pão por Deus. Começamos por abordar a lenda do Pão por Deus, quais os frutos que marcam esta época festiva.

Uma vez que, de antemão já era do nosso conhecimento que iríamos abordar este tema, na semana anterior pediu-se a participação dos pais na decoração de um fruto que iria ser explorado neste dia.

Cada aluno apresentou à turma o seu fruto relatando que material utilizou, bem como alguma curiosidade acerca do mesmo. Para enriquecer esta atividade os alunos retiraram de um saco um nome de um fruto e a partir desse nome tiveram de construir um acróstico.



Figura 19 – Apresentação dos trabalhos individuais e exposição do trabalho final acerca do Pão por Deus

Consequentemente a esta atividade distribuiu-se por cada aluno um saco em cartão para colorirem, de forma a, enchê-lo no final com frutos e rebuçados que levamos para distribuir pelo grupo. Esta atividade esteve inerente a área de expressão plástica. Durante a hora do intervalo decorou-se sala com frutos relacionados com a tradição.



Figura 20 – Elaboração do saco do Pão por Deus e decoração da sala de aula

Avaliação

“A avaliação e reflexão sobre o processo de realização do projecto educativo de escola são, não só necessárias para a sua reformulação progressiva, como permitem também transmiti-lo a outros.” (Silva, 1997, p.119).

A avaliação é consequência da observação e da análise de uma determinada ação. Todo o ato de avaliar pressupõe uma capacidade de reflexão, de pôr em causa todo o trabalho realizado, todos os métodos e recursos utilizados, inclusive toda a postura educativa face ao grupo de crianças de uma Instituição. Para que possa haver uma evolução em todo o processo educativo, a nível pessoal, profissional e institucional é fundamental que haja uma reflexão constante sobre tudo o que anteriormente foi feito: pensar no que se quer avaliar, como avaliar, ou de que modo avaliar, tirar conclusões para posteriores reformulações. Assim, um “bom” Projecto é aquele que se transforma através de uma avaliação frequente e rigorosa; é aquele que possui a dinâmica da sua própria reformulação (Obin, cit por Homem, 1998, p.46).

A adoção de um plano curricular aberto e flexível para a elaboração do currículo faz com que a informação que orienta a avaliação, bem como as decisões a tomar neste campo, se possam distribuir por três níveis concretos.

No 1º nível encontramos, como parâmetros de avaliação, os objetivos e os critérios de avaliação que se encontram no currículo. Os primeiros não são propriamente objetos de avaliação, uma vez que se trata de capacidades muito gerais. No caso dos

segundos – os critérios de avaliação – estabelece-se um tipo e um grau de aprendizagem que se espera que as crianças tenham alcançado, relativamente a essas capacidades, pelo que se definem os aspetos sobre os quais há que tomar decisões na altura de determinar o que se deve avaliar. Os critérios de avaliação orientam para a elaboração de projetos e são um instrumento de avaliação formativa e um elemento que facilita a avaliação sumativa. Além do mais, permitem a homologação do conjunto de crianças ao procurar estabelecer para todos as mesmas experiências educativas essenciais.

No 2º nível de concretização devem ser incluídos os critérios de avaliação para cada área, adaptando-os às necessidades e particularidades de cada criança. Além disso, este inclui uma sequência por ciclos e/ou cursos desses mesmos critérios de avaliação.

Finalmente, no 3º nível de concretização, quer dizer na programação das aulas, tomámos em consideração aqueles critérios de avaliação para a área e o ciclo a que corresponde cada unidade didática, os quais nos ajudam a conseguir indicadores que nos permitem perceber se o grupo de crianças conseguiu cumprir os objetivos da unidade em questão.

O processo avaliativo é visto como uma ação complexa desenvolvida pelo professor e alunos, ao longo do processo educativo. “A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professor e alunos. Sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades.” (Ribeiro, 1991, p.31).

Pacheco (2002), refere a necessidade de estabelecer critérios precisos no ato avaliativo, tais como: a periodicidade da avaliação; a função da avaliação (pedagógica, social, crítica, de controlo); a natureza da informação (quantitativa, qualitativa); os instrumentos utilizados pelo professor para a recolha de informação.

Partindo destes critérios e reconhecendo que os alunos não aprendem da mesma forma, ao longo da prática educativa utilizei os seguintes instrumentos de avaliação:

- Trabalhos individuais/de pares/de grupo (ex: protocolos experimentais);
- Questionários de compreensão oral;
- Tabela de autoavaliação.

A avaliação funciona como um guia de ação pedagógico, assim sendo, a avaliação visa ajudar os alunos a encontrar soluções para ultrapassarem as suas dificuldades e ao mesmo tempo reconstruir a prática educativa.

Após cada processo de avaliação, procurei refletir sobre novas formas alternativas de superar os conteúdos menos conseguidos redefinindo estratégias de ação.

Neste sentido, na primeira semana do estágio realizou-se a avaliação diagnóstica para averiguar os interesses e necessidades dos alunos, bem como identificar casos específicos que requeressem atenção especial.

O processo de avaliação permitirá que os alunos tenham plenas oportunidades de demonstrar o que podem e sabem fazer, de modo a revelarem e a desenvolverem as competências, as atitudes e os saberes necessários à sua formação, exigindo-se assim, uma diversificação dos métodos e dos instrumentos de recolha das informações.

A autoavaliação constituirá modos de participação e implicação dos alunos na sua própria formação e contribuirão para o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, cooperação e tolerância, fomentarão a autoestima, a afirmação progressiva da autonomia e aceitação das diferenças.

Para cada área curricular, os alunos realizaram a autoavaliação do seu conhecimento em relação aos conteúdos aprendidos, assinalando a verde as metas atingidas, a amarelo as metas em aquisição e a vermelho as metas não adquiridas.

A autoavaliação funciona como instrumento basilar para a aprendizagem permitindo que o aluno depois de refletir sobre as suas dificuldades procure soluções para os superar, faz parte de um processo de metacognição, aplicada à aprendizagem, visto primeiro, como estratégia cognitiva, ao referir-se às reflexões do aluno sobre as suas competências cognitivas, sobre os motivos que impedem a concretização da tarefa e sobre as estratégias para a resolução das mesmas; segundo, como estratégia metacognitiva, refere-se às reflexões pessoais relativas à forma como planificar e organizar a sua ação antes e durante a execução da tarefa proposta e que modificações proceder para a obtenção dos objetivos.

Esta opinião é partilhada por Leite e Fernandes (2002) quando referem que “esta concepção de avaliação ao permitir desenvolver nos alunos uma atitude reflexiva, de questionamento e de controlo, permiti-lhes, simultaneamente, consciencializar as aprendizagens que vão fazendo e, nesse sentido, contribuir para melhorar a qualidade dessas aprendizagens” (p.57).

Verificou-se que de forma geral os alunos têm consciência das suas aprendizagens e efetuaram uma autoavaliação fidedigna dos seus conhecimentos (ver anexos 10 e 11).



Figura 21 – Realização da autoavaliação

Em relação à área curricular de Língua Portuguesa, nomeadamente a expressão escrita, verifica-se que a maior parte da turma melhorou a sua capacidade de produzir textos escritos, a partir de elementos sugeridos ou imaginados.

Em geral a turma demonstra interesse pela escrita, no entanto apresenta alguns erros ortográficos a transcrever informações registadas no quadro. No que diz respeito à leitura, a maior parte da turma apresenta dificuldades em ler de forma correta, desrespeitando os sinais de pontuação.

Quanto à expressão oral, observou-se que os alunos não utilizam o vocabulário adequado ao tema, nem recorrem à utilização de novo vocabulário.

No que concerne à Matemática a turma evidencia dificuldades no cálculo mental, na interpretação e resolução de situações problemáticas. Alguns alunos demonstram interesse em resolver e explicar à turma o seu raciocínio.

Quanto ao Estudo do meio, verifica-se que alguns alunos compreendem as funções dos órgãos dos sentidos no entanto, revelam dificuldades em relacionar os órgãos dos sentidos com os sentidos, bem como na formulação de hipóteses para uma questão problema.

Intervenção da Comunidade Educativa

- Colaboração de um Optometrista no âmbito do sentido da visão

Na abordagem do conteúdo programático *Os órgãos dos sentidos* a turma do 2º C recebeu a visita de um Optometrista Tiago, que apresentou ao grupo um powerpoint sobre as partes constituintes de um olho e sensibilizou para os cuidados a ter com a nossa visão.

Num mundo virado para a tecnologia a exposição a radiações de monitores e televisões provam o efeito nocivo da radiação na saúde ocular, assim sendo o optometrista adverti-os de que os olhos são um dos órgãos mais importantes do ser humano sendo necessário tomar precauções nomeadamente: evitar a exposição em demasia em frente ao computador, fazendo pausas sempre que possível; evitar estar demasiado perto de monitores ou televisões; deve-se evitar o gesto de coçar os olhos. Este gesto poderá irritar a superfície ocular, que é extremamente sensível, e assim provocar um desgaste e maior cansaço ocular; a realização de consultas de rotina periódicas é fortemente aconselhada, pois por vezes podemos possuir problemas oculares dos quais não temos noção.



Figura 22 – Visualização do powerpoint sobre a visão

No final o convidado deu a possibilidade aos alunos de colocarem algumas dúvidas ou questões. Esta visita foi divulgada no jornal da escola “O Golfinho” (ver anexo 12).

- Intervenção com as famílias

Anteriormente foi expilada a importância da participação dos pais na escola, nomeadamente na ligação que a escola necessita fazer entre a família e o meio social que esta inserido

De modo a promover a participação dos pais na prática educativa e uma vez que a escola celebra o dia do Pão por Deus, aproveitamos essa comemoração para solicitar aos alunos que escolhessem um fruto alusivo à época e em casa juntamente com os pais

realizavam um trabalho de expressão plástica que consistia na decoração do fruto, utilizando diversos materiais.

Após a realização deste trabalho cada criança apresentou o seu fruto relatando que materiais utilizaram, o porquê da escolha daquele fruto, entre outras orientações dadas como por exemplo: qual o nome da árvore que dá aquele fruto, qual a sua forma, a que sólido geométrico é similar.

Como consolidação desta atividade foram afixados todos os frutos em papel cenário para exposição do mesmo no pavilhão da escola.



Figura 23 – Apresentação do fruto e exposição do trabalho realizado sobre o Pão por Deus

- Ação de sensibilização “Gestão de comportamentos”

As alunas estagiárias reuniram-se e acharam por bem realizar um inquérito à classe docente para saber qual a melhor temática a desenvolver como ação de sensibilização (ver anexo 13).

Ficou acordado que a ação de sensibilização abordaria o tema a *Gestão de comportamentos* presidida pela Dr^a. Clara Sousa.

A adesão a esta ação de sensibilização foi fraca, se bem que, esperávamos um número maior de professores, uma vez que tínhamos elaborado um cartaz informativo para colocar à entrada da escola e distribuído pelos professores panfletos com toda a informação (ver anexo 14). Contudo na minha opinião foi uma sessão muito enriquecedora na medida em que foram explorados os diferentes comportamentos e causas, bem como, estratégias de intervenção.



Figura 24 – Ação de sensibilização – Gestão de comportamentos

A indisciplina e o conflito de valores faz com que as crianças se sintam indiferentes, inconstantes, superficiais, dependentes e, quantas vezes, agressivos ou mesmo violentos. Não conseguindo manter a sua própria identidade, nem encontrar padrões de vida significativos e satisfatórios. Neste contexto a Dr^a Clara deixou translúcido como estratégia de intervenção na gestão de comportamentos, que os professores não devem impor os valores, mas sim desenvolver capacidades que permitam as crianças crescer e viver por si mesmos sendo esta transmissão de valores um processo de valorização que permita ao aluno construir o seu próprio conjunto de valores.

Reflexão crítica da Intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico

Diferindo da antiga tendência tecnicista, a prática educativa reflexiva tem por objetivo estimular a análise da própria prática para criação de novas estratégias e resolução de problemas. Para o efeito, requer uma maior inter-relação entre o professor e aluno de modo a criar metodologias de ensino que melhor se adapte a cada um.

Mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo, são as atitudes presentes na prática educativa reflexiva, segundo as descrições de Kart e Rath (apud Garcia, 1992) sobre o pensamento proposto por Donald Schön.

Esta prática tem como principal base a necessidade de desenvolver a capacidade de pesquisa, análise, avaliação, criação de novas estratégias e prática de comunicação. Com a proposta de fornecer um pensamento autónomo e facilitador de dinâmicas de formação auto participativa, a prática reflexiva utiliza-se de uma relação Prática-Teórica-

Prática. Alguns pedagogos definiram dois tipos de função fundamentando-se na reflexão e na capacidade de análise da própria prática:

A função didática: caracterizada pela gestão e estruturação de conteúdo, ou seja, o conhecimento a ser lecionado.

A função pedagógica: definida como a regulação interativa dos eventos em sala de aula, ou seja, a forma como o conhecimento é transmitido e melhor assimilado.

Devido a estas características de ensinar, o professor passa a ser identificado como sendo “ (...) capaz não apenas de agir e compreender a sua acção, mas de comunicar as razões de suas decisões e atitudes” (Garcia, 1992, p.59). Tais comportamentos são empreendidos com o auxílio da reflexão-na-ação.

Com base nisso, a prática fundamentada na reflexão recusa a utilização passiva de planos educacionais. O professor é o sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola - como em práticas pedagógicas e currículos - sendo um investigador em sala de aula.

É exigido do professor “ (...) uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta alunos, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.” (Schön, 1992, p.82), pois não há um método único de ensino. À medida que o professor atribui explicações a diferentes problemas, adquire o conhecimento de um maior número possível de métodos, onde o melhor método será aquele que melhor se adaptar as dificuldades individuais de cada aluno.

A promoção da aprendizagem do aluno, do professor e do desenvolvimento da educação escolar, fundem-se para um trabalho pedagógico que é concebido, realizado e colocado em processos de avaliação.

Ao longo das sessões da prática educativa, a planificação das atividades tinha como objetivo ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos como meio de os tornar mais ativos e participativos. Fez-me aperceber da importância dos materiais a usar na sala de aula, de como devem ser utilizados, problematizar situações que os incluam, elaborar atividades dinâmicas e significativas e permitir aos alunos construir os próprios materiais.

Quanto à introdução de conteúdos, trabalhei todas as áreas disciplinares havendo uma maior incidência na área disciplinar de Estudo do Meio e da Matemática.

Na área disciplinar de Estudo do Meio à medida que os alunos foram adquirindo experiência, conseguiram desenvolver uma maior compreensão das ideias e dos temas. Foi de grande utilidade familiarizá-las com as quatro etapas do processo científico,

referidas por Evans e Williams (1993), que consistem em planejar, executar e repensar. *Pensar* para saber mais ou para resolver um problema, partindo dos conhecimentos que já detém para formular hipóteses e prever os resultados possíveis; *Planejar* uma experiência para descobrir se as hipóteses são válidas; *Executar* realizando experiências para testar as hipóteses, variando as condições, de modo a que se verifique que os resultados se devem àquela condição específica; *Repensar* estudando as observações e os resultados obtidos para tirarem conclusões e deduzir se as hipóteses levantadas eram válidas.

No que concerne à área da Matemática comporta tanto o desenvolvimento de novas ideias – novos conceitos, novas técnicas, novas representações, novas abordagens, novas teorias – como a resolução de problemas. Envolve também a aplicação das mesmas e conceitos matemáticos à resolução de problemas noutras áreas desta ciência e exteriores à própria matemática.

Cada vez mais se fala das investigações matemáticas na sala de aula e no papel decisivo que estas têm no ensino. Estas lidam com processos fundamentais da atividade e do pensamento matemático, consistindo na formulação de problemas permitindo novas descobertas. Ao surgir novos problemas criam-se conjeturas que, ao serem provadas ou refutadas, contribui para a evolução do conhecimento matemático. O contrário também se pode verificar: o elaborar novas conjeturas provoca o aparecimento de novos problemas, novas teorias, novos resultados. A comunicação das descobertas eventualmente obtidas neste processo tem também um papel essencial.

Em síntese, este relatório veio confirmar a necessidade de preparação para a atividade docente que envolve o planeamento, diálogo, negociação e uma permanente reflexão, ainda que esses elementos não sejam únicos e se construam a partir da prática educativa.

A prática profissional do docente deve neste contexto real, em que se verificam mudanças sociais preconizadas pela globalização, pela rápida evolução das novas tecnologias e da ciência, incidir sobre os quatro pilares da educação que implicam o saber conhecer, o saber fazer, o saber estar e o saber ser.

Desde cedo, os professores devem insistir numa educação e num processo de aprendizagem, que incentive ao conhecimento sobre o meio circundante, envolvendo os alunos nas suas práticas, levando-os a uma tomada de consciência sobre a responsabilidade.

A avaliação constitui um elemento de apoio estratégico ao desenvolvimento/regulação da ação educativa, permitindo por um lado, analisar o percurso efetuado na sua globalidade e, por outro lado, obter uma perspetiva de futuro.

A autoavaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva. “É a actividade de autocontrolo reflectido das acções e comportamentos do sujeito que aprende” (Hadji, 1997, p. 95). É um olhar crítico mas consciente sobre o que se faz e como se faz.

Segundo Philippe Perrnoud, in (Fiorino 2008, p.55),

a avaliação é um verdadeiro instrumento de pilotagem das aprendizagens no processo de formação.(...) com esta concepção, posso desenvolver um processo avaliativo com sentido, valores significativos de todos os envolvidos, bem como ter clareza do pensamento produtivo, comparativo e crítico de minha avaliação, desenvolvendo uma relação de produtividade mútua, na qual os sujeitos possam redignificar as suas acções a partir dos instrumentos e estratégias de avaliação.

No que respeita à autoavaliação e, partindo do pressuposto acima referido, faço uma análise positiva e satisfatória da minha prestação durante a prática educativa. Demonstrei capacidade de integração no grupo proposto, facilidade em expor os conteúdos a lecionar, habilidade na orientação do grupo de alunos e potencialidade a nível de liderança. Em termos práticos, optei por uma abordagem baseada na confiança, no reforço positivo contínuo e na afetividade para que os alunos se sentissem mais seguros e acreditassem nas suas capacidades e potencialidades.

Ao longo das práticas pedagógicas tentei diversificar as estratégias de intervenção, utilizando uma linguagem mais acessível, compreensiva e lógica que fosse ao encontro do grupo alvo, fornecendo ideias e soluções para a resolução de algumas dúvidas/conflitos e dificuldades de aprendizagem que surgiram e favorecendo a partilha mútua de informação e conhecimentos, criando parcerias com os alunos. Sinto que, ao longo das aulas práticas, evolui no que respeita à minha capacidade de liderança na gestão de um ambiente de ensino-aprendizagem.

Partindo sempre dos conteúdos a lecionar que o professor cooperante facultava e seguindo as suas orientações pedagógicas, foi meu objetivo principal investigar sobre os mesmos e encontrar estratégias diversificadas e que fossem facilitadoras de aprendizagem.

No que concerne às atividades práticas apresentadas, senti que todos os alunos demonstraram muito interesse e empenho na sua realização e que os objetivos foram alcançados, uma vez que conseguimos finalizar todas as atividades. Como refere Morgado (1999), “A eficácia da relação pedagógica depende obviamente da natureza e coerência da comunicação em sala de aula” (p.36), estou consciente de que, durante a prática educativa, desempenhei ativamente o meu papel, com dedicação, entusiasmo e interesse. No entanto, assumo naturalmente que existem pontos a limar e aprendizagens a aprofundar, uma vez que a aprendizagem é um processo evolutivo que não esgota a aquisição de novos saberes, de novas experiências.

Aponto como limite o curto período de prática educativa realizada, pois, após conhecer o meio, as necessidades do grupo, as estratégias a adotar no processo ensino-aprendizagem dos alunos, a componente direta terminou rapidamente, impedindo de dar continuidade e de desenvolver o estágio de forma mais proveitosa.

Outro limite que me deparei foi a gestão de tempo nas componentes curriculares, nomeadamente nas atividades de caráter prático, uma vez que o professor cooperante visava para o caráter mais teórico, desvalorizando a experimentação e o aprender a fazer.

Esta prática educativa deu-me oportunidade para minimizar alguns medos e anseios, como também ofereceu-me um leque de situações e estratégias para uma prática futura no que diz respeito à gestão do tempo, à planificação, à reflexão da não utilização prioritária e exclusiva do manual, despertando-me cada vez mais para a importância do trabalho cooperativo e à utilização diversificada de materiais didáticos bem como a sua construção e exploração em sala de aula.

Vivenciar sobre a ótica do professor o quotidiano de uma sala de aula é sempre uma experiência inovadora, que permite conhecer melhor a interação de aluno-professor e vislumbra as dificuldades assentes à carreira profissional docente.

Parte III – Estágio pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar como primeira etapa do ensino básico

A infância é um momento único na vida do ser humano e desempenha um papel fundamental e preponderante na construção da personalidade do indivíduo. É nos primeiros anos de vida que o desenvolvimento do indivíduo atinge o seu auge. Durante este período o crescimento físico, a aprendizagem no domínio da linguagem, a criatividade, a motricidade fina e global, a sociabilidade, o carácter, a inteligência, são muito rápidos e condicionam posteriores aquisições.

A educação pré-escolar como primeira etapa do ensino básico constitui um importantíssimo passo no desenvolvimento da criança tendo em conta a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, segundo as Orientações Curriculares (1997, p.15),

(...) a educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação, 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.

A vivência da educação pré-escolar possibilita à criança uma variedade de experiências que lhe vão proporcionar um melhor conhecimento de si, dos outros, do mundo que a rodeia., das suas relações e realidades.

Os diversos trabalhos sobre a Educação, especialmente do pedagogo suíço Jean Piaget, são unânimes em considerar que os primeiros anos de vida de uma criança são muito importantes para o seu desenvolvimento físico, emocional, social e mental.

É dentro desse momento que se insere o período de oportunidade desenvolver as suas potencialidades, preparando-se e despertando para a vida.

A criança transpõe o limiar da família e passa a conviver com pessoas de sua idade, descobrindo à sua maneira, novos valores, novas experiências, que vêm enriquecer a sua própria e com as quais passa a compactuar. Essa socialização dá-lhe confiança em si, adaptabilidade e rendimento intelectual. Para muitas o convívio social proporcionando pela escola oferece possibilidades que a família raras vezes tem condições de propiciar.

As atividades não devem pois, perder de vista as necessidades e os interesses das crianças sempre ávidas para explorar, experimentar, perguntar e aprender.

Segundo a perspectiva de Manuel Figueiredo (2002), o “Projeto Curricular de Sala constitui um instrumento de gestão pedagógica, no qual deve ser visível a reflexão e a análise de ensinar, de fazer aprender e desenvolver”. (p.21)

É o modo como em cada contexto se organiza e se constrói um currículo de acordo com as orientações curriculares e tendo em conta as áreas de conteúdo face a uma situação real. Para tal, é necessário definir opções e intencionalidades próprias, construir modos específicos de organização e gestão, adequadas à consecução das aprendizagens que integram o currículo.

Fazer uma abordagem à Educação é, por um lado, falar de práticas educativas e, por outro, falar de aprendizagens. Se às práticas educativas acrescentarmos a questão da planificação/avaliação, e às aprendizagens acrescentarmos interesses e motivações, ficamos com um campo vasto da Educação.

Os principais agentes educativos são as crianças. E, nesta idade, as crianças estão maravilhosamente recetivas para alargar os seus horizontes. Nesta fase, já adquiriram total destreza no andar e correr e têm uma enorme vontade de explorar novos espaços. Já referem autonomamente o que querem. Controlam as funções do seu corpo e melhoram os seus hábitos de higiene. Através das histórias, lengalengas e livros, desenvolvem a sua linguagem oral e apresentam grande interesse pela escrita. O seu pensamento encontra-se num mundo mágico e fantasioso, balanceando entre o imaginário e o real. São capazes de exprimir e demonstrar os seus afetos. Procuram outras crianças e com elas aprendem as regras de comportamento social. Em jeito de síntese, as crianças estão preparadas para desenvolverem plenamente as suas potencialidades.

É de todo necessário realçar que, num tempo onde há muita informação, o Educador tem um papel importante neste processo. Para tal, o docente deve estar preparado e informado em termos de sustentabilidade teórica. Os teóricos da Educação são, para mim, a esperança para melhor orientarmos as crianças a construírem e organizarem o seu currículo. Claro está que, esse currículo deverá basear-se nos processos de aprendizagem das crianças, tornando possível a obtenção do conhecimento.

O conhecimento está intimamente relacionado com a cultura que nos envolve e na qual, os Educadores, se devem apoiar ao criar o currículo.

Segundo Bruner (1996), a cultura define-se como “ o estilo de vida que pensámos, construímos, negociamos, institucionalizamos e acabamos por chamar realidades”. (p.121)

Neste seguimento, é importante uma cultura escolar que opera como uma comunidade de alunos envolvidos conjuntamente, na resolução de problemas e na contribuição de todos para o processo de Educação mútua. De referir que a criança tem um papel preponderante na construção e na consciencialização (prática) daquilo que faz, como faz, e porque faz, havendo um equilíbrio entre a própria criança e o restante grupo, criando assim a referida cultura escolar.

Nesta cultura escolar, o adulto deve ser ativo, empenhado, preparado para dar e partilhar, para confortar e construir apoios. Os instrumentos de fala e de escrita devem apoiar e orientar a ação do adulto, tal com refere Sérgio Niza. Avançando nesta perspetiva, numa linha de pensamento de Freinet, o Educador terá de participar e pertencer a uma organização democrática e cooperada instituída com os alunos.

Neste processo de aprendizagem em grupo, o conhecimento só é adquirido através da linguagem e comunicação, pois tal como refere Vigotsky a linguagem tem um papel importante no desenvolvimento cognitivo da criança, e a comunicação apresenta uma dupla função, uma função cognitiva apoiada na linguagem e uma função social. Na primeira, quando as crianças falam nas suas ações ou experiências iniciam o processo de metacognição que lhes permitem comunicar, o segundo ocorre através da partilha e da disseminação social.

Vigotsky (1989) refere ainda que a criança aprende melhor quando é confrontada com tarefas que impliquem um desafio cognitivo não muito discrepante, ou seja que se situam na zona de desenvolvimento proximal. Neste sentido e tal como o autor refere a aprendizagem acontece a partir de dois níveis de desenvolvimento, o real, o que a criança é capaz de fazer, e o potencial, a capacidade desta para executar tarefas com a ajuda de outros mais capazes, passando pela zona de desenvolvimento proximal, que

(...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 97).

Segundo Bruner um meio rico e estimulante, também é fundamental neste processo pois proporciona um desenvolvimento cognitivo da criança mais rápido.

Partindo do princípio que a criança evidencia quatro predisposições naturais para aprender que são: a curiosidade, procura de competências, reciprocidade e narrativa, logo, tornam possível a aprendizagem no contexto escolar. A curiosidade é uma característica presente em todas as crianças, tal como a procura de competências. Pela reciprocidade, entendeu-se a profunda necessidade de responder aos outros e de operar com eles para alcançar objetivos comuns. A narrativa é a predisposição para criar relatos de nova experiência, permitindo-nos transmiti-la e partilhá-la com os outros.

Contextualizando, a Escola deve ser proactiva, comunicativa, colaborativa e votada à construção de significados. Para Sérgio Niza, a Escola é um forte instrumento para regular e construir a diversidade cultural.

Utilizando o instrumento que é a Escola, cabe ao educador criar uma comunidade democrática de aprendizagem, onde se viva uma socialização democrática, ligando o pessoal e o social, o aprender e o ensinar que promova uma aprendizagem em contextos socioculturais diversificados proporcionando o desenvolvimento da criança. Preconizar a teoria construtivista onde cada criança constrói ativamente a sua aprendizagem (tenta ordenar o mundo mentalmente à sua maneira - do simples para o complexo). Acreditando no construtivismo, conceito que dá particular ênfase às construções individuais da criança que serão partilhadas e exteriorizadas.

No entanto, a Escola não deve só promover a parte intelectual mas, deve também, dar valor à parte emotiva, ou seja, promover o aprender como aprender, havendo assim uma interligação entre a teoria de Vigotsky e Bruner, entre o sociocultural e a aprendizagem pela descoberta.

O Educador proporciona aos alunos a oportunidade de aumentarem as suas competências e conhecimento, partindo daquilo que eles já sabem ou levando-os a interagir com os outros alunos em processos de aprendizagem cooperativa.

Para Johnson & Johnson, citados por Bruner (1996, p.34), aprendizagem cooperativa

é permitir que cada elemento do grupo se transforme num indivíduo que conhece os seus direitos e as suas responsabilidades. O compromisso individual nesta metodologia permite assegurar que todos os elementos do grupo saiam mais fortes deste trabalho, tanto do ponto de vista cognitivo como das competências atitudinais, para que futuramente possam realizar sozinho tarefas semelhantes àquelas que realizara, de uma forma cooperativa.

Em síntese, uma Escola com esta postura face aos alunos e à Educação, transforma o resultado num triunfo no qual todos colaboraram e ganharam.

Objetivos da Educação Pré-escolar

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece a Educação Pré-Escolar como

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Baseada neste princípio, as Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar vinculam a intencionalidade do processo educativo neste nível de educação, definindo para tal os seguintes objetivos gerais pedagógicos:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade de culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através das linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;

- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar definem três áreas de conteúdo. São elas: a *Área de Formação Pessoal e Social*, a *Área da Expressão e Comunicação*, que compreende o Domínio das Expressões – Motora, Dramática, Plástica e Musical; o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática e a *Área do Conhecimento do Mundo*.

Para estas Áreas são definidos objetivos e estratégias a trabalhar ao longo do ano letivo, que visam desenvolver a criança como um todo.

Objetivos e estratégias nas áreas de conteúdo

Área de Formação Pessoal e Social	
Objetivos Gerais	Competências
<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer o desenvolvimento num ambiente afetivo saudável e rico em atos de estimulação - Promover um clima de confiança e segurança - Desenvolver o jogo simbólico; - Estimular o sentido de responsabilidade; - Desenvolver atitudes de partilha, respeito e cooperação; - Desenvolver hábitos e atitudes autónomas relativamente à alimentação, higiene e arrumação; - Desenvolver competências relacionadas com a locomoção e equilíbrio; 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a distinguir a sua realidade e a do outro; - Ser capaz de compreender o efeito dos seus atos sobre os outros; - Ser capaz de aceitar um papel para si dentro do grupo; - Procurar e aceitar a companhia do adulto e das outras crianças; - Entender e acatar algumas regras simples; - Ser capaz de elaborar algumas regras simples de comportamento;

<ul style="list-style-type: none"> - Otimizar a preensão de precisão; - Desenvolver a expressão corporal como meio de comunicação não-verbal; - Estimular a exploração dos materiais e dos espaços; - Estimular o desenvolvimento sensorial e a atividade óculo-manual; - Desenvolver o sentido rítmico, a espontaneidade e a criatividade; - Estimular a observação, exploração, imitação, a linguagem escrita, a repetição de palavras e o início das perguntas; - Desenvolver competências de comunicação e linguagem; - Desenvolver a memória auditiva, visual e gestual; - Desenvolver a percepção espaço temporal; - Estimular a capacidade de contagem mecânica; - Desenvolver as noções relativamente ao esquema corporal; - Estimular a capacidade de fazer associações, de ideias e factos cada vez mais complexos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de esperar pela sua vez; - Ser capaz de pedir desculpa e desculpar; - Revelar hábitos adequados: alimentação, arrumação, higiene; - Saber estar em grupo, orientado pelo grupo; - Ser capaz de verbalizar a necessidade de ir à casa de banho;
---	--

Estratégias

<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo do jogo; - Incentivo ao jogo simbólico;
--

- Atividades de descentração (fantoques, dramatizações, jogos de “faz-de-conta”...);
- Estabelecer regras tidas pelas crianças que devem ser cumpridas por todos;
- Jogos de grupo com regras simples;
- Jogos de atenção/ observação dirigidas ao outro;
- Estabelecimento de algumas regras de comportamento e cortesia;
- Pedir ajuda para pequenas tarefas;
- Proporcionar às crianças o uso do bacio, substituindo-o gradualmente pelas fraldas;
- Contactar com os adultos e crianças de outras salas;
- Proporcionar atividades de grande grupo;
- Respeitar a personalidade e individualidade de cada criança.

Área da Expressão e Comunicação

Domínio das Expressões – Expressão Motora

Objetivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar os movimentos das pernas, braços e corpo: andar, correr, balancear-se, dançar, trepar, subir/descer, equilibrar, saltar, etc.; - Equilibrar-se em situações de movimento dinâmico e estático; - Executar corretamente o movimento de pinça; - Adquirir destreza manual; - Utilizar uma mão como auxiliar da outra; - Manipular corretamente com variadas funções; 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de movimento com materiais diversos; - Jogos que impliquem movimentos finos (empilhamentos, encaixes,); - Jogos de areia e água; - Jogos de equilíbrio; - Jogos que envolvam diversos materiais: escadas, mesas, bolas, balões, arcos, fitas; - Atividades de construção e desconstrução;

<ul style="list-style-type: none"> - Atirar/ chutar uma bola direcionando-a; - Apanhar uma bola atirada de perto; - Parar com o pé uma bola atirada de perto; - Alinhar objetos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dançar ao som de música; - Realizar gincanas simples.
--	--

Expressão Dramática	
Objetivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> - Através da mímica facial e/ ou gesto corporal, imitar: animais, ações do cotidiano, ...; - Imitar a voz dos animais e alguns sons onomatopeicos; - Elaborar pequenas frases gramaticalmente corretas; - Usar os pronomes pessoais tais como, eu, tu e ele; - Usar os pronomes possessivos, meu, teu e dele; - Verbalizar todas as suas necessidades e algumas canções; - Participar em histórias contadas; - Ser capaz de reproduzir pequenas histórias; - Desempenhar papéis de algumas personagens das histórias; - Relatar experiências. - Desenvolver a discriminação visual de tamanhos e cores; - Desenvolver a orientação espacial; 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de imitação corporal e oral; - Conto de histórias com fantoches, sombras chinesas, ...; - Dramatizações; - Canções com ou sem mímica; - Conversar/ dialogar com a participação de todas as crianças e adultos; - Jogos de interiorização de sensações (frio/ quente, mole/ duro).

<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a organização temporal; - Partilhar sentimentos e emoções; 	
---	--

Expressão Plástica	
Objetivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver um progressivo controlo percetivo – motor do traço e do espaço gráfico; - Conhecer as características e possibilidades de diversos materiais, utensílios e suportes do desenho, assim como dos seus modos de utilização e conservação; - Desenvolver hábitos de limpeza, cuidado e ordem do material; - Desenvolver a criatividade; - Experimentar as possibilidades expressivas da cor e aplicá-las à produção de obras plásticas - Estruturar o espaço gráfico e exprimir-se plasticamente; - Desenvolver as destrezas manipulativas necessárias para a confeção de “colagens” e mosaicos, e, progredir no manejo de utensílios e materiais; - Experimentar e exprimir-se plasticamente no espaço tridimensional através da modelagem, confeccionando composições figurativas e não figurativas; - Utilizar diferentes técnicas plásticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração e descoberta de diferentes materiais; - Disposição de diversos materiais; - Utilização de várias cores; - Utilização de materiais de diferentes texturas; - Contacto com diferentes formas de manifestação artística; - Técnicas da colagem; - Efetuar rasgagem; - Realizar digitinta; - Modelagem com plasticina, massa de cor e pasta salgada; - Exteriorização espontânea de imagens que interiormente constrói.

Expressão Musical

Objetivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none">- Perceber e interiorizar o ritmo de determinados fenómenos sonoros, naturais e artificiais;- Produzir sons a partir do próprio corpo e com objetos musicais;- Adaptar os movimentos corporais a ritmos pré-estabelecidos;- Ajustar ao ritmo de canções e melodias, tanto individualmente como em grupo;- Expressar musicalmente ideias, sentimentos e desejos através da palavra cantada e de vários recursos;- Perceber e interiorizar a noção de silêncio em música;- Apreciar as diferenças de timbre em sons de diversa procedência (ruídos de objetos, vozes humanas, instrumentos musicais);- Expressar-se musicalmente, utilizando instrumentos musicais;- Escutar música gravada;- Reproduzir os sons da natureza e imitar as vozes dos animais conhecidos;- Mimar, reproduzir canções e dançar ao som da música.	<ul style="list-style-type: none">- Exploração espontânea de sons e ritmos;- Identificação e produção de sons e ritmos;- Reprodução de sons e ritmos da natureza e da vida corrente;- Produção de diferentes formas de ritmo;- Dançar como forma de ritmo produzido pelo corpo;- Jogos de silêncio (o silêncio como forma de escuta);- Escutar, cantar, tocar e criar;- Aprender as letras das canções para poder reproduzi-las;- Audição interior;- Exploração das palavras com carácter lúdico;- Acompanhamento musical de canto e de danças;- Exploração de alguns instrumentos musicais;- Danças de roda.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Objetivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none">- Fomentar o diálogo;- Adequar a sua comunicação a situações diversas;- Decodificar mensagens verbais e não-verbais;- Transmitir mensagens ou recados;- Fazer perguntas para obter informação;- Exercitar a articulação;- Saber escutar;- Imitar sons;- Explorar o carácter lúdico da linguagem/ brincar com as palavras;- Alargar o vocabulário;- Utilizar adequadamente frases simples na afirmativa; negativa, interrogativa e exclamativa;- Desenvolver a discriminação visual de tamanhos e cores;- Fomentar o gosto pelo livro e a biblioteca;- Perceber e executar uma ordem simples.- Nomear objetos, cores, animais, ações simples;- Elaborar pequenas frases gramaticalmente corretas;- Usar os pronomes pessoais tais como, eu, tu e ele;- Usar os pronomes possessivos, meu, teu e dele;	<ul style="list-style-type: none">- Diálogos de tapete;- Exploração temática;- Conto e reconto de histórias;- Exploração de Fantoches;- Jogos de palavras;- Brincadeiras nos diferentes cantinhos;- Descrição de imagens;- Manuseamento de livros;- Dramatizações.

Domínio da Matemática

Objetivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none">- Identificar e nomear propriedades físicas das pessoas e dos objetos;- Ser capaz de reconhecer: leve/pesado,<ul style="list-style-type: none">• grande/ pequeno;• muito/pouco,• cheio/vazio,• quente/frio,• em cima/em baixo,• à frente/atrás,• dentro/fora,• perto/longe;- Desenvolver as percepções visuais e tácteis.- Ser capaz de classificar objetos- Facilitar a realização de conjuntos- Sensibilizar para os Algarismos- Fomentar a compreensão de noções lógico-matemáticas- Interiorizar e respeitar a rotina diária;	<ul style="list-style-type: none">- Jogos que permitam a identificação das propriedades dos objetos, assim como, a relação e manipulação com os mesmos;- Utilizar frequentemente conceitos de ordem espacial;- Aplicar termos relativos às formas, tamanhos, semelhanças e diferenças nos diversos materiais que as crianças explorem nas suas brincadeiras;- Proporcionar materiais que estimulem os sentidos;- Expressar elementos de ordem temporal;- Proporcionar a maior diversidade de materiais e espaços;- Colaborar na arrumação da sala, organizando os diferentes materiais;- Jogos de associação, encaixe e correspondência.- Participar na rotina diária

Área do Conhecimento do Mundo

Objetivos	Estratégias
-----------	-------------

<p>Meio Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o Jardim-de-infância como uma instituição com múltiplas funções - Valorizar a socialização; - Conhecer e respeitar normas sociais; - Orientar-se e atuar na instituição; - (Re) Conhecer as pessoas que frequentam e trabalham na instituição - Reconhecer os elementos da sua família próxima; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação orientada do tempo atmosférico; - Identificação das alterações que se produzem no clima; - Exploração de imagens; - Tentar que as crianças entrem na rotina diária, através do lúdico; - Saídas da instituição; - Jogos na instituição para que a criança conheça o espaço físico em que está inserida; - Brincar e trabalhar com diferentes materiais de desperdício;
<p>Meio Físico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar e explorar o meio ambiente; - (Re) Conhecer o meio próximo do Jardim de Infância em passeios e visitas; - Avaliar a importância do meio natural; - Conhecer os diferentes fenómenos atmosféricos e os efeitos que provocam no meio; - Utilizar termos básicos relativos à organização do espaço; - Perceber a importância da conduta humana na preservação do meio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar convívios com as outras crianças e adultos da instituição; - Facultar a observação de objetos reais no seu contexto; - Levar a criança a observar e manusear livros; - Descrever gravuras; - Observação da natureza. - Conhecer a rotina diária.

Quadro 2 – Objetivos e estratégias nas áreas de conteúdo

Contextualização da prática educativa

A prática profissional no contexto da Educação Pré-Escolar, foi desenvolvida na Escola Básica com Pré- Escolar de São Martinho (EB1/PRE de São Martinho) – Anexo da Azinhaga, totalizando 100 horas de intervenção, distribuídas por uma semana de observação e quatro de intervenção direta.

A minha intervenção pedagógica foi realizada na sala das borboletas com um grupo de 24 crianças, com idades compreendidas entre os dois e os quatro anos.

Esta prática educativa assentou no perfil do educador, na medida em que permitiu a concretização dos âmbitos nele referidos, pois favoreceu a capacidade de agirmos como educadores responsáveis por todo o processo educativo.

Como elemento de avaliação do estágio para esta valência foi solicitado, a realização da avaliação do grupo e de uma criança, para assim substanciar uma aproximação mais real e significativa do contexto educativo.

Segundo as OCEPE (1997),

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

Assim, pretendo partir da observação como base do planeamento e da avaliação.

A observação de cada criança e do grupo consiste na identificação das capacidades, interesses, dificuldades, conhecimento do contexto familiar e do meio em que as crianças vivem. O levantamento destes dados é fundamental para adequar a intervenção pedagógica bem como compreender as características de cada criança.

O processo de observação tem de ser sucessivo para assim conhecer melhor a criança, o seu crescimento e ajustar a diferenciação pedagógica com o propósito de colmatar as dificuldades e fomentar as suas potencialidades.

Quanto ao planeamento do processo pedagógico, o educador tem de ter presente que os dados que recolheu através da observação das crianças, para criar condições

estimulantes e aprendizagens significativas, têm de estar articulados com as áreas de conteúdo.

Neste sentido a observação e a reflexão, perfilham para a minha adequada intervenção que, embora em tempo reduzido, propendem criar um currículo flexível e integrado com o grupo de crianças.

Durante todo a práxis orientei-me segundo os seguintes procedimentos metodológicos: elaboração de um diário de bordo como técnica de registo e de reflexão, registos fotográficos, artefactos das crianças, análise documental, especialmente os processos individuais das crianças e do projeto curricular de grupo (PCG), tal como o ME (1997) e Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de Abril (*Avaliação na educação pré-escolar*), preveem e por um guião de observação que me permitiu analisar sequências comportamentais, interesses e dificuldades para assim compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo aos seus interesses e necessidades.

De facto a observação tal como menciona Formosinho 2002 p.170, “...implica e pressupõe um trabalho de análise das principais componentes de uma percepção, e um trabalho de relação e/ou integração dessas mesmas componentes.”

Perfil do comportamento de crianças com três e quatro anos

Para a pouca idade que tem, a criança de três e quatro anos, segundo Gesell, (1998), está frequentemente senhora de si, pois apresenta um elevado grau de auto domínio. Longe de contrariar, procura agradar e obedecer. É sensível aos elogios e aprecia um humorismo simpático. Presta especial atenção às coisas que lhe dizem e recebe-as muitas vezes numa seriedade invulgar.

Deste modo, o acrescido autodomínio da criança desta idade tem uma base motora. Os seus pés são mais firmes e mais ágeis, caminha em posição ereta e é capaz de dar voltas apertadas sem fazer as complicadas manobras que anteriormente fazia. Toda a sua organização motora está mais equilibrada e mais fluida, já não anda com os braços esticados, baloiçando-os um pouco à maneira do adulto. Gosta de subir e descer escadas a correr, agradando-lhe também os “passatempos sedentários” que exigem uma delicada coordenação motora. É significativa a maneira como consegue limitar e orientar os traços do lápis para imitar o desenho duma cruz. Esta aprende também, com alguma facilidade as formas.

Esta adquiriu também um considerável domínio inibitório dos esfíncteres e é capaz de ir sozinha à casa de banho, quando tem necessidade, durante quase todo o dia.

Há no âmbito da sua atenção e percepção, qualquer coisa especificamente ligada ao número “três”, Gesell, (1998). Deste modo a criança é capaz de repetir três algarismos e está a começar a contar até três; enumera três objetos dum quadro; já está familiarizada com as três formas geométricas fundamentais que são: o círculo, o triângulo e o quadrado.

Segundo Gesell, (1998), no que se refere ao domínio da linguagem, a maioria das suas perguntas e frases é construída por três palavras.

A criança escuta as palavras com uma segurança e com uma compreensão cada vez maior. Gosta imenso de se relacionar com as palavras novas, mostrando-se aparentemente intrigada com a sua novidade fonética; já aprendeu a ouvir os adultos e ouve-os para aprender com eles. Emprega as palavras com maior confiança e com uma inflexão inteligente, embora não consiga vencer a pronúncia infantil antes dos 4 ou 5 anos. A fim de as praticar, monologa e representa, combinando assim a ação com as palavras. Deste modo, cria situações teatrais para experimentar e aplicar as palavras do seu vocabulário, alegando dessa forma, extensão e profundidade, no seu domínio das palavras. Esses esquemas de ação e pensamento, bem como os esquemas posturais, virão a salientar-se no seu comportamento da escola-creche.

A vida de grupo da escola-creche, para a qual ela se encontra agora perfeitamente apta, irá revelar também os progressos que estão a registar-se no seu comando das relações interpessoais. Essas relações são as mais difíceis e complicadas que se irão deparar à criança em desenvolvimento. A natureza dotou a criança de 3 anos com um interesse pelas outras pessoas. Observa-lhes as expressões do rosto, a fim de descobrir o que essas expressões significam.

A sua noção de tempo é fraca mas bem definida dentro das suas limitações. Esta consegue fazer a distinção entre dia e noite. É capaz de dizer e de compreender a expressão “Quando forem horas”. Semelhantemente, é capaz de se deixar dissuadir um pouco pela cultura e é capaz de se manter em expectativa. Por outras palavras, podemos chegar a acordo com elas sendo esta capaz de aguardar pela sua vez.

Comportamento diário

Sesta – Segundo a linha de pensamento de Gesell (1998), é nesta idade que começam as chamadas “sestras” de recreio. O próprio facto de se chamar a esse período em que a criança fica a repousar no seu quarto ou na creche “sesta do recreio” ou “sesta de brincar”, parece muitas vezes torná-lo mais aceitável. Pode haver um período de dois

ou três meses entre os dois anos e meio e os três anos de idade, em que a criança não durma durante a sesta. Volta, muitas vezes, aos três anos, a dormir uma sesta verdadeira, mas isso nem sempre acontece.

A duração da sesta reduz-se para uma ou duas horas, tendo um despertar lento e calmo.

A Alimentação

Apetite – Aos três anos a criança apresenta um apetite razoável. O pequeno-almoço e a ceia, segundo Gesell, (1998), são com mais frequência as melhores refeições, embora haja muitas variantes. A ingestão de leite aumenta consideravelmente.

Refeições e preferências – A carne, a fruta, e o leite encontram-se, agora na lista das preferências. As sobremesas e os doces são os mais desejados mas não podem ser considerados ainda como uma meta a atingir. As hortaliças vão sendo aceites pouco a pouco. A criança quer muitas vezes alimentos que exijam maior mastigação, tais como vegetais crus, batatas com casca ou carne com osso (costeletas).

Alimentação à colher – A criança segura, agora mais a colher com o polegar e o indicador. Estas, enchem a colher com facilidade empurrando o bico para dentro da comida e rodando ao mesmo tempo a colher em direção a eles. A colher pode ser introduzida na boca de lado ou de bico. A criança executa uma boa rotação do pulso, e se há algum derrame, é muito pequeno. Exige muitas vezes um garfo, especialmente para espetar pedacinhos de carne.

Beber pela chávena – Segura agora a chávena pela asa à maneira adulta, não carecendo da ajuda da mão livre. Esta continua a inclinar a cabeça para trás, para não perder nem uma gota. Mais tarde, esta função será desempenhada unicamente pelas mãos.

Autoajuda – Embora a criança de três anos coma bem pela sua própria mão, pode não comer capazmente à mesa com toda a família. Deste modo a criança tende a exigir a atenção de toda a gente e quer ter as coisas à sua vista. A tendência que tem para se atrasar obriga o adulto a insistir com ela, a dar-lhe a comida ou deixá-la ficar sozinha à mesa. Assim sendo, aconselha-se a dar-lhe a refeição mais cedo.

Eliminação

Intestino – Segundo Gesell, (1998), o número de dejeções diárias é de uma ou duas, podendo falhar ocasionalmente um dia. Quando há uma dejeção só, esta ocorre com mais frequência depois do almoço; quando há duas, a outra ocorre com mais frequência depois do primeiro almoço. São muito poucas as crianças desta idade em que uma das dejeções ande associada com a sesta.

Muitas crianças vão para a casa de banho sozinhas, quer digam antes quer não, mas ainda querem ajuda depois de terem terminado.

Bexiga – A maior parte das crianças com mais de três anos tem as suas rotinas estabelecidas, com um período de retenção bastante longo e sem “descuidos” durante o dia. Se ocasionalmente houver um “descuido”, a criança insiste que o adulto lhe mude as cuecas logo em seguida. Segundo Gesell, (1998), a maneira mais corrente de pedir é exprimir-se em termos gerais como: “Vou à casa de banho.”

A maior parte das crianças aparece normalmente enxuta após a sesta assim como pela manhã não sendo preciso levantá-las durante a noite. Há no entanto, um certo número de crianças que ainda estão dependentes do adulto, que este o levante durante a noite; outras por vezes aparecem molhadas uma ou duas vezes por semana, ou alternadamente enxutas e molhadas durante várias semanas a fio.

O Banho e o Vestir

Banho – Segundo Gesell, (1998), persistem muitos dos esquemas dos dois anos e meio, embora os rituais do banho sejam menos complicados e mais sujeitos a mudanças. As crianças insistem agora mais em ajudar a lavar-se, pelo menos parcialmente. As crianças ainda resistem a sair do banho, mas em geral, dá bom resultado “brincar” com a criança pedindo-lhe para fazer uma surpresa à mãe, saltando da banheira para fora enquanto esta está de olhos fechados.

Vestir – Nesta idade, a operação de vestir decorre com mais calma do que aos dois anos e meio, uma vez que a criança está mais interessada em ajudar e por consequência é menos provável que fuja. Despem-se ainda com maior habilidade e interesse do que se vestem; a maioria das crianças despe-se bem e com bastante rapidez. A capacidade recém-adquirida de desabotoarem não só os botões da frente mas também os laterais facilita-lhes essa operação.

Algumas crianças aos três anos já são capazes de calçar as peúgas, os sapatos e vestir as cuecas e, por vezes também camisolas exteriores ou os vestidos. Contudo, nem sempre conseguem distinguir a parte de trás e a parte da frente, nem abotoar os botões e, embora tentem apertar os atacadores dos sapatos, geralmente, fazem-no mal. A autoajuda, no que se refere ao vestuário, depende também da boa ou má disposição da criança, pois um dia faz bem o que no dia seguinte já não faz.

Atividade individual

O planeamento da atividade da criança é agora muito mais fácil. Podem usar-se as técnicas com muito menos rigidez e a maneira de lidar com uma criança de três anos é,

em muitos casos tão simples e tão natural que nem há a necessidade de utilizar conscientemente quaisquer técnicas. A criança satisfaz ela própria as suas exigências e carece apenas de uma ajuda concreta para lhe lembrar que são horas de ir à casa de banho ou de tomar a sua refeição.

Está a abrir-se para a criança de três anos um novo mundo de criatividade e imaginação. Pode ter agora a mais um carro de bombeiros, jogos de construção maiores, um novo quebra-cabeças e se é capaz de lidar sozinha com os lápis sem garatujar nas paredes pode ter também, segundo Gesell, (1998), um livro de estampas para colorir e os respetivos lápis de cor. Nesta idade, começam a acentuar-se mais do que antes as diferenças de sexo, no tocante à escolha dos materiais de brinquedo.

No que se refere à arrumação do material/brinquedo, esta ajuda o adulto embora, não tome ela própria a iniciativa e apenas o faça por um sentido de camaradagem e somente quando isso lhe for solicitado.

Sociabilidade

Uma criança de três anos, segundo Gesell, (1998), gosta de dar os seus passeios fora de casa, à tarde, e muitas vezes prefere ir no triciclo. Quando se planeou a saída com um destino determinado, guarda em mente o plano estabelecido, mas é raro pedir espontaneamente que a levem a visitar um amigo.

Agrada-lhe, no entanto, que o passeio projetado seja uma ida à casa doutra criança. Prefere, realmente, à tarde, a companhia de outras crianças, mas ainda não é capaz de dar a saber esse desejo, a menos que seja habitual ir encontrar-se com determinada criança.

As crianças quando estão a brincar juntas precisam de ser especialmente vigiadas, pois dentro da perspectiva do mesmo autor, se uma criança de três anos não for vigiada, tende a abandonar o companheiro ou então a agredi-lo, mordendo-o, empurrando-o, arranhando-o e dando-lhe pontapés.

Se uma criança de três anos demonstrar dificuldades em ajustar-se a outras da sua idade, mesmo que vigiada, é melhor deixá-la andar sozinha e planejar outros passeios para ir ver coisas e lugares, ou arranjar maneira de ela brincar com uma criança de 5 ou 6 anos, a qual a obrigará a fazer jogo franco ou cederá aos seus desejos imaturos quando não conseguir manobrá-la doutra forma.

Em jeito de conclusão as crianças desenvolvem-se, quer física quer intelectualmente de forma descontínua pois cada criança é um caso.

Segundo Einom, (1999), no que se refere à aquisição de conhecimentos, as crianças absorvem-no da mesma forma. Após uma movimentada fase de aprendizagem, precisam de tempo para consolidar as suas descobertas. Juntam as ideias e compreendem o modo como os novos factos alteram o que elas julgam saber.

Os educadores precisam de combinar esta realidade com o ritmo. A vida não deve ser um extenso círculo de atividades. As crianças precisam de períodos de tranquilidade e de bulício, de rotinas e desafios, de tarefas sensatas e serem compensadas por jogos tácteis mais divertidos.

Dentro da mesma linha de pensamento, as crianças aprendem a princípio através da tentativa e do erro. O que as motiva é o deleite que retiram dos seus próprios atos e o prazer dos adultos (pais e educadores), ao observá-las e ao estimulá-las a aprender. Mais tarde, também aprendem imitando os adultos e copiando os seus atos, e depois as suas intenções e interesses. Por exemplo, uma criança que nos observe a interagir com os amigos/colegas, quererá desenvolver as suas próprias aptidões sociais, a querer ouvir ler, quererá explorar os livros.

À medida que as crianças crescem e conseguem entender o que lhes dizemos, começam a aprender em termos mais formais e a assimilar o que lhes explicamos. Mas, apesar desta aprendizagem, todas as crianças têm de escalar a sua própria montanha. Nem todas atingem o cume, mas com a ajuda dos adultos podem partir de uma base melhor. A possibilidade dum criança chegar ao cimo depende em última análise, da sua capacidade individual, da sua personalidade, da sua determinação, assim como, também de fatores mais tangíveis, como a confiança e a autoestima, além de um pouco de sorte.

O Controlo dos esfíncteres

É com alguma ansiedade que os pais veem chegado o momento da “Retirada da fralda” à criança, pois, este processo corresponde a uma importante etapa do desenvolvimento infantil.

Assim sendo, o controle dos esfíncteres depende de dois fatores base: - o desenvolvimento das estruturas orgânicas que têm como função retê-los, e o equilíbrio emocional e afetivo da criança.

Deste modo, o controle dos esfíncteres não é atingido apenas pela insistência dos pais e/ou educadores, nem só pela própria vontade da criança.

O treino destas capacidades não pode ser, por isso, iniciado em idades muito baixas, pois o controle tanto da urina como das fezes raramente é atingido antes dos 18 meses, contudo, cada criança é um caso e não se pode generalizar e dar uma idade como certa para se iniciar o treino do bacio. Assim, o treino só deve ser iniciado quando a criança começa a aperceber-se que tem vontade de eliminar as fezes e a urina e quando já tenha atingido um nível de desenvolvimento cognitivo suficiente para perceber as “instruções” e os propósitos desta aprendizagem.

Nada será mais dramático para a criança, do que ser obrigada a permanecer no bacio, sem entender porquê e para quê, ficando com a sensação que não corresponde às expectativas do adulto, acabando por se sentir frustrada.

O treino do controle dos esfíncteres é diferente do ensino de qualquer outra atividade ou hábito de higiene. Não deverá ser dramatizado mas integrado na aprendizagem diária da criança, dando-lhe tanta importância como aprender a vestir as calças, ou, até mesmo, a comer com o garfo sem se sujar.

Torna-se importante motivá-la sempre, quer nos dias em que consegue eliminar urina e/ou fezes, no bacio; quer nos dias em que houve um “descuido”, evitando comentários ou pressões, pois, não aconteceu voluntariamente.

À medida que o tempo passa, o hábito acaba por se instalar sem dificuldades. De qualquer modo, a maioria das crianças consegue controlar a eliminação diurna das fezes e urina entre os 18 e os 36 meses, sendo as raparigas mais precoces que os rapazes.

O controlo da eliminação noturna, esse é mais tardio.

Instituição e meio envolvente

“O Contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto”. (OCEPE, p.31).

A EB1/PRE da Nazaré é uma instituição de natureza pública, localizada no Bairro Social da Nazaré, na Avenida do Colégio Militar, Freguesia de São Martinho, no Concelho do Funchal. No edifício central é lecionado o Pré-escolar e o 1º ciclo em regime de escola a tempo inteiro (E.T.I.). Possui um anexo, no edifício da Azinhaga, onde é lecionado apenas o Pré-Escolar.

A oferta de serviços desta freguesia é variada, designadamente centro de saúde, instituições bancárias, instituições de educação, padarias, pastelarias, posto de correios, cabeleireiros, farmácia, entre outros.

Esta instituição abraça crianças de vários estratos sociais, e que residem na sua maioria no concelho de São Martinho.

No anexo da Pré da Azinhaga existem cerca de 76 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, divididas pelas três salas presentes na Pré.

No que concerne aos espaços de serviços de apoio, este é organizado por várias divisões, sendo estas: a lavandaria; a cozinha; o refeitório; a sala de música e de informática; o gabinete do pessoal docente; a casa de banho para adultos e a casa de banho para crianças.

No que diz respeito aos espaços exteriores, estão divididos em três áreas, sendo duas com o piso em cimento, (brincadeiras livres e campo de futebol) e a terceira área com piso revestido em “Tartan” onde estão os escorregas, baloiços, e outros materiais lúdicos de exterior.

Projeto curricular de sala

“O projecto curricular de grupo é 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.”. Ofício circular nº 5.0.0-548/07 de 08-11-2007 da Direção Regional de Educação

As Educadoras da sala das borboletas, em colaboração com o Conselho de Docentes, elaboraram o Projeto Curricular de Grupo para o ano letivo 2012/13, com o propósito de adequar o processo de ensino/aprendizagem às características das crianças, nomeadamente às particularidades desenvolvimentais, cognitivas, sócio afetivas, comportamentais, bem como ao meio em que a Escola está inserida.

O Projeto Curricular de sala é uma ideia organizada da ação educativa a desenvolver.

A ação educativa implica: continuidade, sistematização, fundamentação e avaliação. Pois, só assim se pode realizar um trabalho com qualidade, eficácia educativa e exigência profissional consciente que promova o desenvolvimento das crianças. Pelo

conhecimento adquirido que o educador tem dos vários domínios que constituem o seu contexto de trabalho, consegue assim valorizar e inovar todo a sua conceção de infância.

Como princípios orientadores para a construção do projeto curricular de sala, as educadoras tiveram em conta a legislação em curso, as orientações curriculares para a educação pré-escolar, o projeto educativo, o regulamento interno, os recursos físicos, materiais, financeiros e humanos.

Assim sendo, este projeto integra-se no PEE, cujo tema é a “Educar para os valores” e no PCE cuja temática se centra no cumprimento de regras. Por este motivo, a equipa pedagógica propõe levar as crianças a cumprir as regras e deste modo poderem “Crescer à Descoberta” dos valores, das atitudes, da sua relação com os outros e com o mundo. Pretendem também desenvolver e aprofundar essencialmente os aspetos que dizem respeito à descoberta de si próprio e do meio social, não esquecendo o meio físico; e desta forma combater a indisciplina que tem vinda a acentuar-se na escola desde muito cedo.

Assim este projeto tem como designação “*À descoberta...*”, remetendo-se para um ambiente onde as crianças possam crescer em constante descoberta, descortinando as suas possibilidades, capacidades e interesses e numa interação com os outros e com o mundo que a rodeia.

Organização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo, como refere as OCEPE “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 prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição”. (p. 31)

Esta organização do ambiente reveste-se da maior importância para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, pois determina em grande parte a motivação e curiosidade na exploração de materiais didáticos, favorece a socialização das crianças e influencia em muito as experiências que a criança procura e privilegia em contexto escolar.

Organização do grupo

Cada área possui um desenho alusivo, de modo a cada uma ficar devidamente identificada. Dentro de cada área existe um número limite de crianças que a podem explorar.

Também foram identificados os cacifos e cabides com a fotografia de cada criança para que estas saibam onde são colocados os seus pertences.

A equipa pedagógica valoriza a organização do ambiente educativo, de modo a criar condições para o desenvolvimento de relações interpessoais, de autoconfiança e confiança no grupo. Com esta organização pretendem favorecer o conhecimento do outro, do espaço e dos materiais com o objetivo de criar um grupo autónomo e responsável. Para tal, elaboraram os seguintes documentos de regulação e monitorização:

- Quadro dos aniversários;
- Mapa de presenças;
- Quadro de regras.

O Mapa das Presenças é também um registo diário, onde as crianças assinalam a sua presença, através da sua fotografia, logo que chegam ao infantário. Depois em grande grupo costumam ver quem está e quem falta.

No quadro dos aniversários é apresentado o dia e o mês em que cada criança faz anos.

O quadro de regras encontra-se em fase de construção.

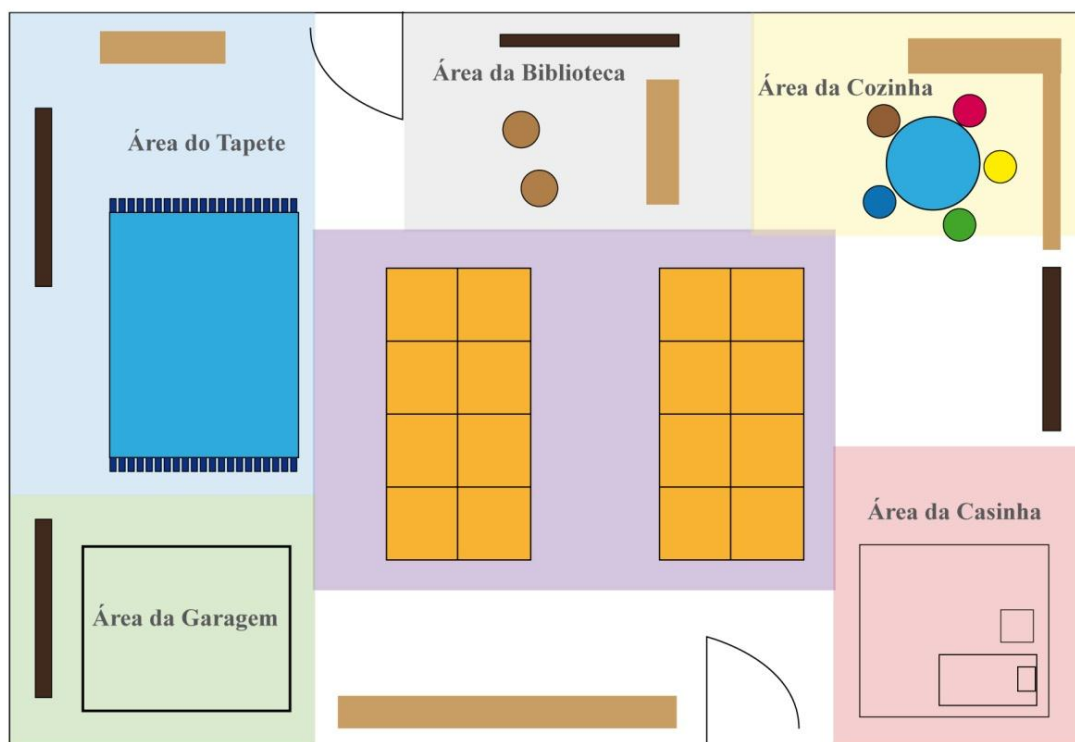


Figura 25 – Planta da sala das borboletas

Organização do espaço e materiais

Segundo o ME (1997), “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.” (p.37).

De acordo com Zabalza (1998), a educação de infância é detentora de características muito particulares em relação à organização dos espaços, assim sendo, é necessário espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, e ao mesmo tempo devem ser facilmente identificáveis por parte das crianças, quer do ponto de vista da sua função como também das atividades que se realizam nos mesmos.

A sala é o espaço pedagógico por excelência da Instituição, porque é neste espaço que, normalmente, a educação acontece. É o núcleo central da “ação”, é onde se desenrola o ensino e a aprendizagem.

Uma sala de atividades para crianças deste nível etário necessita de ESPAÇO, espaço para a atividade das crianças e espaço para a grande diversidade de materiais.

A sala necessita de um espaço de arrumação visível, acessível e organizado para que as crianças compreendam como está organizado e possam participar nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Todo este conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo. Por outro lado, a possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos.

Uma sala com um espaço amplo é igualmente importante na medida que as crianças precisam de um espaço em que aprendam com as suas próprias ações, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhos e em pequenos e grandes grupos.

O arranjo deste espaço é importante porque afeta tudo o que a criança faz. Afeta o grau de atividade que pode atingir e o quanto é capaz de falar de si própria e afeta as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos, bem como as suas relações com as outras pessoas e o modo como utiliza os materiais.

Dewey (2002) propõe um currículo baseado nas ocupações da vida quotidiana da comunidade e desenvolvido com as crianças a partir dos seus interesses e necessidades. Para tal, reorganizar o espaço escolar, passa a comportar diferentes espaços para a realização simultânea de experiências nas várias áreas do conhecimento. Nestes espaços, as crianças trabalham individualmente e em grupos para a resolução de problemas que eles próprios identificaram com o apoio do educador.

A organização e utilização dos espaços são expressão das intenções educativas e da dinâmica de grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.

A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.

Esta reflexão sobre o espaço, materiais e sua organização é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.

É importante acima de tudo, que este espaço ofereça às crianças segurança, harmonia e higiene, para que a criança se sinta confortável pois a preservação de um

espaço seguro e saudável interfere no âmbito psicossocial que envolve uma sala e um grupo de trabalho, desta forma, se estas condições forem asseguradas diminui-se a possibilidade de a criança sentir desconforto, desadaptação ao meio em que está inserida e sente-se mais liberta em participar nas atividades de grupo.

O facto de todos os materiais estarem devidamente arrumados permite que as crianças saibam onde os ir buscar e arrumar depois de utilizados. Esta situação confere assim uma maior autonomia. É de fazer referência que todas as áreas estão bem equipadas, com materiais em bom estado e de grande interesse para o grupo em questão, estimulando assim a curiosidade e a vontade da criança em explorar esses espaços e materiais. A sua variedade e funcionalidade, proporcionam às crianças condições de trabalho igualmente variadas, quer de jogo de concentração, de movimento ou de simples brincadeira.

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

O espaço por si só é pouco, é necessário existir um diversificado leque de materiais, objetos e brinquedos, que permitam à criança explorar e experimentar de modo a desenvolver a sua atividade e mobilidade.

O ambiente circundante à criança deverá ser estimulante, de maneira que todas as crianças ajam em crescente autonomia e independência, promovendo o seu progresso no que concerne às diferentes etapas de desenvolvimento físico, comunicacional, cognitivo social.

Como é possível verificar na Planta da Sala, esta é uma sala ampla, que usufrui de um benéfico nível de recursos proporcionando todas as condições necessárias para um bom funcionamento.

O nível de luminosidade que existe é o apropriado, visto que a sala tem luz natural (portas e janelas), sendo complementada com luz artificial, fazendo com que o desgaste físico das crianças seja menor.

A sala dispõe, de igual modo, de um leque variado de materiais bem distribuídos no espaço. Esta organização transmite segurança e confiança às crianças, fatores indispensáveis à aquisição de novas competências. Portanto, a sala encontra-se organizada nas seguintes áreas: Área do quarto; Área da Biblioteca; Área da Cozinha; Área da Expressão Plástica; Área das construções e a Área do Tapete.

Cada área encontra-se identificada, através de um desenho alusivo ao que se encontra em cada uma.

Na parede voltada para sul, encontram-se várias janelas do tamanho da parede, onde podemos observar o exterior. Possuem cortinados que se designam, sobretudo, a escurecer a sala na hora do descanso.

Nessa mesma parte existe a área das construções que é composta por legos, puzzles, vários jogos de construção, de diferentes tamanhos e cores, esta área permite as crianças explorem, manipulem e brinquem com brinquedos, envolvendo-se em atividades de encaixar coisas umas nas outras como também desmontá-las.

Existe também a área da expressão plástica, que possui um armário de apoio onde estão dispostos os lápis de cera, as cores de pau e as folhas de desenho, bem como prateleiras identificadas com nome e fotografia de cada criança para guardar os trabalhos elaborados.

Na parede a norte da sala existe um placard onde são expostos os trabalhos realizados pelas crianças, assim como a área da biblioteca que é constituída por uma estante em madeira com prateleiras de fácil acesso às crianças onde estão dispostos várias histórias e livros infantis de diferentes temas, tamanhos, cores e materiais. Este espaço encontra-se equipado com três cadeiras, possibilitando às crianças uma maior comodidade e conforto nos momentos de leitura e de manuseamento de livros.

A área da cozinha que é constituída por uma mesa de madeira e respetivas cadeiras, um armário de madeira que auxilia a arrumação de alguns dos apetrechos e uma cozinha pedagógica recheada de utensílios de cozinha e alimentos (de plástico).

No fundo da sala esta a área do quarto que representa a área do “Faz-de-conta”, equipada com uma cama, uma mesa-de-cabeceira, um telefone, diversas roupas e um pequeno vestuário, todos estes objetos servem para representar a realidade de uma casa. bem como um armário de apoio utilizado apenas pelos adultos para guardar materiais de desgaste.

Faz parte da parede direita da sala dois placards, um com imagens alusivas à estação do ano, outro com produções das crianças e a área do tapete. A área do tapete, é um local constituído por um tapete largo e confortável. Aqui o educador interage com o grupo numa atitude de encorajar o mesmo a dialogar e a expressar os seus sentimentos e gostos. É neste local que se faz o acolhimento, que se cantam os “Bons Dias”, que se relembra as regras da sala, que se contam histórias, que se anuncia alguma coisa e que se abordam novos temas e projetos, estes que partem sempre das noções de vida e das experiências do grupo. É nesta mesma área que se proporcionam os momentos de

conversa e de reflexão, como também a marcação de presenças (no mapa de presenças) realizadas pelas próprias crianças e os seus respetivos aniversários.

No centro da sala encontram-se dispostas várias mesas de trabalho destinadas a apoiar a área de expressão plástica e a área de construção.

Esta gestão é apoiada por instrumentos de pilotagem, mas devido à faixa etária do grupo, apenas estão a ser utilizado o **Mapa de Presenças**, o **Quadro de Aniversário** e o **quadro de regras que se encontra em construção**.

Área da Biblioteca - É nesta área que as crianças exploram os livros que têm à sua disposição num móvel. As crianças podem sentar-se em cadeiras ou almofadas e explorar os livros livremente e/ou com alguma orientação.

Objetivos:

- Promover um ambiente calmo e acolhedor;
- Proporcionar às crianças um contato com os livros;
- Estimular o respeito e o gosto pelos livros;
- Criar hábitos de leitura;
- Proporcionar vivências do maravilhoso, do fantástico e do imaginário;
- Desenvolver a linguagem;
- Incentivar a articulação correta das palavras;
- Adquirir novo vocabulário.

Área do Tapete - É o espaço de reunião de grande grupo. A rotina diária passa obrigatoriamente por esta área. É aqui que diariamente se faz o acolhimento das crianças, onde se conversa, se canta, se contam histórias e onde têm lugar alguns jogos de grande grupo. Também apoia a área da Biblioteca e a área das construções.

Atividades:

- Diálogos;

- Cantar os bons dias;
- Preenchimento do quadro das presenças;
- Contar histórias;
- Reconto e exploração de alguns contos tradicionais;
- Ouvir histórias;
- Registrar acontecimentos;
- Cantar;
- Planear atividades;
- Ouvir poesia, lengalengas, trava línguas,...

Objetivos:

- Desenvolver capacidades de:
 - Memorização
 - Observação
 - Atenção
 - Crítica;
- Incentivar o respeito pelo outro;
- Desenvolver a capacidade de esperar pela sua vez;
- Estimular a inserção e a cooperação do grupo;
- Promover valores morais.

Área do Faz-de-conta - Esta área é composta pela cozinha e quarto.

Na cozinha, as crianças têm à disposição uma mesa, quatro cadeiras, fogão, armário e alguma loiça (pratos, talheres, chávenas, copos, panelas...), avental e toalha de mesa.

No quarto, dispõem de uma cama, uma mesa-de-cabeceira, onde se encontra diversas roupas para as bonecas, um vestuário, bonecas e outros acessórios.

Atividades:

- Diálogos entre as crianças;
- Representar e/ou imitar cenas do quotidiano;
- Representação de papéis;

Objetivos:

- Favorecer a expressividade;
- Desenvolver a linguagem;
- Desenvolver a criatividade;
- Estimular a cooperação em grupo;
- Promover um maior à vontade e desinibição;
- Permitir a exploração e o conhecimento dos utensílios aí existentes.

Área das Construções - Este espaço, está reservada às brincadeiras com os jogos. Possui um tapete e um móvel com quatro prateleiras onde estão guardados os diversos jogos de encaixe, enfiamentos, puzzles, legos, etc.

Atividades:

- Jogos de enfiamentos;
- Jogos de encaixe;
- Construção de puzzles;
- Jogos de identificação, associação e construção;
- Jogos lógicos/matemáticos.

Objetivos:

- Desenvolver a noção de conjunto;
- Desenvolver a criatividade;

- Favorecer a relação entre as crianças;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Desenvolver o raciocínio lógico/matemático;
- Desenvolver a noção de cor, tamanho, forma textura, etc.

Área da Expressão Plástica - Esta área é utilizada tanto na realização de trabalhos/atividades bem como na exploração livre por parte das crianças. Nesta área encontramos mesas e cadeiras situadas ao centro da sala e ao lado de móveis onde se guardam as folhas brancas A3 e A4, marcadores, lápis de cera, lápis de cor, tintas, revistas, plasticina, entre outros, devidamente identificados.

Atividades:

- Exploração livre dos diferentes tipos de lápis, marcadores, tintas;
- Criação livre de desenhos;
- Pintura;
- Colagem;
- Rasgagem;
- Modelagem;
- Exploração de diferentes técnicas.

Objetivos:

- Desenvolver a motricidade fina;
- Desenvolver o sentido estético;
- Desenvolver noções de espaço;
- Favorecer a expressividade da criança;
- Estimular a criatividade e a imaginação;

- Desenvolver a coordenação óculo manual;
- Desenvolver a capacidade de expressão e comunicação;
- Desenvolver a concentração e atenção;
- Explorar vários materiais.

Observação: Esta organização poderá sofrer alterações ao longo do ano. A sala possui também painéis de cortiça para afixação de trabalhos e informações às famílias. O material didático e de desgaste encontram-se ao alcance das crianças de forma a possibilitar-lhes uma utilização autónoma dos mesmos.

Quadro 3 – Caraterização de cada área da sala

Estas áreas e os seus materiais estarão sujeitos a alterações e renovações ao longo do ano letivo, tendo em conta as necessidades e interesses de cada criança. Para arrumação do material lúdico e didático a sala possui um armário e uma estante com essa finalidade.

Esta sala está organizada de forma que cada criança possa estar nas áreas de trabalho sozinhas, em pares ou em pequeno grupo, organização, visando, fundamentalmente, a autonomia, a livre escolha e a socialização aliadas à aquisição de competências motoras, cognitivas e sociais e de regras.

Compilando o que foi referido anteriormente, os espaços, no que concerne à sua organização contribui para o desenvolvimento da autonomia, responsabilização e partilha, assim este deve ser organizado de acordo com as suas funções e finalidades educativas. Este deve estar organizado de um modo funcional em termos de tarefas a realizar, permitindo a sua realização em simultâneo. Deve ser também de fácil arrumação e manutenção por parte das crianças.

Com esta organização de sala a equipa pedagógica pretende proporcionar às crianças oportunidades de realizarem uma aprendizagem ativa, motivadora e estimulante.

Em suma, os espaços são organizados de acordo com as intenções educativas do educador, pelo que os diversos contextos têm de ser os mais adequados possíveis para promover aprendizagens significativas, alegria, o gosto de estar no Jardim de Infância, potenciando o desenvolvimento integrado e cooperativo das crianças.

Organização do tempo – Rotina diária

As OCEPE, apresentam-se como um documento chave nas práticas pedagógicas dos educadores de infância que contemplam a organização das suas atividades educativas. Como consequência, o dia-a-dia na educação pré-escolar passou a constituir uma referência fundamental na vida da criança e as atividades de rotina proporcionadas nesses espaços tornaram-se os meios que permitem às crianças ir adquirindo as principais aprendizagens sobre si mesmas e os outros.

As rotinas são fundamentais para proporcionar o desenvolvimento das aprendizagens crianças, tendo como função instituir e compor experiências de aprendizagem. Assim como refere Zabalza (1996), “As rotinas actuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro”. (p.52).

Durante o período pré-escolar, é de extrema importância a aquisição de certos hábitos, uma vez que constituirão a base de aprendizagens em etapas posteriores, no entanto, deverá ter-se sempre em conta a criança e as suas vivências e não deixar que o ato de educar se transforme num simples ato de reproduzir conhecimentos, de ensinar e de dar forma, contribuindo para que o sujeito educando deixe de ser sujeito e se transforme em objeto (Bramão, et al, 2006).

Neste sentido, o espaço formado pelo Pré-escolar deverá estar organizado de maneira a que todos possam sentir-se num ambiente confortável, com os estímulos necessários para desenvolver uma aprendizagem variada. Por sua vez, o tempo e a sua distribuição ao longo do dia, da semana, do ano, marcam um determinado ritmo, elemento importante na aprendizagem desses hábitos (Borrás, 2002).

As OCEPE (1997) fazem uma breve referência à rotina diária, admitindo 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 diferentes momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”. (p.40).

O papel do educador nos diferentes momentos da rotina diária é também tido em conta, sobretudo na preparação de todo o contexto. As OCEPE (1997) deixam algumas orientações globais para o educador, dizendo que ele deve observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

Acrescentam que a sequência de cada dia tem um determinado ritmo, existindo, uma rotina que é educativa, porque é intencionalmente planejada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão. Não esquecendo que uma rotina só será verdadeiramente educacional se as atividades específicas de cada tempo forem proporcionadoras de aprendizagens significativas para cada criança que frequenta aquele estabelecimento de ensino (Formosinho, 2006).

Entendendo a rotina como o caminho conhecido pela criança, geralmente de forma automática que obedece aos horários, hábitos e procedimentos já adquiridos, torna-se necessário, segundo Proença (2008), fazer-se uma diferenciação entre dois tipos de rotina: a mecânica e a estruturante.

Neste sentido, Proença (2008) refere que a rotina mecânica, que também apelida de rotina pedagógica, deve seguir um ritual que

dê subsídios à criança para que ela possa prever a sequência do trabalho como sentar-se na roda para cantar os bons-dias, nomear os colegas presentes, notar os ausentes, observar o tempo, escolher o chefe do dia, conversar sobre algum acontecimento e elencar as atividades do dia (p.12).

Acrescenta, no entanto, que cada educador, baseado na sua prática educativa, deverá refletir e planejar uma rotina com o grupo, que mais se adapte às suas características.

No que respeita à rotina estruturante, Proença (2008) considera-a como a “âncora do dia-a-dia”, capaz de estruturar o quotidiano e de representar para a criança e para os educadores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. É esta rotina que encaminha e organiza o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível em grupo. Proença (2008) acrescenta que a construção da rotina estruturante com o grupo será “um exercício disciplinar que envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem de actividades”. (p.15).

Proença (2008) clarifica a diferenciação entre as rotinas, acrescentando que a rotina estruturante se distingue da mecânica por estar estruturada de acordo com objetivos propostos no projeto pedagógico da instituição, planejada em sintonia com o tempo disponível, as atividades propostas, o ritmo dos participantes e em especial alicerçada na conceção de criança. Segundo o mesmo, esta rotina envolve ação, flexibilidade,

limitações e considera a subjetividade do grupo, além de permitir ao educador basear-se no previsível para lidar com o inesperado, estruturando a intencionalidade da sua ação e exercitando o seu papel de mediador de situações pedagógicas, que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Neste sentido, e tendo como base as linhas orientadoras de Borrás (2002), Hohman e Weikart (2007) e as OCEPE (1997), torna-se pertinente compreendermos como futuras profissionais até que ponto, por um lado é valorizada a rotina diária por parte dos educadores de infância a trabalhar em Pré-escolar, e por outro, se os momentos que asseguram as necessidades básicas da vida de cada criança (alimentação, higiene, descanso) são aproveitados pedagogicamente por parte dos educadores.

O educador deve planificar a rotina de forma flexível e centrada nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentimento de controlo e de pertença.

As rotinas são também importantes pois dão oportunidade à criança de trabalhar sozinha ou em grupo, proporcionando experiências de interação variada com outras crianças e adultos e dá-lhes tempo para brincar livremente e para que possam aprender e descobrir por si próprias.

A distribuição do tempo educativo faz-se de modo flexível, mas corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, dando origem à seguinte rotina educativa:

Horário	Atividades
8h30m	Acolhimento das crianças na sala (diálogo com os pais). Atividades livres/orientadas – individuais e em pequeno grupo
09h30m	Higiene – Lanche – Higiene – Recreio
11h00m	Reunião do Grande Grupo Atividades de enriquecimento curricular Atividades livres/orientadas na sala (grande grupo, pequeno grupo e individuais)

11h50m	Arrumação da sala – Higiene
12h00m	Almoço – Higiene - Recreio
13h00m	Descanso
15h30m	Higiene - Lanche – Higiene
15h45m às 18h30m	Recreio Atividades livres/orientadas na sala (grande grupo, pequeno grupo e individuais) - Saída das crianças

Quadro 4 – Rotina diária da sala das borboletas

Atividades	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Expressão Musical e Dramática	16h-16h30m				11h00-11h30m
Educação Físico -Motora		11h- 12h			
Inglês	9h30m-10h	15h30-16h			
Informática		15h00-15h30m			

Quadro 5 – Horário das atividades de enriquecimento

Caraterização da Comunidade educativa

O(a) Educador(a) como membro de uma equipa, deverá ser um elemento dinâmico e relacional fomentando a cooperação da mesma. Deste modo, deverá conhecer e defender a sua prática profissional fundamentando-a.

O trabalho em equipa tem de ser regido por princípios orientadores e possuir uma definição clara do papel e funções de cada um. O pessoal docente e não docente deverá criar relações de respeito, de ajuda, de lealdade, de sinceridade e de empenho. A criatividade, a responsabilidade e a partilha de saberes devem ser estimuladas, bem como terá de ser em comum o delinear de linhas de ação para a concretização dos objetivos.

Para que todo o trabalho em equipa seja coeso e coerente torna-se fundamental a comunicação aberta e franca, em diálogos diários ou em reuniões próprias, a fim de haver transmissão de informações ou o debate de ideias e dúvidas que possam surgir.

Da equipa Pedagógica da Sala das Borboletas fazem parte três Educadoras e uma Ajudante da ação Socioeducativa. O horário das educadoras é rotativo semanalmente,

sendo o horário da manhã das oito horas e trinta minutos às catorze e o da tarde das catorze às dezoito e trinta. As Educadoras realizam ainda na instituição trabalho decorrente da componente não letiva de meia hora diária de passagem de turno, uma hora semanal para atendimento aos encarregados de educação e ainda reuniões de Conselho pedagógico e trabalho administrativo.

O horário da ajudante é também rotativo semanalmente.

Caraterização do grupo

A Interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. (...) As crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum. (Orientações Curriculares p. 35).

O grupo de crianças da sala das Borboletas, é heterogéneo, com idades compreendidas entre os dois e os quatro anos, das quais 16 são do sexo feminino e oito são do sexo masculino.

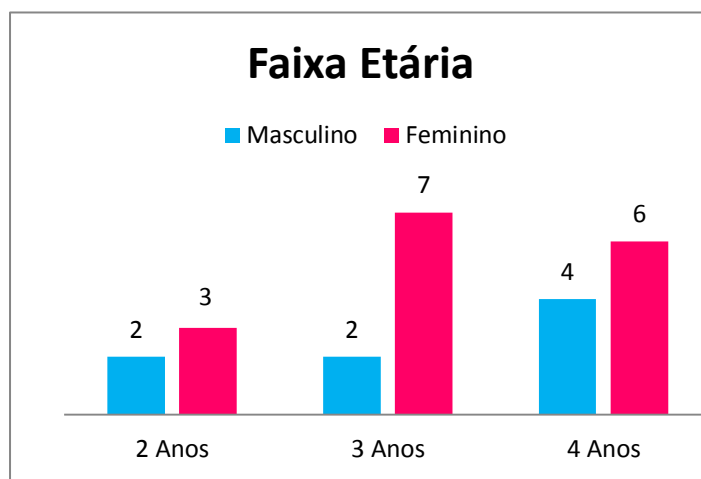


Gráfico 4 – Faixa etária do grupo de crianças

Como grupo heterogéneo que é, e segundo a teoria de Vigotsky, promove o enriquecimento cognitivo e social, através da diversidade dos diferentes estádios de desenvolvimento em que as crianças se encontram.

Destas 24 crianças, seis estão a frequentar pela primeira vez o jardim-de-infância, 18 vêm de outras escolas, do Infantário carrocel, Girassol, Canto dos Reguilas, entre outras e os restantes.

Para melhor conhecer o grupo, caracterizei-o de acordo com as diferentes áreas do conhecimento.

Na área da Formação Pessoal e Social revelam-se crianças de forma geral interessadas e motivadas para as diferentes aprendizagens. Um pequeno grupo revela pouco envolvimento nas mesmas, pois estão com o sentido na brincadeira, havendo alguma desconcentração e desmotivação por parte destas. Assim sendo é necessário o incentivo do adulto para que participem nas atividades propostas.

É um grupo composto por crianças bastante comunicativas, quer através de palavras quer através de gestos, tendo a maioria dificuldade em escutar e esperar pela sua vez. Também gostam de impor a sua vontade mesmo quando esta não é a ideal para o bom funcionamento e entendimento entre o grupo de crianças.

Houve necessidade de integrar nas rotinas diárias algumas regras, de forma a facilitar o convívio e o desenvolvimento de diversas situações de aprendizagem.

Algumas crianças já revelam alguma autonomia no vestir, despir e descalçar.

A nível da alimentação, verifiquei que um pequeno grupo de crianças é pouco autónomo durante as refeições necessitando do apoio e incentivo do adulto. A maioria ainda gosta de mexer na comida com as mãos e começa a rejeitar alguns alimentos, principalmente no segundo prato.

São crianças que têm dificuldade em esperar pela sua vez, enfrentar situações novas e aceitar pequenas frustrações. A presença e apoio do adulto é muito necessário para que estas aceitem e cumprem as regras.

Os mais velhos, revelam alguma autonomia, maior parte sabe esperar pela sua vez, fazer escolhas, sabem as regras da sala e conhecem bem as rotinas diárias,

Todo o grupo participa com interesse nalgumas atividades apresentadas, principalmente as que envolvem histórias e música.

Relativamente ao comportamento, é de referir, que existem alguns pequenos conflitos no dia-a-dia, por não saberem gerir as regras dos espaços, ou por vezes por falta de saber partilhar, sendo necessário a presença do adulto e algum diálogo.

Têm um bom relacionamento com os pares e com os adultos. Por vezes acontecem algumas disputas por brinquedos ou materiais e ainda precisam de intervenção do adulto para os resolverem.

No entanto são crianças muito ativas e um pequeno grupo gosta de fazer queixas dos comportamentos e atitudes dos outros.

Na área da Expressão e Comunicação, nomeadamente, no Domínio da Expressão Dramática revelam um grande interesse nas explorações livres (jogo simbólico) na área do faz-de-conta, onde encontram objetos e utensílios que usam e veem usar no seu dia-a-dia. São momentos de imitação e projeção do que veem e vivem em suas casas, nas rotinas da sala e daquilo que apreendem das suas vivências. É grupo que gosta muito de canções de roda, jogos e onomatopeias.

No Domínio da Expressão Musical o grupo revela muito gosto em acompanhar as canções com diversos gestos e ritmos. Também gostam de ouvir música variada e mostram-se interessados em novas canções. Participam em danças, embora por vezes, um pequeno grupo, revele pouca atenção/concentração.

Gostam de cantar individualmente para o grande grupo e conhecem algumas rimas e lengalengas. Escutam, identificam e reproduzem sons e ruídos.

No domínio da Expressão Plástica denota-se uma crescente vontade em experimentar as diferentes técnicas propostas pelo adulto. Em relação à motricidade fina o uso do lápis/pincel ou marcador uma parte do grupo revela dificuldade no uso correto do mesmo. As crianças gostam muito da digitinta pintura das mãos e dedos. Dentro desta área também a plasticina é um material muito usado pelas crianças.

No domínio da Expressão Motora a nível global acompanham as atividades propostas e revelam interesse pelas mesmas, executando com certa agilidade tarefas que envolvem o seu corpo.

Demonstram maior consciência das suas limitações e/ou consequências de comportamentos inseguros e exibem maior resistência em longos períodos de alta energia, às vezes tornando-se mais excitadas e menos controladas em atividades de grupo.

Na motricidade fina começam a desenhar formas como o círculo e a desenhar objetos como a figura humana ou uma árvore. Seguram o lápis com os dedos; colocam contas pequenas em fios e constroem estruturas de blocos complexas.

A nível da participação, o grupo é capaz de se distribuir pelo espaço educativo, explorando-o cada vez mais de forma variada. A maior parte das crianças participa na arrumação da sala, sabendo exatamente onde colocar os diferentes objetos; cumprem algumas tarefas que lhe são atribuídas.

O domínio da Matemática, está presente nas rotinas diárias e nas atividades propostas, um pequeno grupo de crianças revela algum interesse em realizar a contagem

(até cinco), diferenciam o pequeno do grande e distinguem expressões como “dentro/fora”, “em cima/ em baixo” e têm alguma noção temporal como antes e depois, ontem, hoje e amanhã, tendo adquirido, assim, alguns princípios lógicos no domínio da matemática.

No domínio da linguagem, mais propriamente ao nível da compreensão a maioria compreende ordens, pequenos pedidos, histórias simples. O vocabulário ainda é pouco, mas alguns já constroem frases simples mas com variedade de vocabulário, gostam de repetir palavras e o início das perguntas.

Estão sempre a aprender vocabulário novo, relacionando-o com a sua experiência própria. Estão na fase de estar sempre a perguntar “O que é isto?” e “Porquê?”. Duas crianças emitem apenas vocalizações.

Na área do Conhecimento do Mundo a maioria revela curiosidade e gosta de explorar o meio que as rodeia, quer no interior quer no exterior do infantário.

São crianças muito ativas, curiosas e a maioria gosta de participar e trabalhar no desenrolar da dinâmica da sala. Gostam de partilhar experiências pessoais.

São crianças interessadas e demonstram muito interesse e curiosidade pelos temas abordados na sala.

Como podemos constatar, estamos perante um grupo, que está em constante evolução, onde cada criança progride com o seu próprio ritmo de aprendizagem, conquistando novas aptidões, que as levarão num futuro próximo à sua própria autonomia.

Em suma, trata-se de um grupo com características diversificadas, as quais exigem das Educadoras um trabalho personalizado, possibilitando assim a igualdade de oportunidades a todos quer a nível físico, quer a nível cultural.

Identificação de interesses e necessidades

Antes de iniciar a prática educativa na componente Educação Pré- Escolar, tive a iniciativa de marcar uma reunião com a educadora cooperante com o intuito de me apresentar, de conhecer o estabelecimento de educação, a sala e as respetivas crianças. Esta conduta ajudou-me a integrar-me melhor na instituição, bem como obter alguma informação sobre a organização do estabelecimento, os recursos físicos e humanos e o contexto social das crianças.

Através desta conversa constatei que o grupo da Sala das borboletas está numa fase de transição provocada pelas mudanças inerentes ao seu próprio desenvolvimento, que como se poderá observar nas características gerais, a principal prioridade passa pela introdução de conceitos com vista à sua maior autonomia.

Este grupo de crianças é um grupo marcadamente heterogéneo, o que por si só reflete uma grande diversidade de interesses e necessidades. Torna-se importante estar atento ao que expressam em termos de diálogos, vivências, comportamentos e atitudes, proporcionando um leque variado de opções de forma que a criança seja capaz de escolher o que mais a cativa e motivando-a para novas descobertas e interesses.

Importa referir que, no primeiro dia da semana de observação, realizei um jogo de apresentação cujo intento era cada criança dizer o seu nome, idade e também o que mais gosta de fazer na escola.

Em relação aos interesses das crianças, todas gostam de histórias, de canções, de atividades de expressão plástica, de jogos de interior e exterior. Apreciam estar no recreio, de modo especial no pátio que tem baloiços, escorrega e aparelhos fixos. Interessam-se pela observação do meio ambiente, maravilham-se com os autocarros que passam no percurso da escola, sendo este um interesse comum a todas as crianças da sala das borboletas.

Através de notas de campo recolhidas pela observação das crianças em contexto de sala e no exterior e de diálogos informais tanto com as crianças como com a educadora cooperante, constatei que o grupo na sua maioria mostra interesse em fazer, mexer, explorar e experimentar.

A realização de experiências, de dramatizações, de fantoches são do seu agrado, bem como o visionamento de alguns DVDs em diversas ocasiões.

De forma geral as crianças, necessitam ganhar autonomia, desenvolver a linguagem e a motricidade fina e respeitar e cumprir algumas regras da sala, nomeadamente aguardar a sua vez para falar. (ver anexo 15).

Atendendo aos aspetos evidenciados pelo diagnóstico do grupo, será meu objetivo, criar oportunidades de aprendizagem diversificadas assentes nos saberes previstos para estas idades, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo expressas nas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar.

A Expressão “Áreas de Conteúdo” fundamenta-se na perspetiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis do processo educativo. Estas constituem âmbitos de saber, com estrutura própria e com pertinência sociocultural,

que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer.

As diferentes Áreas de Conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua atividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar conforme consta das orientações curriculares.

Contexto familiar

Antes de falar do contexto familiar deste grupo em específico, gostaria de referir qual o papel da família, visto este ser um ponto referência muito importante no desenvolvimento da criança

Segundo as OCEPE “ (...) os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças, têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (p.43), sendo que a família e a escola são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso que exista uma relação entre estes dois sistemas

Daí que o relacionamento com os Encarregados de Educação e com a família deva basear-se na compreensão mútua.

Deve haver uma preocupação, de preferência diária, em manter um diálogo aberto com os pais, no sentido de estabelecer uma relação coerente entre os agentes educativos mencionados, pois esta é fundamental para a estabilidade e para o desenvolvimento harmonioso das crianças.

Havendo intercâmbio de saberes, troca de experiências, compreensão e interajuda entre os vários agentes envolvidos, os resultados obtidos no processo Ensino/Aprendizagem serão seguramente bastante positivos.

A caracterização do agregado familiar das crianças da sala das borboletas é realizada consoante a análise e recolha de dados relativos às habilitações literárias e profissões dos pais, pois "um dos principais indicadores das condições sociais familiares é aferido pela condição dos familiares perante o trabalho (Machado & Costa, 1998; Costa, 1999; Machado *et al.*, 2003, cit. por Mendes, 2009).

Iniciei a caracterização das famílias através dos seus indicadores socio educacionais e quero referir que em todos os dados do agregado familiar falta um dado de um pai, que por motivos alheios não é possível constar.

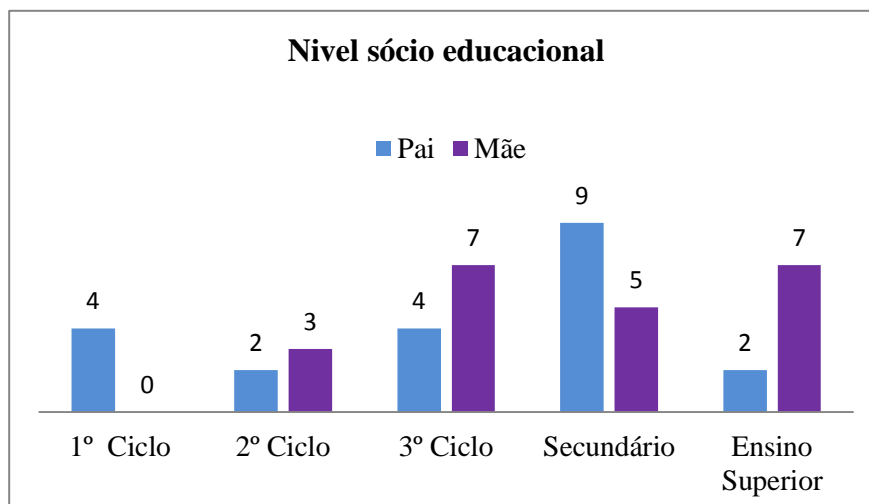


Gráfico 5 – Nível sócio educacional

Através da figura 2 podemos verificar que a maioria dos pais possui habilitações integradas no 3º. Ciclo e no ensino Secundário, sendo que os pais possuem em maioria o secundário e as mães o 3º ciclo e o ensino superior.

Relativamente à situação familiar destas crianças podemos conferir através da leitura do gráfico da figura 3, que apenas três mães estão em situação de desemprego, o que significa que a maioria das famílias integra a qualidade de empregados executantes, permitindo suportar as dificuldades financeiras existentes.

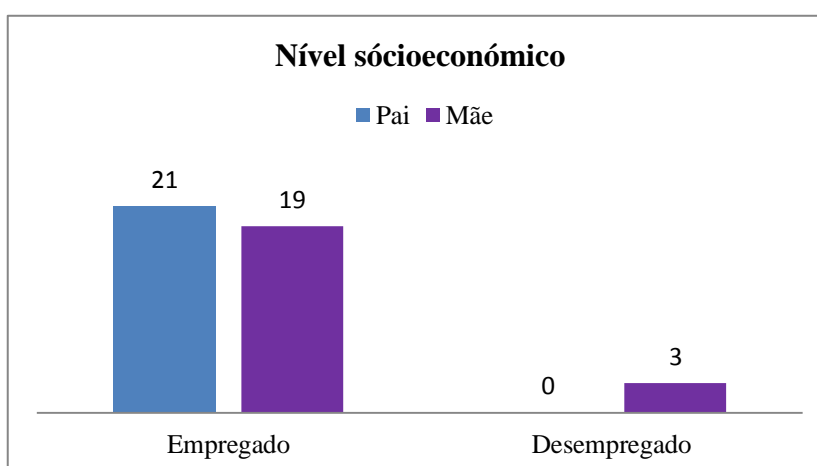


Gráfico 6 – Nível socioeconómico

Os pais das crianças demonstram interesse, no sentido de evidenciar preocupação em saber como correu o dia na escola, que atividades foram realizadas, o que aprenderam, a participação dos mesmos, quer em reuniões, em atividades ou ações de sensibilização é mais escassa.

A motivação, o envolvimento e a participação dos encarregados de educação, tal como refere as OCEPE (p. 46).

(...) constitui um processo que se vai construindo. Encontrar os meios mais adequados de promover a sua participação implica uma reflexão por parte do educador e da equipa sobre o nível e formas de participação desejáveis e as iniciativas a desenvolver, num processo que vai sendo corrigido e ajustado de acordo com a avaliação realizada.

Relações pedagógicas

Esta relação de confiança já está estabelecida porque no decorrer de todas as atividades da rotina o nome das educadoras e da auxiliar são invocados persistentemente para a resolução de conflitos, dificuldades na realização de determinadas atividades e principalmente na partilha de conhecimentos e de novidades. Estas crianças sentem necessidade de partilhar com o educador/adulto as suas descobertas e novidades, assim como as suas alegrias e tristezas demonstrando mais uma vez uma relação de proximidade e companheirismo existente.

O próprio espaço da sala contribui para este tipo de clima na medida que todos os materiais estão ao alcance das crianças, e estas, conhecerem todas as áreas da sala dá-lhes a liberdade de experimentar os objetos, manipular, trabalhar e brincar livremente enquanto o educador “circula” pelas diferentes áreas, apoiando as crianças que estejam a sentir mais dificuldade na realização das suas atividades.

Um dos momentos de rotina em que consideramos que este tipo de clima é mais notório é na hora de partilha de notícias, as crianças trocam informações, ideias e experiências estabelecendo-se assim uma cumplicidade entre o educador e as crianças. Esta oportunidade que as crianças têm em tomar decisões, fazer escolhas das áreas, falar e refletir sobre o que fizeram e gostariam de fazer sempre com o apoio da educadora, revela mais uma vez que um dos objetivos principais de um clima de apoio é tido em atenção; a partilha de controlo entre crianças e o educador.

A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada. (Orientações curriculares, p.35).

Partindo dos seus interesses, necessidades e vivências o educador assegura uma formação pessoal e social, para que, ao longo do ano, as crianças se tornem mais autónomas, independentes, com sentido crítico e, ao mesmo tempo, solidárias.

As investigações de Watson evidenciaram, de forma eloquente a atitude ativa das crianças na exploração do seu meio físico e a manifesta satisfação que daí lhe advém. Na medida em que o educador é responsável pela qualidade deste meio físico, ” introdução de situações problemáticas, que a criança é capaz de resolver nos diferentes momentos do seu desenvolvimento, não deixará de ser benéfica”.

Brincar com espontaneidade e sem regras rígidas é de facto, exemplar o mundo por intermédio dos objetos. Enquanto usa, manipula e descobre um objeto, a criança chega às suas próprias conclusões sobre o mundo em que vive. Quando puxa, empilha, amassa, e dá nova forma a criança transforma. Poder transformar, dando novas formas a materiais propicia à criança instrumentos para um crescimento mais saudável, que a estimula a explorar o mundo e conseqüentemente, a distinguir-se dos outros.

A brincadeira verdadeiramente espontânea, que traz consigo a energia criativa, é aquela que surgiu da própria criança, que escolheu “brincar com um determinado brinquedo e não com outro, que organizou os objetos, os materiais, o espaço como quis e que elaborou regras e papéis e isso implica uma atitude por parte do educador, com um modo de ser mais tranquilo, relaxado, liberal, que não atropela a criança.

Torna-se primordial referir que o educador deverá ser flexível, no sentido em que deve promover o desenvolvimento da criança, bem como desenvolver atividades devidamente refletidas. O educador deve de igual modo, proporcionar à criança oportunidades para que ela adquira o sentido da sua própria identidade e do mundo pessoal; desenvolva um autocontrolo e responsabilidade em relação a si e aos outros; torne-se num membro ativo do grupo; familiarize-se com as coisas no seu ambiente e num mundo mais vasto; tenha uma boa adaptação à transição do lugar na família para um mundo maior, ganhando confiança em si própria, conseguindo em paralelo identificar-se com outros adultos fora da sua família, a fim de integrar as suas experiências dentro e fora da sua “casa”.

As crianças nesta faixa etária de pré-escolar estabelecem um vínculo com a educadora que é estritamente pessoal e muitas vezes é a principal conexão criança-adulto. Esta relação exige do profissional uma afetividade ao lidar com as situações do quotidiano. As suas necessidades tornam-se mais complexas pois estando elas num processo de socialização apresentam reações diversas e às vezes não demonstram os seus sentimentos de maneira clara tendo atitudes negativas.

A postura adotada pelo educador, sensibilidade ao lidar com essas situações vai definir inclusive traços futuros na personalidade das crianças, como a autoconfiança, autoconhecimento, respeito pelas suas limitações e habilidades. Por fim afirmo que um trabalho que envolve tantas relações interpessoais necessita de prazer e satisfação de todos para criar um ambiente propício ao desenvolvimento saudável de cada criança.

Metodologias

A importância dos docentes na formação das crianças tem a ver, em muito, com a pessoa e o profissional que o professor/educador é. A sua atitude deve ser a de “uma pessoa que se dirige a outra pessoa e a ajuda a dar à luz (...) a sua própria identidade pessoal, como ser inteligente e livre, actor e autor do seu próprio destino de uma maneira autónoma e responsável”. (Tavares, 1996, p.85)

Para o fazer, segundo o mesmo,

o professor tem de ser alguém que escolheu sê-lo, que tem formação de base e contínua, que serve de mediador entre o saber subjetivo dos alunos e o seu saber, mais sistematizado, que sabe ir mais além do imediato, das fronteiras da escola, que sabe estar atento ao mundo e à mudança e que considera o contacto com os outros um instrumento criador de verdadeiras relações e laços interpessoais. O professor tem de orientar, mostrar várias direções, mas respeitar a reação da criança, reconhecer que ela tem a liberdade de aderir ou tomar a direcção oposta. (p.85).

Dever-se-á utilizar uma metodologia de forma intencional e sistemática, que passa pela planificação e discussão, tendo em conta as necessidades dos alunos e da comunidade em que estão inseridos.

A escolha de métodos para o trabalho em educação terá de ser feita consciente e cuidadosamente, pois o ensino tem sido sistematicamente invadido por várias teorias e métodos, que têm os seus aspetos positivos, mas também os seus aspetos negativos. Estes

métodos invadiram o ensino em várias épocas e mereceram atenção por parte dos profissionais de educação que, para tal têm de ter em conta o indivíduo nas suas várias dimensões: afetiva, cognitiva e comportamental.

No entender de Pedro D’Orey da Cunha (1993), o professor/educador deve adotar uma perspetiva pedagógica reflexiva, que conhece e pondera os pontos de vistas das várias disciplinas, métodos e didáticas e as aplica ao seu contexto educativo. Isto não significa que deva “efectuar um ‘cocktail’ arbitrário de metodologias” ou “limitar-se a pôr em prática a última moda.” Dewey o método científico, recorrendo, sempre que seja oportuno à realização de experiências simples para que as crianças tirem as suas próprias conclusões em vez de obterem diretamente respostas teóricas. Procurarei, com a conjugação destas metodologias valorizar e respeitar a pessoa da criança e estimular o seu desenvolvimento pleno.

Opções metodológicas

Após a elaboração do diagnóstico do grupo, e baseando-me nas grandes definições educativas do Projeto Educativo de Escola que vão ao encontro de uma Educação para os Valores e no Projeto educativo de sala cujo tema é “A descoberta”, verifiquei que as crianças deste grupo necessitam de desenvolver nas seguintes áreas Curriculares:

- Formação Pessoal e Social, no que concerne à aceitação e cumprimento de regras e partilha de objetos;
- A área da Expressão e Comunicação, dentro desta mais especificamente o domínio da linguagem oral e a abordagem à linguagem expressiva e comunicativa, tentando que as crianças consigam comunicar cada vez mais fluentemente. Aquisição de novo vocabulário. No domínio da matemática trabalhar a concentração e interiorização de conceitos básicos. Na expressão plástica aperfeiçoar a motricidade fina, no uso da mão dominante e possibilitar contactos com diferentes técnicas. Na área dramática e motora trabalhar o conhecimento das suas limitações e explorações das diferentes partes do corpo.
- Na área do Conhecimento do Mundo na busca de perceber o porquê das coisas que nos rodeia.

Por este motivo serão aquelas que neste Projeto de sala, terão uma importância mais acentuada em termos de estratégias a desenvolver ao longo deste período de prática educativa visando desta forma ajudar a superar as dificuldades sentidas.

O presente Projeto Curricular de Sala assenta numa lógica de trabalho, planificação, implementação e reflexão ao longo deste ano letivo. Pretende ser um documento de apoio à prática educativa e de informação aos pais e a toda a comunidade educativa, de um conjunto de decisões, procedimentos, estratégias, avaliações e reflexões que fazem sentido neste contexto educativo. Tem em conta as possibilidades individuais e coletivas das crianças que frequentam a Sala das borboletas, visando um desenvolvimento pleno em todas as áreas.

Atendendo à faixa etária do grupo e às suas características, o desenvolvimento do projeto de sala irá ter uma vertente marcadamente lúdica/didática. Serão propostas atividades para todas as áreas de conteúdo e utilizadas as estratégias e metodologias que considero mais adequadas com vista ao seu desenvolvimento holístico.

A equipa pedagógica, em conjunto com os pais e toda a comunidade envolvente, pretende desenvolver competências como a autonomia, o respeito e o conhecimento, o sentido de grupo e a autoestima, nunca esquecendo a identidade de cada criança e o respeito pela sua diferença, tendo em vista uma aprendizagem globalizante e articulada, adequando as estratégias do ensino às características das crianças, explorando e satisfazendo as suas motivações e interesses.

O “Projecto consubstancia a oportunidade de exercer a aprendizagem e o desenvolvimento de que desejamos fazer o que nos tenta, aquilo em que acreditamos”. (Mendonça 2002, p.20).

Apoiada nesta definição de Projeto, e visto que este deve conter a intencionalidade educativa do Educador na prática educativa do dia-a-dia com as crianças, passarei a apresentar os Modelos Pedagógicos em que fundamentei a minha ação, no qual acredito que proporciona uma aprendizagem mais significativa e funcional para todos, onde os conhecimentos, atitudes e competências são um caminho a percorrer.

A metodologia de trabalho que pretendo utilizar é baseada nas experiências-chave do Modelo High-Scope, no modelo dos quatro pilares da educação e na Pedagogia de projeto.

Os Princípios Curriculares Orientadores dos Profissionais na abordagem High/Scope são:

Aprendizagem pela Ação:

O projeto pré-escolar High/Scope tem como “lei” a aprendizagem ativa da criança, ou seja, acredita que as vivências diretas e imediatas que as crianças vivem no seu dia-a-dia, são muito importantes se essa criança retirar delas algum significado através da reflexão.

Interação Adulto – Criança

Esta aprendizagem ativa que o Currículo High/Scope tanto fala, depende da interação entre os adultos e as crianças. Os adultos deverão apoiar os diálogos e brincadeiras das crianças, deverão ouvi-las com atenção e fazer os comentários e observações que considere pertinentes.

Desta forma a criança sentir-se-á confiante e com liberdade para exprimir os seus pensamentos e sentimentos.

Contexto de Aprendizagem

O Currículo High/Scope dá uma grande importância ao planeamento da estrutura do pré-escolar e à seleção dos materiais. As crianças integradas num contexto de aprendizagem ativa têm a oportunidade de realizar preferências e tomar as suas próprias decisões.

Deste modo, os adultos dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesses específicos (área das atividades artísticas aonde podem pintar, desenhar, fazer colagens, área da dramatização; entre outras). Estas diferentes áreas contêm materiais de fácil acesso para as crianças poderem fazer a sua escolha e depois usarem conforme o que tinham planeado, para levar a fim as suas brincadeiras e jogos.

Quando a criança termina a tarefa que realizou, arruma devidamente no lugar os materiais que utilizou. Para que isto aconteça é necessário que todos os materiais se encontrem em prateleiras baixas, dentro de caixas aonde esteja identificado com etiquetas ou símbolos do que a caixa contém.

Rotina Diária

Todos os dias, os adultos fazem um plano de uma rotina que apoiará a aprendizagem ativa da cada criança. Os adultos ficam a saber o que as crianças pretendem fazer (processo planear – fazer – rever) questionando-os.

As crianças põem depois em prática aquilo que decidiram, e cabe ao adulto depois incentivá-las nas suas experiências. A criança pode fazer uma revisão da sua experiência e do que acha que aprendeu, através de um simples desenho.

Por outro lado, além dos planos individuais, podem criar-se pequenos grupos numa sala, devendo o educador encorajar as crianças a explorar e a experimentar novos materiais.

Para reforçar a importância do Currículo High/Scope termino com uma citação “As crianças aprendem melhor num ambiente estimulante mais organizado, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas”. (Hohman, Weikart, A Criança em Ação).

Quanto ao modelo dos quatro pilares da Educação, apresenta conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.

O centro da infância é a criança, um ser com energia e dinamismo próprio, que age à sua maneira, com um ritmo próprio, enfrentando os desafios à medida que lhe vão surgindo e que conseqüentemente vai vivendo o momento presente do aqui e do agora. Este pensamento implica uma conceção de aprendizagem orientada pelas necessidades e interesses da criança, pela sua vontade de agir, de conhecer e de aprender... É esta conceção que também influenciará o modo de agir do educador, uma vez que a criança adquire mais facilmente as aprendizagens quando é ela própria o agente do processo educativo.

Na minha opinião, é neste aspeto que reside o importante papel do educador, assim cabe-nos ir ao encontro dessas necessidades e interesses para proporcionar todo o tipo de atividades, experiências e situações que respondam às suas expectativas e promovam o seu bem-estar.

Estes objetivos prendem-se com os quatro tipos fundamentais de aprendizagem que são aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser, eleitos como os quatro pilares fundamentais da educação.

O ensino, tal como o conhecemos, debruça-se essencialmente sobre o domínio do aprender a conhecer e, em menor escala, do aprender a fazer. Estas aprendizagens, direcionadas para a aquisição de instrumentos de compreensão, raciocínio e execução, não podem ser consideradas completas sem os outros domínios da aprendizagem, muito mais complicados de explorar, devido ao seu carácter subjetivo e dependente da própria entidade educadora.

Cada tipo de aprendizagem consiste em:

- Aprender a conhecer que se refere à aquisição dos “instrumentos do conhecimento”. Inclina-se sobre o raciocínio lógico, compreensão, dedução, memória, ou seja, sobre os processos cognitivos por excelência. Deve existir a preocupação de estimular na criança, não só estes processos em si, como o desejo de os desenvolver, a vontade de aprender, de querer saber mais e melhor, permitindo a construção das suas próprias opiniões e o seu pensamento crítico.

- Aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente, a construir o seu conhecimento. Consiste essencialmente em aplicar, na prática, os conhecimentos teóricos. Esta aprendizagem deve focar-se essencial na comunicação, pois é essencial que cada indivíduo saiba comunicar, não apenas reter e transmitir informação mas também interpretar e seleccionar a informação.

- Aprender a viver com os outros. Este domínio da aprendizagem atua no campo das atitudes e valores, combatendo o conflito, o preconceito e as rivalidades milenares ou diárias.

Consiste na “descoberta progressiva do outro” pois, sendo o desconhecido a grande fonte de preconceitos, o conhecimento real e profundo da diversidade humana combate diretamente este “desconhecido” e na participação em projetos comuns que surge como veículo preferencial na diluição de atritos e na descoberta de pontos comuns entre povos.

- Aprender a ser e a estar. Este tipo de aprendizagem depende diretamente dos outros três. A Educação deve ter como finalidade o desenvolvimento total do indivíduo espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.

À conformidade do aprender a viver com os outros, fala-se aqui da educação de valores e atitudes, mas já não direcionados para a vida em sociedade em particular, mas concretamente para o desenvolvimento individual.

Todos estes aspetos, podem ajudar as crianças a aprenderem a viver em sociedade, a respeitarem as regras do grupo, as suas emoções, necessidades e desejos, contribuindo para uma relação afetiva e social com os outros. O outro é um elemento muito importante. O facto de estar com os outros facilita o desenvolvimento de aptidões sociais, a aquisição de emoções, a compreensão, o desejo de fazer amigos, de ter companheiros de brincadeira, estes também são aspetos vitais na sua formação.

A metodologia da pedagogia de projeto será igualmente transversal a toda a ação educativa, já que na aplicação desta e segundo terminologia de Katz e Chard (1997) citados na obra *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* do Ministério da

Educação “o educador favorece níveis diferentes de aprendizagem: saberes, competências, disposições e sentimentos”. (p.11).

Ainda segundo a obra *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*, a aquisição de saberes está relacionada com a aprendizagem de novas informações sobre objetos, pessoas, conceitos, significados e experiências, que “Alargam os seus horizontes culturais e humanos, adquirem uma compreensão mais personalizada, estabelecem relações de causa-efeito, relações da parte ao todo, etc.” (p.153).

A obtenção de competências como afirma Katz e Chard (1997, p.153) está relacionada com a aprendizagem de

competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, aprendem a cooperar, a negociar, a fazer trabalho em equipa e a descobrir formas de liderança. Descobrem as suas potencialidades, o seu valor pessoal, aprendem a afirmar-se positivamente e a ser assertivas.

Adquirem também competências em termos de manuseamento de instrumentos científicos, de observação, de recolha de dados e ainda de mecanismos básicos de aprendizagem da leitura, escrita e matemática como instrumentos decisivos na apreensão da realidade e com o domínio das várias formas de comunicação e expressão.

A aprendizagem de disposições segundo os mesmos autores está relacionada com “hábitos da mente que são duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar e inquirir. Aprendem a ser persistentes, reflexivas, abertas a novas ideias, a saberes desconhecidos. Aprendem a gostar de aprender.” (p. 160).

A metodologia de projeto pretende ainda reforçar sentimentos, relacionados com uma aceitação positiva de si próprias, estabelecendo objetivos realistas, lidando com o sucesso e o insucesso enquanto fatores decisivos do desenvolvimento, aprendendo a partir de erros e de dúvidas, integrando dinamicamente a frustração, a contradição, o desapontamento. O Projeto traz sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico.

Finalidade educativa

A Lei de Bases da Educação refere que a

A missão fundamental da educação é hoje, mais do que nunca, fornecer a cada pessoa, os meios para o desenvolvimento de todo o seu potencial, para o exercício de uma liberdade autónoma, consciente, responsável e criativa. Há, assim, que assegurar uma educação que prossiga conjugada e sequencialmente as finalidades do aprender a ser e a viver juntos, do aprender a estar, do aprender a conhecer, do aprender a fazer, do aprender a pensar a aprofundar autonomamente os saberes e as competências. (p.4).

Assim a minha Ação Educativa visa: “Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas.” (Orientações Curriculares, p. 18).

Estes objetivos encontram-se plenamente integrados nas metodologias por mim escolhidas que apresentam, como já referi, a conceção de Escola como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, onde todos criam condições materiais, afetivas e sociais que possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos, ou seja, uma comunidade de partilha de experiências culturais e dos conhecimentos de cada um.

Para que esta formação ocorra é determinante a organização. A criação de um envolvimento cultural motivador de aprendizagens nos espaços, repartidos por áreas de apoio ao trabalho, com instrumentos de pilotagem que partilham e negociam progressiva e diretamente as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades chegando às decisões e à sua regulação, num verdadeiro espírito e treino democrático.

Princípios Orientadores

Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da Educação, a prática educativa é orientada por princípios pedagógicos que assentam na formação democrática e no desenvolvimento sociomoral das crianças, pela sua plena participação na gestão do currículo, através da responsabilização, da colaboração e entajuda nas aprendizagens no decurso dos projetos de estudo.

Ao adotar estas práticas pedagógicas fiz meus os princípios do Modelo High/Scope e do Método Quatro Pilares da Educação:

1.º A ação educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos.

2.º O desenvolvimento das competências cognitivas e sócio afetivas passa sempre pela ação e pela experiência, efetiva, dos alunos, organizados em estruturas de cooperação educativa.

3.º O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção: os alunos caminham dos processos de produção integrados nos projetos de estudo, de investigação ou de intervenção, para a compreensão dos conceitos e das suas relações.

4.º Os alunos partem do estudo, da experiência e da ação nos projetos em que se envolvem, para a sua comunicação. A necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projeto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento.

5.º A organização contratada da ação educativa evolui por acordos progressivamente negociados pelas partes (professores e alunos e alunos entre si). A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços faz-se em cooperação formativa e reguladora.

6.º A organização de um sistema de pilotagem do trabalho diferenciado dos alunos, em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo. O sistema de pilotagem sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social da turma.

7.º Os processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana: as estratégias de aprendizagem orientam-se pelas estratégias metodológicas próprias de cada área científica, tecnológica ou artística e não por transposições didáticas (homologia de processos metodológicos).

8.º Os saberes e produções culturais dos alunos partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem.

9.º A cooperação e entajuda dos alunos na construção das aprendizagens dão sentido sociomoral ao desenvolvimento curricular.

De modo a desenvolver todos os princípios de intervenção da ação educativa referidos, e a que todos e cada um adquiram mais conhecimentos, desenvolvam

competências pessoais e sociais e se tornem mais compreensivos, críticos, tolerantes e democráticos, iremos valorizar, sobretudo, a aprendizagem das crianças em situação de grupo, num ambiente de solidariedade, de colaboração, de entreaajuda e de responsabilização.

Só num ambiente de convivência democrática, onde todos participam na gestão das atividades, dos conteúdos, dos materiais, do espaço, do tempo, trabalham de forma diferenciada e comunicam aos outros as suas produções, as aprendizagens significativas acontecem.

Neste envolvimento e na organização construídas paritariamente em comunidade cultural formativa reconstituem – se, criam-se e produzem-se os instrumentos (intelectuais e materiais) e os objetos de cultura (os saberes e o saber fazer) através de processos de cooperação e entreaajuda (todos ensinam e aprendem), pois como refere Bruner “só se aprende ensinando”.

O fio condutor para a descoberta e para as aprendizagens é assim a cooperação entre os elementos do grupo constituídos como uma comunidade de conhecimento onde é importante o espaço de partilha e a comunicação, não a comunicação no sentido apenas de transmissão, mas de todos poderem demonstrar/dizer a sua opinião sobre essa intervenção. O conhecimento é feito pela ação e pela construção, pela fala e pela escrita.

Competências gerais e específicas a desenvolver

Entendendo-se como competência, o saber em ação ou em uso; que integra conhecimentos, capacidades e atitudes, e visto que “o educador avalia numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança” Perfil Específico de Desempenho profissional do Educador de Infância – Dec-Lei nº241/2001 de 30 de Agosto – II, 3c), o processo pedagógico por nós utilizado, cria oportunidades educativas motivadoras desse desenvolvimento e aprendizagem.

Valoriza também a forma própria que as crianças têm de compreender, aprender e construir um sentido para o mundo. Promove a autoestima e a autoconfiança face às aprendizagens e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.

O desenvolvimento da ação educativa (currículo) tem um carácter articulado e globalizante que se relaciona com o processo de aprendizagem e aponta para

competências no âmbito da socialização e da comunicação e para competências relacionadas com os processos de aprender.

A Educação Pré - Escolar cria condições para o sucesso de aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos. (Orientações curriculares, 1997, p.18).

Assim, com base nas OCEPE e na metodologia por mim utilizada, estudei e elaborei um documento de referência com competências essenciais que as crianças deverão adquirir. Este será guia e indicador das aquisições, progressos ou dificuldades das crianças assim como do resultado da ação educativa.

Competências gerais - a criança deve ser capaz de:

- Se situar na relação consigo própria, com os outros e com o mundo numa atitude de compreensão, solidariedade e respeito;
- Participar na vida em grupo, cooperando em tarefas e em projetos comuns;
- Estabelecer relação com realidades e valores diferentes desenvolvendo atitudes de tolerância, aceitação e respeito pela diferença;
- Utilizar o jogo simbólico como forma de conhecimento, de enriquecimento do imaginário e da criatividade;
- Se expressar e comunicar através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação e de sensibilização estética;
- Explorar as possibilidades do seu corpo, em si mesmo e nas relações com o espaço e com os objetos;
- Adotar comportamentos adequados ao desenvolvimento de uma consciência cívica e ecológica;
- Adotar comportamentos de prevenção do risco, como forma de promover a segurança, a saúde e a qualidade de vida;
- Manifestar curiosidade, desejo de saber e compreender o porquê das coisas;
- Mobilizar saberes para compreender a realidade e resolver problemas do quotidiano;

- Concretizar tarefas de uma forma autónoma, responsável e criativa;
- Refletir, avaliar e ter espírito crítico.

Opções e prioridades curriculares

As opções educativas tomadas para o presente período de prática educativa visam responder/colmatar as necessidades encontradas no grupo que considero mais relevante tais como:

1. O cumprimento de regras;
2. A valorização do eu e do outro;
3. O saber estar em diferentes espaços;
4. A linguagem oral;
5. A motricidade grossa e fina;
6. Representar a figura humana;
7. Concentração e raciocínio lógico-matemático.

Considera-se fundamental que para ser um cidadão interventivo e responsável a criança terá que ter noção das regras, bem como o respeito pelo cumprimento das mesmas.

Objetivos / efeitos esperados	Estratégias pedagógicas
<p>O cumprimento de regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participe na elaboração de regras; • Participe nas tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo; • Saiba escutar e esperar pela sua vez para falar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de regras nas áreas existentes na sala, nos espaços comuns e nas atividades de pequeno e grande grupo; - Valorização, aceitação e respeito pelo trabalho da criança; - Incentivo à partilha e ajuda aos outros; - Conversas e diálogos sobre diferentes assuntos;

<p>O saber estar em diferentes espaços:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproprie-se do espaço: tire partido e organize-se nele; • Saiba utilizar materiais e instrumentos à sua disposição; • Seja independente relativamente aos hábitos de higiene pessoal e social; • Comunique oralmente: <ul style="list-style-type: none"> - em diferentes contextos; - com diversos interlocutores; - conteúdos e intenções; • Manifeste interesse contínuo em conhecer e compreender o mundo que o rodeia, nos diferentes domínios do conhecimento humano; • Compreenda a utilidade e recorra a diferentes tipos de materiais e utensílios como meios de acesso ao conhecimento. <p>Aquisição da linguagem e gosto pela leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comente, interprete e reconstrua a informação que recebe; • Construa frases cada vez mais complexas; • Use a linguagem oral para imaginar e recriar papéis e 	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão cooperativa de conflitos. - Criação de um ambiente educativo seguro e uma relação assente na confiança; - Realização de atividades livres e orientadas, na sala e no exterior; - Responsabilizar a criança pelo seu cumprimento do preenchimento do quadro de presenças; - Criação do Quadro de Regras; - Arrumação e limpeza dos materiais utilizados. - Exploração de imagens; - Leitura de histórias; - Diálogo sobre diferentes temas ou assuntos; - Registo de vivências; - Incentivo à área da Leitura; - Exploração de histórias.
--	--

<p>experiências;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interprete e descreva imagens ou gravuras de um livro ou texto; • Goste de ouvir histórias, canções e poemas e faça comentários pertinentes; • Utilize a biblioteca como espaço lúdico e de cultura. <p>A motricidade grossa e fina:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manipule objetos pequenos de forma adequada (lápis, pincel, peças de um jogo, ...) em relação à ação que pretende realizar; • Explore objetos e diversos materiais (bolas, arcos, cordas, entre outros); • Desenvolva o equilíbrio e a coordenação geral dos movimentos corporais; • Tenha a noção do esquema corporal; • Explore as suas possibilidades motoras: sobe, desce, corre, trepa, saltar. <p>Representar a figura humana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhece e identifica as diferentes partes do corpo humano; • Reproduz graficamente o esquema corporal (rosto); 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de encaixe, de enfiamento e de construção; - Desenho, pintura, modelagem, rasgagem; - Abotoar/desabotoar; - Calçar e descalçar; - Vestir/despir; <ul style="list-style-type: none"> - Desenhos/pintura; - Rasgagem e colagem; - Jogos motores; - Canções e danças.
--	---

<p>Concentração e raciocínio lógico-matemático:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classifica e ordena; • Reconhece diferentes atributos e propriedades dos materiais: cor, espessura, textura, tamanho; • Compara objetos, explorando as suas qualidades; • Narra e reconta histórias a partir da construção de um friso do tempo; • Refletir no “como” e no “porquê” (resolução de problemas); • Apropria-se da noção de número; • Realiza contagens simples; 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de jogos de comparação com diferentes materiais e segundo algumas das suas características; - Realização de jogos que levem à interiorização das noções de: <ul style="list-style-type: none"> - grande/pequeno; - cheio/vazio; - em cima/em baixo; - Canções e danças; - Preencher o quadro das presenças; - Diálogos e conversas sobre situações vividas.
---	--

Quadro 6 – Opções e prioridades curriculares

Procedimentos de avaliação

De acordo com o Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto – OCEPE –

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

A organização do ambiente educativo é auxiliar deste processo, pois com todos os instrumentos facilitadores usados, todos os momentos/trabalhos são sujeitos a avaliação,

havendo uma avaliação constante e partilhada por todos que fazem parte da equipa pedagógica.

Através da observação espontânea, dos registos coletivos e individuais, das comunicações, do desenvolvimento das produções, entre outros, farei os registos de avaliação, que visto decorrerem do desenrolar do processo educativo apresentam um carácter formativo, sendo que,

O conhecimento da criança e da sua evolução (...) resulta de observação contínua e supõe as necessidades de referências, tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo. (...) A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo. (Orientações Curriculares, 1997, p.25).

A observação de cada criança e do grupo tem o intuito de dar a conhecer as suas capacidades, interesses, dificuldades, conhecimento do contexto familiar e do meio em que as crianças vivem.

Avaliar o processo e os efeitos permite-me tomar consciência da minha ação e adequar o processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo e à sua evolução.

Intervenção educativa

- Projetos desenvolvidos

O trabalho em projeto implica uma abordagem contínua e persistente. Este momento permite as crianças adquirirem hábitos de trabalho sendo importantes para praticarem competências sociais, para aprenderem fazendo. O trabalho de projeto constitui um ambiente de aprendizagem ativa, centrado na criança, tendo como função conhecer a realidade, refletindo e intervindo sobre ela (Castro, 1994).

Assim, a dinâmica de modelo curricular High/scope, assenta neste tipo de trabalho, oferecendo um contexto comum de apoio às crianças, promovendo que elas possam crescer nos seus interesses e no envolvimento em diversas atividades.

O projeto desenvolvido será apresentado de forma resumida e fundamentada por diversos autores, justificando algumas estratégias, materiais, atividades e outras situações.

Através da observação durante a primeira semana de estágio, foi possível identificar algumas características das crianças perante o seu comportamento nas diversas áreas de conteúdo, facilitando a realização do diagnóstico de grupo quanto aos seus interesses e necessidades.

No campo da planificação as OCEPE (1997, p. 26), citam que

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.

Assim o modelo de planificação diária utilizado no desenvolvimento de estágio integrou as diferentes áreas de conteúdo para a Educação Pré-Escolar, as competências, os conteúdos, atividades, estratégias, recursos humanos/físicos e materiais e a observação/avaliação. (ver anexo 16).

A necessidade de o educador planificar e definir a sua ação pedagógica leva a uma prática mais consistente e coerente. Considero a planificação como um elemento fulcral para o educador na medida em que é um processo e um instrumento orientador de trabalho que deve ser flexível indo ao encontro das necessidades do grupo e de cada criança.

- Tema “Meios de transporte”

O centro da infância é a criança, um ser com energia e dinamismo próprio, que age à sua maneira, com um ritmo próprio, enfrentando os desafios à medida que lhe vão surgindo e que conseqüentemente vai vivendo o momento presente do aqui e do agora.

Este pensamento implica uma conceção de aprendizagem orientada pelas necessidades e interesses da criança, pela sua vontade de agir, de conhecer e de aprender. É esta conceção que também influenciará o meu modo de agir, uma vez que a criança adquire mais facilmente as aprendizagens quando é ela própria o agente do processo educativo.

É neste aspeto que reside o importante papel do educador, cabendo-nos ir ao encontro dessas necessidades e interesses para proporcionar todo o tipo de atividades,

experiências e situações que respondam às suas expectativas e promovam o seu bem-estar.

O projeto dos meios de transporte surgiu da observação e dos registos realizados durante a semana de observação, em que constatei que um dos interesses comuns a todas as crianças da sala das borboletas eram os autocarros.

Uma vez que o projeto de sala incide na “À descoberta de...”, achei pertinente e tendo o consentimento da educadora cooperante lançar este projeto.

Para a concretização e exploração deste projeto tenho intenção de desenvolver todas as áreas de conteúdo e utilizar estratégias com vista ao desenvolvimento holístico do grupo.

Por este motivo, são respeitados tateamentos como a observação, manipulação, onde as crianças têm a possibilidade de fazer estimativas, exprimir as suas ações, desejos e sentimentos. Tateamentos esses, que estimulam a cooperação, a entreatajuda, a escolha livre, a iniciativa e a responsabilidade.

Desta forma encaro que o meu papel como futura educadora passa por ser mais de apoio, suporte e recurso, onde ajudo, motivo, informo e valorizo as crianças, onde a “escola” aparece como um local de partilha de experiências pessoais, onde se constroem conhecimentos baseados e/ou apoiados nessas mesmas experiências.

O ensino Pré-Escolar, é acima de tudo um campo de oportunidades para a criança aprender, desvendar, questionar, crescer e especialmente ser feliz.

Para iniciar a abordagem do tema, proporcionei ao grupo a mimica de uma música sobre o autocarro. Todo o grupo participou ativamente visto ser uma música com um tema do seu agrado e ter um caráter lúdico.



Figura 26 – Mimica da canção do autocarro

Segundo as OCEPE (1997),

Adotar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionalis” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal.

Com base nesta orientação, acredito que é partindo do que a criança já sabe e dos seus interesses, que o verdadeiro conhecimento se constrói, de uma forma muito mais clara e duradoura.

Após a apresentação desta música foi mostrado ao grupo, um molde em cartão de um autocarro, onde foi dada a oportunidade às crianças de divulgar o que gostariam de fazer para decorar aquele autocarro, como por exemplo qual a cor e materiais a utilizar.



Figura 27 – Demonstração do molde do autocarro do grupo

Após a divulgação de várias ideias, as crianças mais velhas rapidamente aperceberam-se que existiam muitas sugestões sendo necessário chegar a um consenso. É então sugerido que cada criança vote (colocar o dedo no ar) qual a cor que gostava de pintar o autocarro. A votação a meu ver foi um método eficaz para este grupo, uma vez que a maioria das crianças esperaram pela sua vez para votar incumbindo assim uma das regras da sala.

Aproveitando este resultado positivo, procedeu-se à votação dos materiais a serem utilizados para compor as rodas, bem como o espaço que aquele autocarro iria ocupar na sala.



Figura 28 – Votação da cor do autocarro

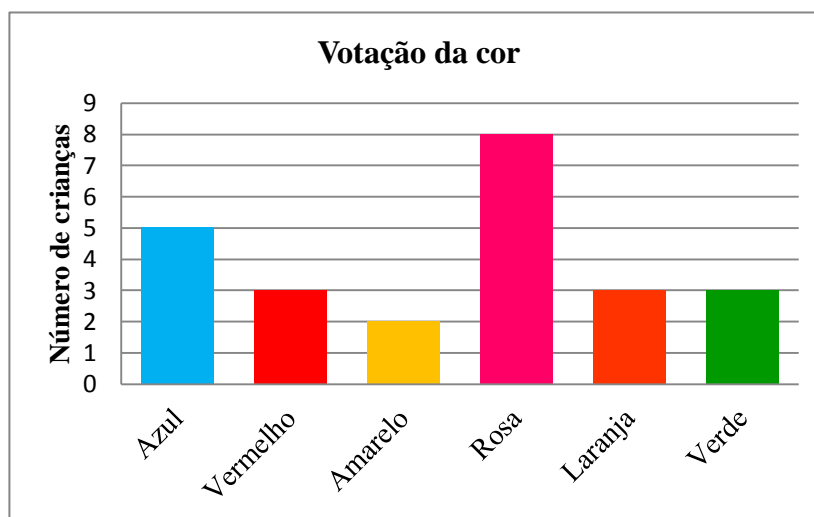


Gráfico 7 – Votação da cor do autocarro

Com esta atividade procurei estimular a linguagem oral na expressão da sua opinião e do respeito pelas regras de comunicação na sala.

Após o grupo estar de acordo nos materiais e cores a serem utilizados no autocarro, passaram-se às seguintes fases:

- Pintura do autocarro;

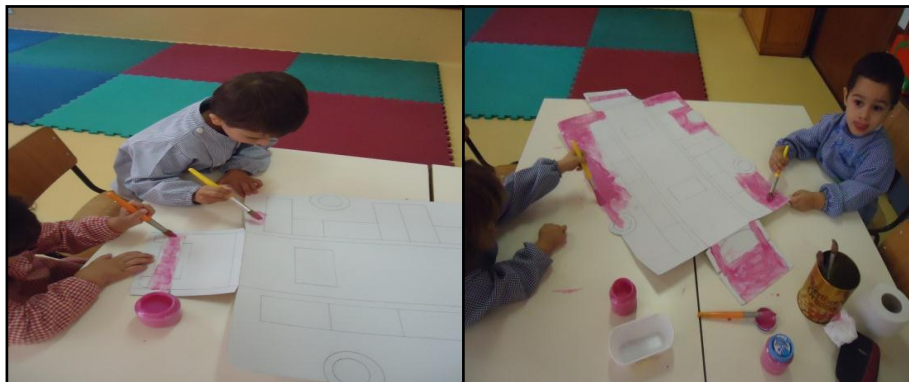


Figura 29 – Colaboração das crianças na pintura do autocarro

- Realização de bolinhas em papel para preencher as rodas do autocarro;



Figura 30 – Crianças a realizar as bolinhas em papel para preencher as rodas do autocarro

Posto isto, procedeu-se ao questionamento do que seria que estava a faltar no autocarro, como por exemplo nas janelas do mesmo. Inicialmente o grupo teve alguma dificuldade em chegar ao pretendido, no entanto, com algumas dicas rapidamente chegaram aos passageiros.

Era meu propósito chegar aos passageiros uma vez que durante a semana de observação a educadora cooperante expôs que a equipa pedagógica tinha intenção de explorar o corpo humano. Beneficiei desta atividade para iniciar a exploração do corpo

humano, nomeadamente solicitando que uma vez que aquele seria o autocarro da sala das borboletas, os passageiros seriam todos os que pertencem àquela sala, inclusive a equipa pedagógica. Assim sendo primeiramente mostrei e explorei o meu retrato e pedi que identificasse no seu rosto os diferentes órgãos (boca, nariz, olhos, ouvidos). Numa fase seguinte foi distribuído a cada criança um rosto previamente delineado para a preencherem com os elementos que haviam sido explorados, como objetivo de colá-los nas janelas do autocarro. Foi curioso, porque algumas crianças tiveram em conta alguns pormenores do seu rosto, como por exemplo; desenhar os óculos; os olhos grandes, a boca pequena, outros perguntavam a cor dos seus olhos e até do cabelo.

A maior parte das crianças tentou representar o seu rosto conseguindo utilizar as cores representativas dos seus olhos, cabelo e boca.

Em grupo conversámos sobre a nossa cara e uma parte do grupo conseguiu retirar algumas deduções, como por exemplo, algumas crianças tinham cabelo comprido, que a cor dos olhos de quase todas crianças era o castanho e que algumas crianças tinham a cara maior que outras.

Salienta-se que com esta atividade pretendi realçar a autoestima, o respeito pela diferença e a construção da identidade pessoal de cada criança.

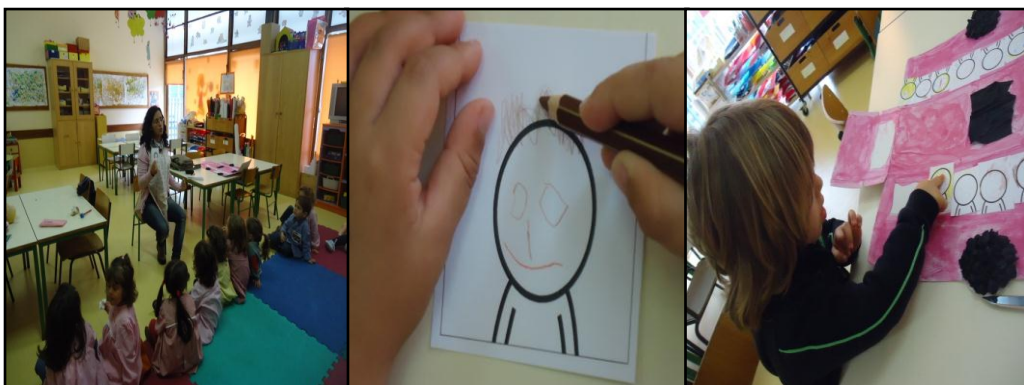


Figura 31 – Demonstração e ilustração do retrato das crianças

Sendo indispensável atender aos interesses das crianças (Ministério da Educação, 2007), o grupo teve a oportunidade de pintar e de construir o seu próprio autocarro, tendo em conta algumas crianças que pediram: “que queriam fazer um autocarro só para elas”. Esse pedido foi aceite e partilhado pelo restante grupo que aderiu à ideia e coloriu o seu autocarro. No sentido de valorizar as suas aprendizagens todos os trabalhos foram expostos.



Figura 32 – Exposição dos trabalhos realizados pelas crianças acerca dos transportes terrestres

Foi programada a visita da Polícia de Segurança Pública – Prevenção rodoviária, que estabeleceu um contato lúdico com as crianças, que passou pela apresentação de uma história sobre a prevenção rodoviária, bem como na exploração e visualização direta do carro e da mota da polícia, outro interesse que grande parte do grupo sempre manifestou.



Figura 33 – Exploração dos veículos da Polícia

Na continuidade do projeto e tendo em conta os interesses do grupo, sabendo de ante mão que um dos desejos das crianças seria o de dar um passeio de autocarro descapotável (Carristur). Foi organizado e comunicado aos pais pedindo a colaboração monetária para a concretização do mesmo.



Figura 34 - Passeio no autocarro da Carristur

Durante o passeio, as crianças conseguiram identificar facilmente todas as categorias de meios de transporte terrestre nomeadamente algumas delas utilizaram o vocabulário novo que tinham aprendido (carro betoneira e furgoneta). O itinerário deste passeio foi programado com o intento de fazer o percurso da Avenida do mar a fim de fazer ligação com o meio de transporte marítimo.

Após a chegada à escola realizou-se um diálogo em grupo, acerca do que tinham observado durante o passeio. Neste momento constatei que de forma geral as crianças estavam implicadas, conversando sobretudo na categoria dos meios de transporte terrestre que tinham conseguido apreciar e facilmente chegaram aos barcos, não sabendo a que meio de transporte correspondia.

As crianças tiveram oportunidade de investigar os ficheiros de imagens dos meios de transporte terrestre e marítimos, o que no meu ponto de vista, facilitaram a associação da imagem ao nome do meio de transporte e vice versa.

A linguagem através do desenho constitui uma atividade importante, pois os desenhos infantis são considerados signos e esquemas concretos onde a criança procura dar significado.

Lowenfeld (1977) é outro autor que ressalta a importância do desenho para o desenvolvimento da criança, seja como veículo de autoexpressão ou como de desenvolvimento da capacidade criativa e da representativa. Por sua vez Derdyk (1989) salienta o poder de evocação - e interpretação - da imagem visual. O desenho, forma de pensamento, propicia oportunidade de que o mundo interior se confronte com o exterior, a observação do real se depare com a imaginação e o desejo de significar.

Realizaram um desenho como forma de registo do que tinham descoberto durante o passeio, facilmente abordaram os barcos, apenas tinham dificuldade em fazer corresponder a categoria do meio de transporte.

Tendo por base os autores supra citados constatei o quanto foi importante e pertinente a ilustração das personagens da história uma vez que como afirma Pillar (1996) “... ao desenhar, a criança está inter-relacionando seu conhecimento objetivo e seu conhecimento imaginativo”(p. 51), o que lhe permite uma maior implicação com o seu imaginário e com a sua comunicação verbal e não verbal.

Para solidificar o tema dos meios de transporte terrestre e fazer um encadeamento com os transportes marítimos, criei uma história sobre todos os acontecimentos vividos nessa semana pelas crianças da sala das borboletas, com o intuito de reconhecerem os passos vividos na história (ver anexo 17).

Esta história foi dramatizada com fantoches da qual despertou o interesse por parte do grupo, através da minha experiência em outras práticas pedagógicas posso aferir, que as atividades com dramatizações, ou peças com fantoches, são mediadoras de aprendizagens, em que a expressão do real e do imaginário ganha um estatuto privilegiado na formação da criança no que respeita ao desenvolvimento de parâmetros psicomotores e sócio afetivos.

Quanto aos parâmetros psicomotores Aguilar (2011), considera a educação psicomotora como uma educação de base que deve ter o seu início desde cedo, no jardim-de-infância, ainda mais que a expressão dramática permite expressar-se com o corpo auxiliando todas as aprendizagens pré-escolares, não se tornando bem-sucedida se a criança não for acostumada a tomar consciência do seu corpo, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, confirmando desse modo, a reflexão de Vayer (1992), sobre a construção do esquema corporal, atribuindo-lhe um papel primordial no desenvolvimento da criança, considerando essa organização como o ponto de partida das suas diferentes possibilidades de ação.

Será então, através do corpo que a criança vai se relacionar e comunicar com o que a rodeia, com os outros, com as coisas, e desta forma, descobrir o mundo. Ainda na mesma perspetiva Vayer (1984) elucida-nos que o corpo é o primeiro objeto do entendimento da criança, a partir do bem-estar, da dor, das mobilizações e deslocações, das sensações visuais, auditivas e tácteis, o corpo é a condição da própria ação, do conhecimento e da relação.

Ter consciência de si próprio e dos outros, aprender e gerir as mudanças e aperceber-se da variedade das relações interpessoais são, hoje, os objetivos prioritários de uma educação sócio afetiva, fruto da experiência vivida e que, pela prática da dramatização, pode ser compreendida, ativada e transformada, assim sendo, a expressão dramática segundo Stanislavski (1978), é na realidade um método de educação ativa, um meio pedagógico, uma técnica educativa que põe em ação os dois motores essenciais a imaginação e a ação.

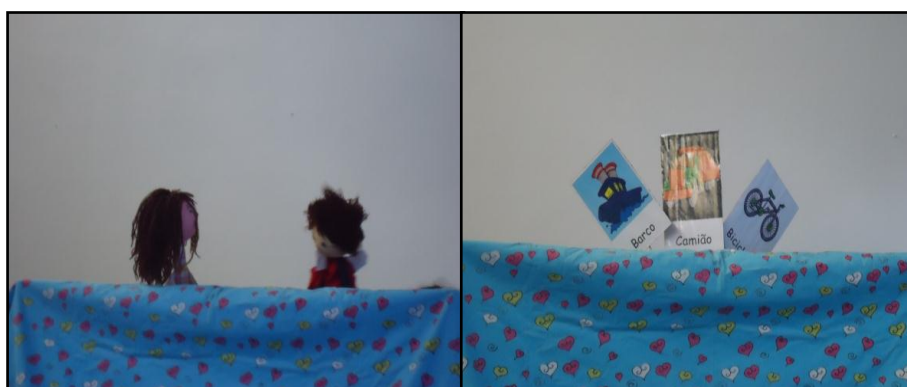


Figura 35 – Apresentação da história com fantoches

Após a dramatização da mesma foi pedido ao grupo o reconto da história. O recontar da história poderá ser uma estratégia de avaliação para o educador, uma vez que permite avaliar o desenvolvimento linguístico da criança nomeadamente a fluência verificando o número de palavras e a complexidade da estrutura frásica utilizada.

É importante que a criança seja orientada no recontar da história, pois isso auxilia a prestar mais atenção nos elementos importantes, existindo níveis de ajuda conforme a dificuldade e idade da criança.



Figura 36 – Reconto da história dos meios de transporte terrestre

Tive em conta sempre o fator mudança e a minha atividade pedagógica foi sempre em função das crianças e nunca em função de um “projeto”, embora este se torne como é óbvio, fundamental, para que seja levado a bom termo uma linha educativa e de trabalho específica e justificada.

Dando agora ênfase aos meios de transporte marítimo este iniciou-se com a aprendizagem de uma canção acerca do bote, prosseguindo-se para um diálogo em grande grupo, questionando-os do que pensavam saber acerca dos barcos.

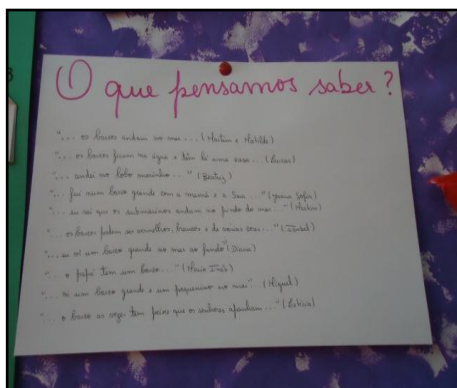


Figura 37 – Registo dos conhecimentos prévios das crianças acerca dos barcos

Após o diálogo, efetuei passo a passo a dobragem do origami do barco, registrando os comentários que as crianças faziam acerca do que parecia cada uma das dobragens.

Este momento serviu para além de incentivar o respeito de fazer se ouvir e ouvir os outros em grande grupo, descobrir o nível de conhecimentos na área da expressão e comunicação mais concretamente no domínio da matemática. Através desta atividade consegui perceber com só um pequeno grupo identificava algumas figuras geométricas,

como por exemplo: o quadrado que significava a folha inteira, a forma do chapéu dizendo que era um triângulo e na dobragem final diziam que era um quadrado dobrado comprido referindo-se ao retângulo.

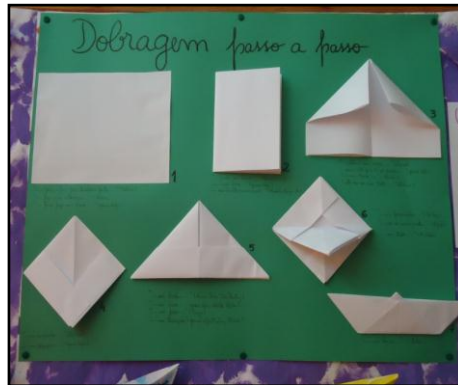


Figura 38 – Origami do barco

Foi distribuído um origami do barco a cada criança e de entre a técnica de pintar com pincel e fazer colagem, cada criança escolheu a sua técnica.

Tal como a expressão dramática a expressão plástica é outro domínio que desperta grande interesse no grupo, com esta atividade consegui avaliar que as crianças mais velhas conseguem pintar com precisão durante algum tempo e em espaços limitados, identificam cores primárias e secundárias, por sua vez os mais novos nomeadamente as crianças de dois e três anos encontram-se na fase de desenvolvimento de destrezas manipulativas característico da sua faixa etária.

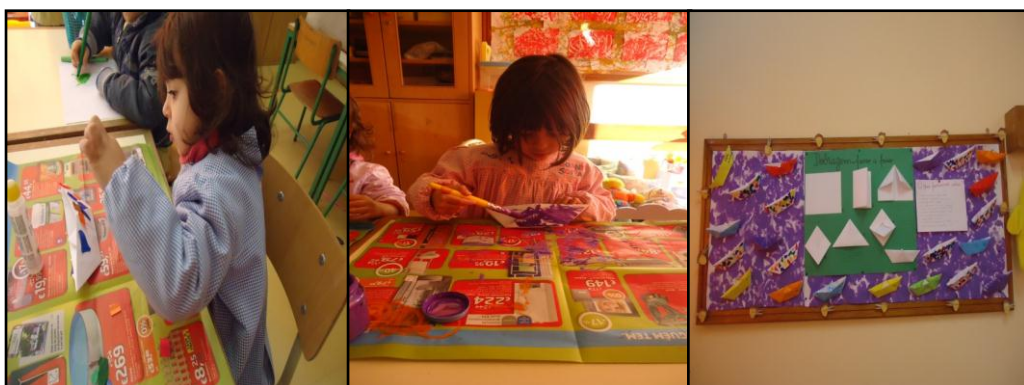


Figura 39 – Colagem e pintura do origami do barco

Com o intuito de fomentar a área do conhecimento do mundo, que é vista segundo as OCEPE como um meio de sensibilização às ciências, sendo que, o seu objetivo principal é despertar nas crianças o interesse pela ciência e ao mesmo tempo possibilitar o contacto com uma metodologia própria das ciências promovendo o enriquecimento do vocabulário e proporcionando oportunidades de descoberta

Uma educação de larga dimensão, cujas intenções educacionais, visam uma permanente atualização dos saberes, conhecimento e acompanhamento constante dos progressos, e, que se preocupa em satisfazer as necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras, deve ser concebida segundo Delors (1998), desde a mais tenra idade. Despertando assim a curiosidade das crianças, desenvolvendo o seu sentido de observação e iniciando-as numa atitude do tipo experimental.

Assim sendo e no ponto de vista de Jon Miller (1993), a educação científica é também uma questão de democracia, pois a tomada de decisões de natureza política depende em larga escala dos conhecimentos, da informação e técnica científica. Caso contrário, a democracia vai dando lugar ao poder dos peritos se a população em geral não dispuser de uma cultura, que lhes permita opinar, argumentar e agir de forma crítica mediante determinadas opções.

Na opinião dos autores Mata e Bettencourt et al (2004) mencionam que o estudo da ciência deve ser um ensino baseado na pesquisa, ou seja, a descoberta pelas crianças de algo através das suas próprias ações e sistematização das observações através do pensamento. Assim, a criança vai aprender através da sua atividade física e mental.

Na mesma linha de ideias e de acordo com Mata e Bettencourt et al (2004) o papel das atividades científicas na escola é ajudar na formação de novas ideias, teste de ideias existentes e alteração destas ideias à luz da evidência. Obviamente, em todo este processo, o que a criança vai aprender depende de muitas coisas, em particular das ideias que a criança tinha à partida, o que fez e como interpretou o que fez.

Porém, apesar de a criança descobrir ideias e conceitos científicos a criança deve adquirir um conjunto de competências, nomeadamente conhecimentos, habilidades e atitudes.

É importante, porém, ter em conta que a escolha dos temas a tratar no ensino da ciência é fundamental e deverá haver um certo equilíbrio entre assuntos com diferentes características e que requerem diferentes aptidões para a experimentação.

De forma a alcançar estes propósitos foi realizado uma experiência com o barco de papel.

O conceito de flutua e não flutua é traduzido por estas crianças por “fica em cima da água” e “vai para abaixo”. Não era meu objetivo com esta experiência que as crianças compreendessem o porquê dos barcos flutuarem estando este relacionado com o espaço que ocupa, mas sim a noção de flutua e não flutua tanto para os barcos como para outros objetos.



Figura 40 – Experiência com o barco de papel

Com o desenrolar do projeto, as crianças aperceberam-se que já havia sido explorado os transportes terrestres e marítimos faltando os que, como algumas crianças diziam “saber o nome dos aviões que andam no céu”.

Rapidamente conseguiu-se estabelecer a ponte para o meio de transporte aéreo sem perder o fio condutor deste projeto.

Face ao referido, atendi à diferenciação de atividades e promovi uma atividade de aprendizagem cooperativa na área de expressão plástica, que consistia na realização de um avião em material reciclado.

Entende-se aqui por aprendizagem cooperativa a formação de pequenos grupos, de preferência heterogêneos, em que as crianças trabalham em conjunto com o objetivo de maximizarem a sua aprendizagem e a dos seus pares (Lopes & Silva, 2009). Arenda salienta, por sua vez que a aprendizagem cooperativa provoca um aumento considerável de motivação e um clima securizante juntos dos diversos elementos do grupo, facilitando assim uma maior exteriorização de ideias e o desenvolvimento de competências sociais. Para Vygotsky (1981), referido por Doolittle (1995), as crianças aprendem principalmente quando estão em constante interação com os seus pares. Assim a aprendizagem cooperativa possibilita, através da interação social que lhe está inerente, a estimulação da zona de desenvolvimento proximal uma vez que as crianças se ajudam mutuamente na maturação das suas capacidades.

As atividades de expressão plástica proporcionaram-me observar a criança como um ser competente, capaz e ainda como um investigador que desempenha um papel ativo no desenrolar do seu trabalho, sendo ele próprio o construtor do seu conhecimento.



Figura 41 – Trabalho de cooperação e apresentação dos trabalhos do meio de transporte aéreo

As crianças manifestavam gosto pelo trabalho cooperativo, solicitando e ajudando o colega, Vygotsky valoriza o trabalho coletivo, cooperativo, ao contrário de Piaget, que considera a criança como construtora de seu conhecimento de forma individual.

Sou da opinião de Vygotsky, pois defendo que o trabalho cooperativo é um meio para um bom desenvolvimento e aprendizagem da criança. O contato com o outro, a relação de entreajuda, a partilha de saberes e de experiências, são meios que dão sentido social às aprendizagens.

Vygotsky (1989) é um dos autores que apresenta um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. O autor explica ainda que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos). Aquilo que uma criança pode realizar hoje em colaboração, amanhã poderá realizar sozinha.

Como conclusão do projeto cada criança utilizou a técnica do carrinho para pintar um meio de transporte à escolha, no meu ponto de vista as crianças ficaram surpresas e manifestaram interesse em experimentar esta técnica o que provocou alguma agitação pois todos queriam ser os primeiros a experimentar.

Dinamizei um jogo em powerpoint cujo propósito, era que as crianças respondessem acertadamente às questões colocadas para poderem passar ao nível seguinte.

O grupo nunca tinha realizado nenhuma atividade lúdica a partir da projeção de diapositivos o que para as crianças era uma atividade “diferente mas muito divertida”, tal como algumas crianças a descreviam.



Figura 42 – Técnica do carrinho e apresentação do powerpoint dos meios de transporte

Quero fazer referência que para todos os meios de transporte foram criados ficheiros de todas as imagens e músicas exploradas durante todo o projeto, sendo este um contributo da minha parte para enriquecer a área da biblioteca.



Figura 43 – Ficheiro de imagens e canções

Outras atividades educativas

Este projeto desenvolvido na sala das borboletas ocorreu em conformidade com o projeto desenvolvido pela minha colega acerca dos animais. Com o intuito de fazer corresponder às necessidades e interesses do grupo foi meu propósito fazer uma ligação com os animais, as cores e o corpo humano.

O projeto consistia basicamente em atividades lúdicas mais concretamente a realização de jogos didático pedagógicos. Pretendo por um lado enfatizar a necessidade que as crianças nesta faixa etária têm de comunicar e, por outro a forma aparentemente simples e direta com que o fazem por ser uma faixa etária em que estão a descobrir o mundo e as suas potencialidades em termos de comunicação verbal e não-verbal.

Tendo o ensino pré-escolar por objetivo o desenvolvimento pleno da criança e a sua integração social no ambiente físico que a rodeia, não poderia deixar de mencionar o papel fundamental dos jogos, dos brinquedos e dos vários espaços da sala que estimulam determinadas ações das crianças (ex. manipulação e exploração dos objetos, relacionamento sócio afetivo com os vários membros do grupo, imaginação e criatividade, etc.).

Cabe, então ao educador criar um ambiente suficientemente caloroso e estimulante que possibilite à criança experimentar sensações diversificadas que ajudarão a crescer de forma construtiva e saudável.

O primeiro jogo denominado de “Saquinha das surpresas”, foi realizado em grande grupo na área do tapete. Para tal, coloquei várias imagens de animais dentro de um saco de pano e em conjunto estabeleceu-se regras para o funcionamento do jogo. As principais regras definidas foram: fechar os olhos enquanto tiram a imagem; imitar o animal (som, maneira de andar, etc); só depois do colega realizar a mimica, os colegas levantam o dedo no ar para tentar adivinhar o animal; só poderá ser escolhido quem tiver o dedo no ar; quem acertar é o próximo a fazer a mimica.



Figura 44 – Jogo da Saquinha das Surpresas

Nesta atividade verifiquei que as crianças cumpriram as regras de uma forma harmoniosa porque estiveram implicadas na sua realização, por tal, compreendem-nas melhor sendo-lhes significativas e contextualizadas e por isso sentem-se no dever de as cumprir.

O jogo “O bichinho manda fazer...” consistia em fomentar a comunicação verbal e não-verbal, utilizando o corpo como forma de expressão, dinamizando uma aula de expressão físico-motora. Para tal, estavam imagens de animais dentro de uma caixa e cada animal fazia-se acompanhar de uma mensagem de ordem escrita, que por sua vez, era facilmente identificada pelas crianças.

Esta atividade teve a intenção de as crianças ao representarem a ordem do animal estarem indiretamente envolvidas na descoberta do seu corpo, a ampliar a expressão corporal como comunicação verbal e coordenação visual/motora, bem como, desenvolver as noções de tamanho e a aquisição de noções espaciais básicas.



Figura 45 – Aula de expressão físico-motora

A criança sentir-se-á “perdida” no que será um longo processo de estimulação que lhe permitirá ir penetrando paulatina e compreensivelmente no mundo que a rodeia. Entretanto, vai desenvolvendo progressivamente a sua capacidade de representação, não se limitando a solucionar situações problemáticas que se lhe colocam, mas também introduzindo-se, pouco, em exercício de simbolização do meio.

Efetivamente, a criança aparece como um ser que penetra no meio através do brincar. A criança que brinca livremente no seu nível e à sua maneira está, não só a explorar o mundo que a rodeia, mas também a comunicar sentimentos, ideias e fantasias.

Para a criança a realidade gira em torno do Eu, e no jogo desenvolve-se esse Eu com toda a intensidade possível (fase do egocentrismo). Por isso, procura apropriar-se de todo o que lhe parece atrativo.

De facto, nenhuma outra atividade é tão tipicamente infantil como o jogo. Este é sobretudo uma situação privilegiada de interação e de desenvolvimento social.

Para Buhler, “a satisfação e o prazer são os aspectos mais importantes do jogo”. (Vandenplas –Holper, 1982, p.48.) Da mesma maneira, para Chateau (1987), o que caracteriza o jogo é a ausência de finalidade material.

Ao jogar, a criança aprende a reconhecer as formas, as cores, os tamanhos, as texturas e o significado dos objetos. Para além de ajudá-la a compreender e a controlar o mundo, o jogo permite à criança distinguir a realidade da fantasia e desenvolver a sua capacidade semiótica. Posteriormente, aprende a estabelecer relações sociais com outros indivíduos e a resolver problemas.

O papel dos pais e educadores, pode implicar, aqui, uma ajuda para o desenvolvimento da criança, pois, atitudes de apoio e não de censura incentivá-la-ão a progredir ao longo dos vários estádios evolutivos. Por isso, os vários intervenientes educativos deverão estar cientes do papel fundamental do jogo, encarando-o como uma forma de viver criativamente no mundo. Contudo, o papel do adulto na promoção do jogo não consiste apenas fornecer brinquedos que convenham à criança nas várias etapas, mas também em desenvolvê-lo através de práticas educativas adaptadas.

As investigações de Watson evidenciaram, de forma eloquente a atitude ativa das crianças na exploração do seu meio físico e a manifesta satisfação que daí lhe advém. Na medida em que o adulto é responsável pela qualidade deste meio físico, “introdução de situações problemáticas, que a criança é capaz de resolver nos diferentes momentos do seu desenvolvimento, não deixará de ser benéfica”.

Assim sendo, e para que possa desenvolver as suas tendências para a imaginação e para o jogo simbólico, é essencial que tenha interações calorosas com um adulto ao qual se possa identificar e de quem possa imitar, de maneira manifesta ou interiorizada os gestos, as palavras e atitudes.

Brincar com espontaneidade e sem regras rígidas é de facto, exemplar o mundo por intermédio dos objetos. Enquanto usa, manipula e descobre um objeto, a criança chega às suas próprias conclusões sobre o mundo em que vive. Quando puxa, empilha, amassa, e dá nova forma a criança transforma. Poder transformar, dando novas formas a materiais propicia à criança instrumentos para um crescimento mais saudável, que a estimula a explorar o mundo e conseqüentemente, a distinguir-se dos outros.

É portanto, através do jogo que a criança desenvolve três dimensões que são fundamentais para a estruturação da sua pessoa:

- **Dimensão Intelectual** – As atividades próprias dos jogos infantis permitem à criança tomar consciência do mundo que a rodeia, adquirir destrezas e noções pré-científicas e cimentar conhecimentos;

- **Dimensão Afetiva** – Através do jogo, a criança revive as suas fantasias, desejos e experiências, o que facilita o desenvolvimento da sua afetividade. O jogo pode explicar atitudes e comportamentos da criança e ajudá-la a superar bloqueios psicológicos e dificuldades de expressão.

- **Dimensão Social** – Mediante o jogo a criança conhece os modelos sociais existentes e os valores implícitos neles. É um recurso para conhecer o mundo, ajudando-a a dominar-se e a compreender os outros, o que lhe permite avançar na sua integração social. No grupo, aprende a atuar dentro das regras e a relacionar-se com as outras crianças.

O jogo é um instrumento pedagógico e didático cujo valor é inestimável em termos de crescimento, de conhecimento e de relacionamento da criança.

Promovi também, a participação dos pais neste projeto, que contribuíram com interesse com trabalhos realizados em conjunto com os seus filhos em material reciclado para uma exposição na sala e posterior interação com as outras salas.

Sabemos que, tal como refere Portugal (1998), “trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior intimidade e envolvimento com as crianças ...” (p.127).

Na minha opinião esta interação com as outras salas da mesma instituição é vista como um fator de relação, de conhecer-se e conhecer os outros, onde a criança se

desenvolve, global e harmoniosamente, adaptando-se a estímulos de mutação rápida, num ambiente que permite ampliar a autonomia, a sociabilidade.

Todas as crianças tiveram oportunidade de experimentar alguma variedade de material e explorar qual o material que dava o efeito que pretendiam. Cabe, ao educador criar um ambiente suficientemente caloroso e estimulante que possibilite à criança experimentar sensações diversificadas com materiais ou objetos que a ajudarão a crescer de forma construtiva, saudável e autónoma.

No decorrer das atividades tentei sempre facultar às crianças a possibilidade de trabalhar a pares, para que aprendam a partilhar e respeitar o trabalho do outro. Proporcionei às crianças, um leque de materiais para lhes despertar interesse e contribuir para o seu desenvolvimento.

Desta forma o meu papel durante as atividades passou por ser mais de orientação, apoio, suporte e recurso, motivando e valorizando todo o trabalho da criança, tal como lembra Spodek e Saracho (1988), a interação contínua do educador com as crianças e a qualidade destas interações pode ser mais importante do que as práticas instrucionais específicas.

Quanto ao meu empenho, acho que dinamizei as atividades de uma forma tranquila, sem pressas tendo em conta e respeitando o ritmo de cada criança.

O meu objetivo era conseguir envolver todas as crianças ativamente, implicando-as de forma significativa assegurando o seu desenvolvimento e bem-estar, pois segundo Gabriela Portugal, a criança aprende estando envolvida nas atividades sentindo estabilidade emocional ao seu redor.

Noutra perspetiva temos Piaget que apresenta a criança como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e acontecimentos.

Assim a aprendizagem ativa é definida como a aprendizagem em que as crianças, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com o adulto, cheguem à compreensão do mundo. A criança tem necessidade de interagir com os objetos e com o mundo que a rodeia, para se conhecer a si própria e aos outros.

Nesta reflexão quero expressar a minha opinião quanto à autoconfiança, confiança e a autonomia do grupo.

Pelo que consegui observar, o grupo em geral reflete situações de confiança nos outros, ou seja, aventura-se em ações e atividades sabendo que as pessoas de quem ele/ela depende lhe darão o apoio e encorajamento necessários à realização de tarefas. É de

salientar que algumas crianças por vezes solicitam a ajuda do adulto para realizar algumas tarefas dizendo que "não sei fazer" ou "não vou conseguir fazer", demonstrando uma certa falta de confiança em si próprios. Perante estas situações, tentei sempre mostrar à criança como ela é capaz de concretizar a atividade, ajudando-a naquilo que sente maior dificuldade, valorizando o seu trabalho e felicitando-a por o ter conseguido realizar.

Todos estes valores defendidos são "o fio condutor" para a educação da criança como membro da sociedade.

Em relação a autonomia Piaget vê a criança como um ser social, interativo relacionando-se com o educador e auxiliares. Estas relações cruzam-se criando-se climas de apoio, uma vez que é neste ambiente interpessoal e num processo interativo que se promove aprendizagens ativas, tornando as crianças produtoras do seu conhecimento pela ação.

Também Freire considera que ensinar não é transmitir conhecimentos é sim criar as possibilidades para a produção do saber competindo assim ao educador reforçar a capacidade crítica da criança auxiliando-a a tornar-se criativa, investigadora, curiosa, humilde, tudo isto com a implicação da prática-ensino-aprendizagem.

O clima de apoio é fundamental no desenvolvimento da autonomia, deste modo, as crianças não necessitam de autoridade autoritária do adulto mas, essencialmente de apoio, orientação e liberdade para realizar os seus desejos, tomar decisões e escolher tarefas.

Tendo como base as palavras de Piaget e de Freire tentei sempre responder aos pedidos de ajuda, elogiar o trabalho de cada criança e àqueles que por vezes diziam que não queriam terminar tentava arranjar estratégias incentivando-os a melhorar o trabalho, favorecendo assim uma relação de conforto e de apoio em que todos se sentem capazes.

Durante toda a prática educativa o projeto assumiu sentido e continuidade, pois as atividades foram recíprocas e objetivaram uma finalidade comum, permitindo criar um ambiente seguro, com significado e em sequências predizíveis de acontecimentos. A consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do projeto suscitou um sentido de pertença, organização social e controlo partilhado, muito importante para o desenvolvimento equilibrado das crianças desta faixa etária (Hohmann & Weikart, 1997).

A intencionalidade, orientação e intervenção no projeto foram sustentadas pelos dados recolhidos na observação diagnóstica no início da prática e junto do educador cooperante definindo as nossas estratégias metodológicas numa atitude experiencial.

Todo o processo subjacente às atividades desenvolvidas assentou na dinâmica da aprendizagem ativa permitindo abarcar a ambiguidade, a emergência e o imprevisto pedagógico cuja constante transformação surge dos interesses e necessidades das crianças.

Envolvimento da família e outros parceiros educativos

Na educação das crianças em idade pré-escolar são indissociáveis, como já foi atrás referido, a componente educativa e a de apoio à família.

À partida, sabemos que os pais são considerados os primeiros educadores no percurso educacional das crianças. Desta forma, tal como refere as OCEPE (1997) “ A família e a Educação Pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a Educação da mesma criança; Importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.

A valorização deste nível de ensino por parte das famílias e da comunidade educativa só será, do nosso ponto de vista possível, se houver uma abertura da escola a estas instituições e parceiros, para que, pela integração em certas atividades, pela cooperação, pelo aproveitamento de recursos e pela divulgação do trabalho efetuado, se vão construindo oportunidades de contacto e intercâmbio que fortalecem e estreitam estas relações das quais as crianças e a sua educação serão os principais beneficiados.

O acompanhamento das atividades, das aprendizagens e da evolução das crianças por parte das famílias é fundamental. Os diálogos, a comparência no estabelecimento, a participação em trabalhos, atividades e estudos são de grande importância para o desenvolvimento dos projetos e para a reorganização da resposta educativa proporcionada pelo estabelecimento de educação.

A motivação, o envolvimento e a participação dos encarregados de educação e de outros parceiros educativos

constitui um processo que se vai construindo. Encontrar os meios mais adequados de promover a sua participação implica uma reflexão por parte do educador e da equipa sobre o nível e formas de participação desejáveis e as iniciativas a desenvolver, num processo que vai sendo corrigido e ajustado de acordo com a avaliação realizada. Orientações curriculares (1997, p.46)

Neste Projeto quero articular a minha intencionalidade educativa com as OCEPE (1997, p.23), em que,

A relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co educadores da mesma criança, centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza (...)

Esta relação transmite a ideia de que os pais devem ser incentivados a participar na vida escolar. Muitas das vezes, a disponibilidade dos pais prende-se essencialmente com a informação incompleta do valor real dos primeiros anos de vida; o não reconhecimento pelos próprios pais da importância do seu contributo no processo educativo institucional; o quotidiano da vida citadina ou rural, com as suas características próprias, sujeito a condicionalismos de natureza social, cultural e profissional.

À partida, sabemos que os pais são considerados os primeiros educadores no percurso educacional das crianças. Desta forma, tal como refere Nunes (2004), “(...) Família e Escola devem assumir os seus papéis numa linha de cooperação mútua, integrando positivamente as normais diferenças culturais nas relações de diálogo e na acção educativa, como condição indispensável para o conhecimento dos educadores (...)” (p.32). Assim sendo é essencial, desenvolver meios para a ascensão da interação entre os pais e os docentes, impulsionando a socialização da criança.

Sendo assim, seja qual for a ação dos pais é considerada uma contribuição ao infantário.

Contudo, é meu propósito ir mais além do que uma mera contribuição passiva por parte dos pais. Portanto, baseada na legislação, na sensibilização que me é transmitida pelos teóricos da educação e pela experiência profissional e académica, valorizo a participação ativa das famílias com o Infantário.

Neste sentido de facilitar, a continuidade educativa em relação à transição da família para o jardim-de-infância é minha intenção proporcionar atividades de interação com a família revestem-se de várias formas, passando muito pela informalidade espontânea e que vai desde a/ao:

- Promover contatos diários entre pais;
- Busca de informação a várias fontes em conjunto com os seus filhos;
- Transmissão dos resultados da informação recolhida.

- Integração das opiniões “ (...) A troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade.” (Orientações Curriculares, pág. 27)
- Sugestões de atividades e de materiais dados pelos pais;
- Planeamento de atividades curriculares que impliquem participações familiares;
- Proporcionar visitas locais;
- Participação em ações de sensibilização;

Todo este tipo de colaboração por parte dos pais é considerada uma “mais-valia” ao trabalho das educadoras o que irá enriquecer as aprendizagens das crianças.

Com os restantes parceiros educativos destaco:

- Participação em ações de sensibilização para docentes e não docentes;
- Atividades realizadas com as outras salas da escola.

De modo a envolver a família durante a prática educativa na Sala das borboletas, durante a semana de observação foram efetuados os primeiros contatos com os pais, cuja apresentação foi realizada individualmente, explicando o objetivo da minha presença na sala.

Consegui estabelecer com os pais uma comunicação frequente e coesa durante o período de estágio, em que a minha preocupação residiu em comunicar os pais as atividades/projetos a desenvolver. Todos os trabalhos/projetos foram divulgados aos pais quer por comunicação direta quer por registo fotográficos.

As OCEPE (1997), impulsionam esta ideia de que comunicar com os pais é um processo que possibilita a troca de informações pertinentes, partilhando saberes e até estratégias para a educação da criança (ME, 1997).

O envolvimento dos pais ocorreu em duas ocasiões distintas.

O primeiro momento foi de caráter de participação, com incidência no projeto dos meios de transporte, em que abordei individualmente os pais entregando-lhes um panfleto com a designação do projeto, solicitando um trabalho de cooperação entre pais e filhos para a construção de um meio de transporte de escolha livre em material reciclado.

Esta informação foi acolhida de bom agrado pelos pais, no entanto nem todos participaram, uns esqueceram-se outros informaram que não tinham jeito para trabalhos manuais.

O intuito desta atividade era o envolvimento dos pais com os filhos na construção de um meio de transporte para posterior exposição e apresentação aos colegas de sala e restantes salas.

O segundo foi a realização de uma ação de sensibilização destinada aos pais cujo tema foi “Como lidar com as birras do meu filho” (ver anexo 18), apresentada pela Psicóloga clínica Doutora Cristina Andrade.

O contexto de sessão incluiu a definição de birras, as formas de expressão, o sentimento dos pais, o papel do não, sinais e momentos propícios para as birras, prevenção, e castigos, bem como, uma apresentação realizada por mim que consistiu em expor aos pais os fatores que interferem no desenvolvimento infantil, desde os aspetos biológicos e psicológicos da própria criança ao fator família e escola. Foram também apresentadas as características da faixa etária deste grupo, bem como um vídeo sobre todas as atividades desenvolvidas com o grupo.

Neste vídeo é visível a participação ativa das crianças em contexto educativo na construção da sua aprendizagem e demonstrados os trabalhos construídos pelas mesmas em todo o desenrolar do projeto.



Figura 46 - Apresentação pela aluna estagiária

Nesta sessão a psicóloga esclareceu que as birras são um fenómeno normal do desenvolvimento, são a expressão de frustrações, medos e de sentimentos de injustiça, sendo uma luta tal como referiu entre o “anjinho” e o “diabinho”. Podem ser também encaradas como um pedido de ajuda, uma resposta biológica e psicológica ao medo, à angústia e as negações existenciais.

Clarificou o papel do não, advertindo para o impacto que poderá ter a longo prazo sendo este um elemento mais estruturante que o sim, consistindo numa aprendizagem com limites que poderá reativar a onnipotência da criança.

Ficou também esclarecido quais os sinais e momentos propícios para as birras, sendo estes, o sono, fome, dor, cansaço, associados a medidas de prevenção que se baseiam em estabelecer regras em conjunto, deixar a criança dizer o que sente sobre as regras, explicar os porquês, deixar espaços de liberdade, dar alternativas, elogiar e responsabilizar.

Adverte que os castigos devem ser imediatos, proporcionados à intenção e não ao estrago, coerentes e consistentes, aplicar sanções, mas mais importante que os castigos são os reforços positivos, os elogios e gestos de carinho sentidos, finalizando com a expressão de Malaguzzi que “ A criança tem 100 linguagens (...) ” (p.103) e a birra é uma delas.

Os pais foram convidados a realizar um trabalho de pares com o objetivo de perante algumas propostas dadas pela psicóloga de situações de birra adequar a alternativa correta.



Figura 47 – Trabalho de grupo entre os pais

Na dinâmica de cooperação o estágio possibilitou a concretização de um projeto coletivo com a colega de estágio, que consistiu na organização de uma ação de sensibilização para docentes e não docentes da Pré da Azinhaga cujos temas foram “Crianças vítimas de maus tratos” apresentado pela Psicóloga Susana Pedra e a “Indisciplina” pela Psicóloga Fátima Rodrigues.



Figura 48 – Apresentação das oradoras

Este tipo de cooperação ocorreu tanto com a colega de estágio como com as educadoras cooperantes e revelou ser um dos momentos mais importantes na minha intervenção, pois permitiu tal como refere Alarcão (2010), permitiu descobrir formas de desempenho com qualidade, possibilitando o desenvolvimento de competências adequadas.

No âmbito do projeto dos meios de transporte a sala das borboletas recebeu a visita da Polícia de Segurança Pública na Prevenção Rodoviária. Para além da atividade realizada em colaboração com os agentes já mencionada anteriormente, aquando da exploração da visualização de uma história e da exploração direta do carro e da mota da polícia, as crianças tiveram a oportunidade de satisfazer um dos seus interesses comuns do grupo.



Figura 49 – Visualização de uma história acerca das regras de segurança rodoviária



Figura 50 – Exploração do carro e moto da Polícia

Quando se fala em parceiros educativos, fala-se em todas as organizações que, direta ou indiretamente, laboram no mesmo raio de ação. As outras salas, num plano de interação pedagógica, resultam perfeitamente na construção de planos e concretização de objetivos delineados. Como são salas onde prevalecem crianças com idades muito semelhantes, o trabalho de orientação poderá ser muito frutífero. Assim após a conclusão do trabalho conjunto com os pais que referi anteriormente, as crianças da sala das borboletas convidaram as outras salas a ver os seus trabalhos numa pequena exposição realizada dentro da sala.

Cada criança apresentou o seu meio de transporte, proferindo as características e materiais utilizados para a construção do mesmo.



Figura 51 – Exposição dos meios de transporte



Figura 52 – Apresentação do meio de transporte, realizado em colaboração com os pais

Verifiquei na prática que as experiências contextuais foram deveras importantes para a aprendizagem das crianças pois foi dada a oportunidade destas expandirem os seus conhecimentos os seus contextos habituais de sala e de escola, alcançando contextos distintos que promovam o seu desenvolvimento.

De salientar ainda que “a colaboração dos pais e de outros membros da comunidade educativa, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de enriquecer as situações de aprendizagem.” Orientações curriculares (1997, p.45).

Avaliação na educação Pré-escolar

Na educação pré-escolar a avaliação assume um papel fortemente marcado na dimensão formativa, tratando-se de um processo contínuo e explicativo, interessando-se mais pelos processos, do que pelos resultados.

Cabe ao educador avaliar, numa perspetiva formativa, os processos educativos, o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo, tendo em conta os seguintes aspetos:

- Interesse/motivação
- Participação/iniciativa
- Capacidade de organização
- Assiduidade e/ou pontualidade

- Criatividade
- Espírito de observação
- Espírito crítico/raciocínio

A avaliação dos processos e dos efeitos, prevê uma tomada de consciência da ação do educador, permitindo, através da reflexão, adequar o processo educativo às necessidades e interesses de cada criança (ME, 1997).

O Sistema de acompanhamento das crianças (SAC) de Portugal e Laevers, é um instrumento de apoio à prática educativa que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e de edificação curricular.

Os indicadores de qualidade contextuais (meio), processuais (implicação, bem-estar emocional) e desenvolvimento (objetivos ou competências), bem como a participação efetiva da criança na avaliação e desenvolvimento do currículo.

A utilização apropriada deste instrumento permitirá ao educador obter uma visão mais clara sobre o ação do grupo em geral, aspetos que requerem intervenção específica, avaliação dos resultados das ações ou iniciativas desenvolvidas bem como o delineamento de qualidade educativa e também a intervenção de crianças que necessitam de apoio adicional.

O SAC permite a dinamização de um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação focalizada no bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças integrando o desenvolvimento de estratégias de interação e de características do grupo.

Seguidamente será explicado todo o processo desenvolvido, os instrumentos utilizados e resultados obtidos, relativamente à avaliação do grupo e da criança em específico.

Avaliação do grupo

A análise dos resultados obtidos neste projeto confirma que o recurso a metodologias ativas conduz a um impacto positivo na aquisição e na qualidade das aprendizagens, bem como nos níveis de implicação e de bem-estar (Portugal & Laevers, 2010). Desta forma, acredito que é com a concretização da prática que a teoria se justifica, tendo este projeto contribuído para verificar que, tal como preconiza Piaget

(1976), a aprendizagem pela ação é fundamental para o desenvolvimento do potencial da criança.

Assim esta opção metodológica deve ser perfilhada no dia-a-dia do educador que anseie promover uma educação de qualidade. Esta mesma ideia é coroada pelo estudo de Formosinho (2004), no qual é verificado que a criança ao ser assumida como um ser ativo, competente e construtor do seu conhecimento, contribui para o envolvimento da mesma no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Os níveis de implicação e de bem-estar emocional avaliados durante o desenrolar da prática educativa na sala das borboletas foram conferidos através da observação, registos das expressões e produções das crianças e na utilização das escalas de Portugal & Laevers (2010) (ver anexo 19).

Relativamente ao bem-estar como podemos verificar através do gráfico consegui concluir que a maioria das crianças do grupo apresentou níveis altos de bem-estar emocional durante as atividades desenvolvidas sendo que, 83% apresentou um nível de alto de bem-estar e 17% um nível médio.

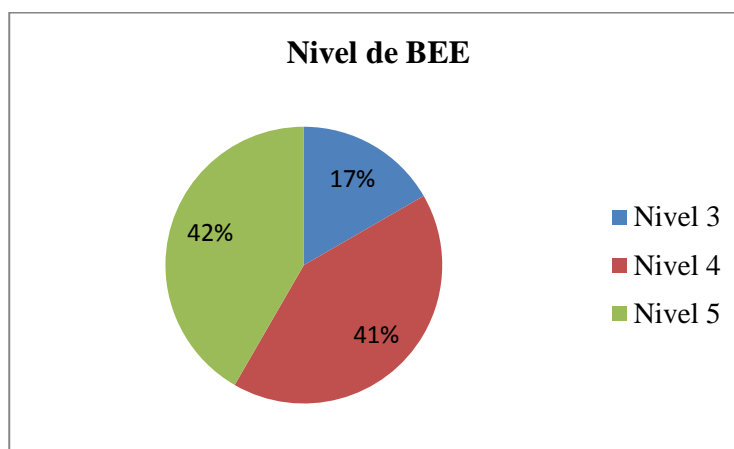


Gráfico 8 – Avaliação do nível de bem-estar emocional do SAC (Portugal & Laevers, 2010)

No que diz respeito à implicação, concluí que a maioria das crianças apresentou um nível alto de implicação perante as atividades desenvolvidas sendo visível que, 54% evidenciou nível alto de implicação, 42% um nível médio e 4% nível baixo.

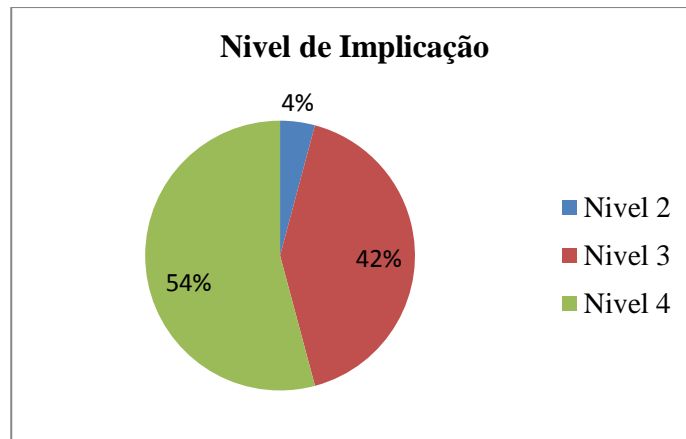


Gráfico 9 – Avaliação do nível de implicação do SAC (Portugal & Laevers, 2010)

Neste sentido posso aferir que durante o processo de estágio as opções metodológicas delineadas foram adequadas, pois verifica-se que a maioria do grupo, de forma progressiva, melhorou alguns aspetos menos positivos.

De forma geral com a utilização das fichas SAC foi possível observar, avaliar e reestruturar estratégias, organizar o ambiente educativo de forma a promover os processos de ensino-aprendizagens, ou seja, o currículo. Desenvolvendo o currículo em função dos seus níveis de bem-estar emocional e implicação, que o grupo evidencia, pode impulsionar o desenvolvimento de competências e aprendizagens significativas.

Avaliação individual

Desde a primeira semana de prática educativa na Sala das borboletas, que a criança escolhida para a avaliação individual despertou a minha atenção pelo seu comportamento ao longo de toda a rotina. Esta criança é do sexo masculino, tem 3 anos e possui imaturidade para a faixa etária que se encontra.

Com o intuito de realizar uma avaliação prudente, a mesma desenvolveu-se tendo em conta as fichas de avaliação individual do SAC de Portugal e Laevers.

De acordo com Portugal e Laevers (2010), o SAC permite o desenvolvimento de comportamentos que se norteiam não só pelos resultados e logicamente pelos benefícios que daí advém, tendo em consideração a qualidade de vida das crianças

Para a avaliação individual da criança foi adotada a ficha 1i do SAC, que diz respeito à avaliação individualizada das crianças.

Nesta ficha serão apreciadas, as competências pessoais e sociais em educação Pré-Escolar, subdivididos em atitudes, comportamentos no grupo e domínios essenciais (Portugal & Laevers, 2010).

Para cada dinâmica é proposta uma avaliação por níveis, que variam entre o nível 1 e o nível 5, equivalendo o nível 1 à manifestação de grandes dificuldades e o nível 5 a aquisição de elevadas competências.

Seguidamente apresenta-se a análise dos resultados da avaliação individualizada da criança tendo como referência a ficha 1i do SAC.

As maiores preocupações em relação a esta criança prendem-se com algumas competências pessoais e sociais em que este apresenta um nível mais baixo (nível 2), tais como: autoestima, linguagem e pensamento lógico, conceptual e matemático (que se situa num nível intermédio entre o 2 e o 3). Contudo também suscita a preocupação, nas competências em que revela o nível 3 que são: auto-organização/iniciativa; curiosidade e desejo de aprender; ligação ao mundo, competência social; expressão artística; compreensão do mundo físico e tecnológico e competências do mundo social, tal como podemos observar no quadro que se segue de avaliação individual da criança.

Avaliação em Educação Pré-Escolar

Sistema de Acompanhamento das Crianças

Ficha 1i

Data: novembro e dezembro	Idade da criança: 3 anos
Nome da criança: Afonso	Data de nascimento: 11/05/2009

Competências pessoais e sociais em Educação Pré- Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Auto-organização/ iniciativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências sociais 	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade fina • Motricidade grossa • Expressão Artística

<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidade e desejo de aprender • Criatividade • Ligação ao mundo 		<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem • Pensamento-lógico, conceptual e matemático • Compreensão do mundo físico e tecnológico • Compreensão do mundo social
--	--	---

Atitudes

Autoestima – Indicadores
<p>A criança revela ansiedade e desconforto (altera a expressão facial) quando tem de intervir no grande grupo oralmente.</p> <p>Em atividades que envolvam construções com diferentes materiais, muda de atitude tornando-se participativo, implicando-se nessas tarefas. Apesar de utilizar e explorar diferentes materiais, tende a utilizar os que já conhece e domina.</p> <p>O sentido de responsabilidade no que concerne ao seu bem-estar é ...quando acontece ser magoado pelos colegas queixa-se logo.</p> <p>Em situações novas e/ ou num contexto novo e desconhecido mostra inibição, chora, demonstrando medo.</p>

Autoestima – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

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

Auto-organização / iniciativa – Indicadores
<p>A criança evidencia motivação em realizar atividades se estas estiverem relacionadas com construções na área do tapete, ou quando as vivências decorrem no</p>

exterior. Assim no decorrer destas brincadeiras demonstra satisfação.

Através de atitudes é capaz de fazer escolhas muito simples, escolhendo quase sempre a mesma coisa.

Verbalmente, acaba só por expressar a atividade que vai realizar, não conseguindo apresentar ideias sobre o que pretende executar, ou como vai pôr em prática. Consegue realizar as atividades de rotina, de forma quase autónoma, na higiene e na alimentação embora recorra várias vezes ao adulto para ajudá-lo.

Quando a atividade que realiza não foi a sua primeira prioridade ou, lhe foi sugerida e não se conclui nos seus interesses, permanece menos tempo na tarefa, distrai-se com facilidade o que implica um período de tempo mais alargado para a concluir. Por vezes quando o grau de dificuldade aumenta, não os finaliza e desiste com facilidade.

A criança ainda não consegue apresentar sobre o que pode ou quer desenvolver com os materiais ou brinquedos que escolhe, mesmo nas atividades em que apresenta maior interesse e maior implicação.

A criança apresenta uma baixa capacidade de organização, mostrando maior interesse em acompanhar as ideias e diálogos dos colegas.

Auto-organização/iniciativa – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo.

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

Curiosidade e desejo de aprender, criatividade, ligação do mundo

A preencher no final, dado serem dimensões a analisar no âmbito de outra áreas de competência.

Curiosidade e desejo de aprender – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo.

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

Criatividade – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo.

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

Ligação ao mundo – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo.

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

Comportamento no grupo

Competência social – Indicadores

Esta criança é inibida, preferindo manter-se “no seu canto” do que, ir ter com o outro, adotando uma postura de observador. Não questiona sobre sentimentos nem comportamentos dos outros, mantendo uma atitude passiva.

Relaciona-se positivamente com os outros sem necessitar de tomar a iniciativa.

A criança tem dificuldade em comunicar aos outros os seus próprios sentimentos.

Através do comportamento dos colegas, em situações diárias facilmente observáveis, nem sempre é capaz de perceber se o outro está zangado ou triste.

Tem dificuldade em distinguir os interesses ou desejos dos outros e os seus. Por vezes, em situação de grande grupo, toma como seus, os desejos dos outros.

Identifica diferentes formas de relação com o outro através de ações, principalmente quando estas são de carácter mais prático como o ajudar ou brincar com um amigo.

Esta criança ainda não consegue explicar o que acontece em diferentes momentos de interação sociais, ou prever o que poderá acontecer, tanto em situações concretas como em histórias.

Respeita os colegas, os adultos e as regras da sala, sabendo esperar pela sua vez e ouvindo os outros sem se intrometer.

Competência social – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo.

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

Domínios essenciais

Motricidade fina – Indicadores
<p>Esta criança gosta de manipular objetos e instrumentos e de experimentar diferentes maneiras de manipulação do mesmo.</p> <p>Apesar de mostrar interesse pela manipulação de instrumentos, a manipulação destes varia na sua qualidade. Em relação a objetos relacionados com o faz de conta, por exemplo o manipular das peças da cozinha, revela agilidade e destreza, mas em relação ao pincel e ao lápis de cor demonstra dificuldade em fazer a apreensão de forma correta.</p> <p>Quanto ao abotoar de botões é necessário alguma orientação para os abotoar, e de ajuda para apertar e desapertar os sapatos.</p>

Motricidade fina – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo.

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

Motricidade grossa – Indicadores
<p>Gosta muito de participar em atividades ao ar livre: de correr e explorar os espaços envolventes. Nesta situação espelha um bom nível de implicação e de bem-estar.</p> <p>Faz experimentação de vários movimentos, apresentando alguma tensão muscular na execução.</p> <p>Em espaços exteriores, quando corre, raramente reage a tempo em situações de mudança de direção evitando colisões.</p> <p>Executa vários movimentos como: correr, saltar, subir e descer escadas e contornar obstáculos. Mostra-se satisfeito em jogos com bola, conseguindo atirar,</p>

apanhar e pontapear a bola.

As tarefas funcionais são realizadas adequadamente, não mostrando problemas ao despir camisolas ou casacos, em transportar e deslocar objetos, pequenos ou grandes (cadeira, mesa).

Identifica sinais de fadiga e de cansaço, começando a chorar e a expressar que não quer fazer mais.

Motricidade grossa – apreciação global, atendendo à idade/competências médias das crianças do grupo.

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

Expressões artísticas - Indicadores

Quando surgem oportunidades de participar em atividades de expressão artística, mostra pouca vontade em escolher e em intervir principalmente nas áreas relacionadas com a música e a dramatização. Mostra mais disponibilidade para a expressão plástica, principalmente se for desenho ou plasticina.

Na pintura faz pouca utilização das cores. Utiliza todo o espaço da folha quando lhe é sugerido.

Não mostra grande interesse por esta área, mas participa em jogos rítmicos simples, com repetição de batimentos.

Nas suas brincadeiras a pares, faz recurso ao faz de conta na imitação de animais, de carros e de motas, pelos quais nutre especial interesse, vivenciando experiências.~

Expressão artística – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo.

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

Linguagem – Indicadores

Neste ponto a criança apresenta alguma implicação, pois consegue manter-se durante algum tempo, em situação de escuta de uma história ou de conversação sobre um tema. Mas mostra alguma perturbação a nível de bem-estar quando tem de intervir, como por exemplo, chama pela mãe e chora. Portanto quanto à implicação em situação de linguagem expressiva é baixa. Consegue perceber, o significado de palavras do seu uso comum. Em situações em que a mensagem possa ser um pouco mais complexa ou fora do seu leque de conhecimentos, revela alguma dificuldade em perceber o seu significado e agir em conformidade. Escuta atentamente e mantém-se implicado na audição de histórias e teatro de fantoches, mostrando-se completamente embevecido de filmes adequados à sua faixa etária, contudo perante situações novas reage dizendo que não quer fazer associado a algum choro e chama pela mãe.

Em situações de pares ou pequeno grupo, quando tem de brincar em consonância com os colegas, respeita a sua vez, embora não seja sempre compreendido pelos colegas.

O seu vocabulário é pobre, com falta de concordância e frases curtas. Recorre ao gesto como complemento e modo de se fazer entender pelos colegas. Interessa-se pouco por livros ou histórias.

Linguagem – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo.

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

Pensamento lógico, concetual e matemático – Indicadores

Organiza objetos segundo determinadas características e/ou com diferentes critérios, sob a orientação do adulto. Na execução de jogos ou na realização de construções com diferentes materiais (blocos lógicos, puzzles), implica-se e mantém-se em atividade, fazendo diferentes experimentações, utilizando por vezes, tentativa e erro.

Identifica objetos que não pertençam a um determinado grupo.

Faz contagens corretas até quatro. A partir desta quantidade necessita de ajuda para continuar a contar até 10.

Consegue realizar puzzles adequados à idade, no entanto, por vezes ainda recorre a ajuda do adulto.

Pensamento lógico, conceitual e matemático – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo.

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

Compreensão do mundo físico e tecnológico - Indicadores

Na utilização de materiais, reconhece algumas características e faz uso delas, essencialmente nas atividades físico-motoras

Quando o tema foi abordado não conhecia alguns nomes dos meios de transporte, nem a sua categorização.

Compreensão do mundo físico e tecnológico – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo.

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

Compreensão do mundo social - Indicadores

Gosta de ouvir histórias de vários temas.

Reconhece que os adultos têm necessidades de ter uma profissão/um trabalho.

Identifica em imagens algumas profissões, embora não saiba qual a profissão dos pais.

Sabe para que fins se destinam alguns serviços básicos e mais utilizados, como é o caso do supermercado, hospital, padaria.

Depois do tema ser abordado, reconhece em livros ou ficheiros de imagens, os transportes terrestre, marítimos e aéreos.

Compreensão do mundo social – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo.

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

Perspetiva da criança (autoavaliação)
<p>Coisas que já aprendi: “- Já aprendi a canção do autocarro e sei que ele anda na estrada.”</p> <p>Coisas em que sou bom/boa: “- Sou bom a brincar com carrinhos e a montar jogos de peças.”</p> <p>Coisas que gostava de melhorar: a criança não conseguiu avaliar este parâmetro.</p>

Conversa com os pais:
<p>A mãe mostra-se preocupada com a evolução da linguagem e do desenvolvimento geral do filho.</p> <p>Evidencia e declara gostar da escola, das educadoras e funcionárias.</p>

Quadro 7 – Ficha de avaliação individualizada

Nas competências pessoais e sociais no indicador de autoestima, esta criança perante situações novas e/ou num contexto novo mostra inibição, bem como sentimento de medo levando num primeiro momento ao choro e à recusa de efetuar a atividade.

Em pequeno grupo é capaz de expor esporadicamente, a sua vontade ou desejo, no entanto em grande grupo, ainda não consegue expressar-se e agir espontaneamente.

Esta criança demonstra algum entusiasmo em situações que impliquem a leitura ou manuseamento de histórias, conseguindo permanecer implicado durante algum período de tempo. No reconto de histórias, esta criança simplesmente repete o que os colegas expressam e se o adulto lhe questionar diretamente fica embaraçado e só diz sim ou não o que muitas vezes faz-nos perceber que não consegue interpretar a questão.

Em relação às mensagens que lhe são transmitidas, compreende e age em consonância, se estas não forem muito extensas e se for usado vocabulário adequado à sua idade. O seu vocabulário apesar de utilizar mais palavras continua a ser pobre, com falta de concordância e frases curtas.

Os conhecimentos que revela são observáveis em situações lúdico-didáticas, formais ou informais, e através da exploração de objetos, imagens e jogos.

Só no final deste momento de avaliação de prática educativa é que consegui verificar, de uma forma geral, que a criança passou para um nível mais elevado de implicação, conseguindo mesmo em situações que revelava melhores competências. No que se refere ao nível de bem-estar esta só se verificou em situações vivenciadas em pequeno grupo. Há ainda a salientar que, apesar dos indicadores de bem-estar não serem totalmente satisfatórios, em pequeno grupo a criança tende a desinibir-se, conseguindo participar e intervir, revelando-se uma criança meiga e interessada nas atividades, mostrando-se mais à-vontade e alegre mostrando como refere Laevers et al.,1997,2005b), um estado de sentimento que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, (...), porque a situação conjuga-se com as suas necessidades, o que evidencia um aumento de nível do bem-estar emocional.

Quanto ao nível de implicação Laevers (1994) define implicação como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida através da persistência e concentração, caracterizando-se por motivação e interesse. Assim sendo, a criança implica-se bem nas atividades livres que decorrem em espaços exteriores e que já sejam do seu conhecimento.

A criança não se implica bem nas atividades dirigidas que se relacione com a área de expressão e comunicação, na reprodução de canções e na participação em diferentes experiências de aprendizagem, com base em diferentes materiais.

Para poder verificar se as iniciativas/estratégias implementadas foram adequadas, farei de seguida o estudo dos níveis de implicação e de bem-estar emocional, recolhidos a partir das experiências-chave durante as cinco semanas de prática educativa.

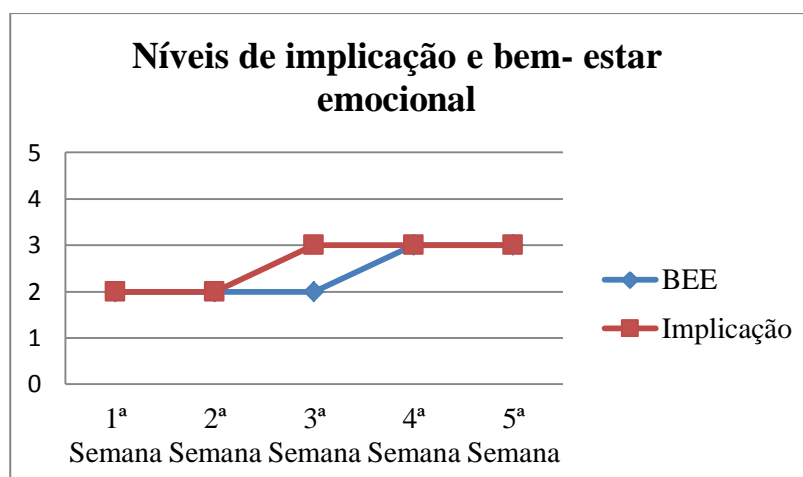


Gráfico 10 – Avaliação dos níveis de implicação e bem-estar emocional do SAC (Portugal & Laevers, 2010)

Na análise deste gráfico, observa-se que o nível de bem-estar emocional apresentou uma evolução positiva. Inicialmente começou por apresentar níveis baixos, exibidos através do desconforto emocional, muitas vezes observáveis através da expressão facial e através de atitudes que a criança apresentava como o choro, o chamar constante pela mãe e a recusa em participar em atividades por ele desconhecidas.

Contudo este desconforto no final verificou-se em alternância com sinais positivos atingindo um nível médio (nível 3).

No que concerne à implicação, a sua evolução foi mais significativa nas últimas três semanas, esta evolução deve-se em parte, ao facto da criança ter começado por evidenciar inicialmente níveis baixos de implicação, apresentando-se pouco envolvida nas atividades e as atividades que participava eram frequentemente interrompidas, não se verificando sinais de exploração ou de interesse.

No final do ciclo avaliativo passou a apresentar sinais claros de implicação, de forma mais ou menos continua estando usualmente envolvida em diversas atividades.

A evolução, tanto do nível de bem-estar emocional como no nível de implicação é satisfatória, verificando-se assim que as estratégias implementadas foram as adequadas.

De acordo com o estudo executado o facto destes dois parâmetros mostrarem, no final níveis médios, potenciaria na criança uma maior autonomia e desenvolvimento pessoal e social.

Reflexão crítica

Ao refletir sobre o trabalho desenvolvido no âmbito do estágio em mestrado na valência de Educação Pré-Escolar, tive necessidade de ponderar sobre os objetivos a que me propus no início da práxis.

Desta forma, na tentativa de dar resposta a uma das questões, concluo que o SAC funciona realmente como um instrumento facilitador e estruturador de todo o processo de recolha e análise de informação, uma vez que com a utilização das fichas estruturadas, foi mais fácil organizar, direcionar a observação e compilar toda a recolha de dados.

Este facto permitiu-me detetar as crianças que necessitavam de uma intervenção diferenciada fazendo face às suas necessidades. A partir dessa constatação, pude planear a minha intervenção pedagógica com o intuito de potencializar a qualidade educativa, contribuindo para a resolução das necessidades identificadas.

As aprendizagens desenvolvidas a partir da implementação das estratégias delineadas, contribuíram para a implementação de aprendizagens significativas em contexto diversificado.

Só poderemos afirmar que as aprendizagens são significativas se corresponderem a bons níveis de bem-estar e de implicação.

A prática educativa teve como algumas limitações, a curta duração de estágio, o tempo que nos é atribuído para observar, desenvolver projetos, avaliar e realizar ações de sensibilização é escasso. Quando termina o estágio é quando ambas as partes (educador e crianças), estão a relacionar-se melhor e a estabelecer uma relação de maior proximidade, na minha opinião se tivesse tido oportunidade de continuar a desenvolver a prática educativa naquela sala, poderia ter conseguido atingir melhores níveis de implicação e bem-estar.

As reflexões revelam-se instrumentos fundamentais para uma tomada de consciência das dificuldades, sucessos consistentes de uma prática educativa. Fornecem informações sobre os dilemas e dúvidas, ansiedades e êxitos, mas sobre tudo, dificuldades que conseguem superar. Estas informações permitem organizar e reorganizar as planificações e a própria metodologia utilizada se posteriormente forem discutidas e refletidas pelo próprio educador.

As reflexões podem ser encaradas como uma avaliação que constitui um elemento de apoio estratégico ao desenvolvimento da ação educativa, permitindo por um lado obter uma perspetiva de futuro.

Malaguzzi (1999), refere que o papel do pedagogo precisa de ser visto como pesquisador e pensador, um profissional reflexivo que procura aprofundar o seu entendimento sobre o que está acontecendo e da maneira como as crianças aprendem através da documentação, do diálogo, da reflexão crítica e da desconstrução.

Neste sentido, as reflexões podem ser vistas como uma narrativa entre o educador e o pensamento, ou seja, como documento de expressão de elaboração dos seus pensamentos e dilemas.

Todavia é necessário entender as reflexões como um instrumento simbólico que contribui para o desenvolvimento da reflexão crítica, onde a partir das reflexões o educador investiga os seus sucessos e os seus anseios como forma de melhorar a sua ação.

A prática educativa valoriza as relações adulto/criança, existe a troca de conhecimentos e saberes, todos ensinam e todos aprendem. A criança é vista como detentora de saber e de aprendizagens e o educador tem o papel de orientar, questionar, estimular e oferecer momentos de aprendizagens significativos.

O processo de ensino-aprendizagem é um processo construtivo. A interação que a criança estabelece entre si, os seus pares e com o educador são fundamentais para a sua aprendizagem. Paulo Freire (1996), diz que ensinar não é transferir conhecimentos é criar condições para a sua construção.

Acrescenta que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender” (p.23). Neste sentido, este processo incide na ligação permanente em que o educador e a criança são simultaneamente sujeitos de aprendizagem.

Na perspectiva do mesmo autor, quanto mais treinarmos a nossa capacidade de aprender e ensinar mais sujeitos e não objetos nos tornamos do processo de ensino-aprendizagem, pois a natureza da criança é naturalmente curiosa. Acrescenta ainda que como educadores devemos “respeitar (...) à autonomia do ser do educando” (p.59),ou seja, é transmitindo autonomia na relação pessoal que a criança estabelece entre si e o adulto, entre pares, no desempenho das suas tarefas, dando-lhe espaço e escutando-a “pois é escutando que aprendemos a falar com eles” (p.113).

Tendo isto como base tenho, como futura educadora consciência de que devo estar atenta às situações com potencialidade educativa e que poderão resultar em oportunidades de aprendizagem para a criança, vendo a criança como pesquisadora, investigadora, assumindo-a tal como refere Vasconcelos (1998) “como um ser competente e capaz, como um investigador nato”, um ser autónomo e dinamizador com capacidade para fazer

a gestão do seu próprio processo de aprendizagem, através de registos autónomos das suas experiências e da cooperação. (p.133).

Segundo Yonemura citado por Vasconcelos (1997), “os professores são participantes activos do acto de dar sentido à vida e deveriam ser considerados como elementos que geram e absorvem conhecimento (...) e são aprendentes que continuam a crescer.” (p.34).

De acordo com esta afirmação, tenho noção, que cada vez mais o educador tem de ter uma maior preocupação na participação das crianças em todo o processo de ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto que a criança possui saber pessoal antes de entrar no Jardim de Infância, sendo fundamental valorizar os seus saberes como base de novas aprendizagens, ou seja, observar a criança mais participativa, capaz de produzir opiniões, capaz de tomar decisões.

É necessário promover a sua autoestima, no sentido de a conduzir a uma personalidade mais segura e ativa, na edificação de projetos individuais e coletivos e no grande projeto que é a sua vida futura, pois “toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (Dewey, 1971, p.26).

Deste modo a educação da criança deve ser entendida como um alicerce contínuo da sua experiência e só desta forma é que as experiências têm significado para a aprendizagem e impacto no desenvolvimento da criança.

Esta ideia é também consistente no Perfil Específico do educador de Infância, ao ler-se que, “No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras” (Decreto-lei nº. 241/2001, de 30 de Agosto).

É importante que o educador como refere as OCEPE, contemple a interação das crianças em distintos momentos de aprendizagem, em momentos de trabalho individual, de interação entre pares e em pequenos grupos, nos quais se favorece a aprendizagem cooperada. Mas para este crescimento e desenvolvimento ser furtuito, é necessário o educador ter em conta, de acordo com Oliveira Formosinho (2002) “as necessidades, interesses, motivações e expectativas da criança, como por sua vez dar a criança autonomia para os desenvolver, e ainda para estimular as crianças para os níveis de desenvolvimento próximo”. (p.129).

Este conceito de zona de desenvolvimento próximo, segundo Vygotsky é a distância entre o nível de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem.

Tudo isto faz-me refletir sobre o papel e a responsabilidade do educador na medida em que, deverá sempre ter uma atitude de interajuda no sentido de ajudar as crianças a descobrir respostas, permitindo que a esta através da interação com os seus pares e com o adulto seja o centro de todo o processo educativo.

Tenho convicção que a criança através da exploração do que a rodeia, das suas experiências e aprendizagem pela descoberta, da sua curiosidade natural em querer saber mais, pela sua participação ativa e através das suas atitudes, se torne orientadora, defina o seu percurso, o seu processo de aprendizagem e de quem o rodeia, mas não deixando de ser influenciada pelo ambiente que a envolve, tendo o educador como apoio e incentivador do processo de ação pedagógica.

Segundo Oliveira Formosinho (2009) “ é, na essência, a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam actividades e projectos que permitem co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações”. (p.8).

Assim sendo, é crucial que o educador tome atenção a todo o processo de aprendizagem, mas “o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.14), no sentido da cooperação e a implicação da mesma nos processos de negociação e de tomada de decisões, encorajando-a à experimentação e à responsabilidade pelas suas escolhas, são imprescindíveis na realização de um trabalho sério, onde a criança assume o papel de protagonista e de motor da sua própria aprendizagem.

Pois tal como refere Formosinho (2002), o educador deve ser “um mediador pedagógico que sustenta a sua prática nos modelos pedagógicos, na cultura envolvente e na cultura da criança” (p.17) e um impulsionador do desenvolvimento, apoiando a criança no processo de ação pedagógica.

É de todo necessário realçar que, num tempo onde há muita informação, o educador tem um papel importante neste processo. Para tal, o docente deve estar preparado e informado em termos de sustentabilidade teórica. Os teóricos da Educação são, a esperança para melhor o educador orientar as crianças a construir e organizarem o seu currículo. Claro está que, esse currículo deverá basear-se nos processos de aprendizagem das crianças, tornando possível a obtenção do conhecimento.

O conhecimento está intimamente relacionado com a cultura que nos envolve e na qual, os educadores, se devem apoiar ao criar o currículo.

Segundo Bruner (1996), a cultura define-se como “o estilo de vida que pensámos, construímos, negociamos, institucionalizamos e acabamos por chamar realidades”. (p.121).

Neste seguimento, é importante uma cultura escolar que opera como uma comunidade de alunos envolvidos conjuntamente, na resolução de problemas e na contribuição de todos para o processo de educação mútua. De referir que a criança tem um papel preponderante na construção e na consciencialização (prática) daquilo que faz, como faz, e porque faz, havendo um equilíbrio entre a própria criança e o restante grupo, criando assim a referida cultura escolar.

Nesta cultura escolar, o adulto deve ser ativo, empenhado, preparado para dar e partilhar, para confortar e construir apoios. Os instrumentos de fala e de escrita devem apoiar e orientar a ação do adulto, tal com refere Niza. Avançando nesta perspetiva, numa linha de pensamento de Freinet, o educador terá de participar e pertencer a uma organização democrática e cooperada instituída com os alunos.

O Educador tem um papel importante, no desencadear de todo o processo ensino/aprendizagem, e deverá refletir sobre as razões e critérios que o levam a desenvolver.

A intervenção, deste, neste âmbito é fundamental, sobretudo no que diz respeito a estimular as crianças a participarem e a empenharem-se nas tarefas que lhe são propostas.

Paralelamente, o educador terá a sua atitude avaliativa/refletiva e reformulativa, caso seja necessário. Nesta, poderá focar, entre outras coisas, as diversas atividades desenvolvidas e a aderência por parte do grupo. Poderá, também, tomar consciência da ação que se deveria levar a cabo para algo que possa não ter corrido como gostaria, podendo igualmente modificar ou readaptar todas as planificações se a situação assim o exigir. Possibilita, ainda, observar e constatar uma progressão nas aprendizagens desenvolvidas e adquiridas por cada criança.

Na minha opinião, ser educador de infância é um desafio constante e repleto de inovações e solicitações. O conceito de educação foi evoluindo, falando-se cada vez mais na necessidade da formação para promover o desenvolvimento pessoal e profissional e em “educação durante toda a vida” (Delors, 1996, p.89), a educação esta assente em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a viver em comum, aprender a fazer, aprender a ser.

Tudo isto, implica que cada momento, como educadora e como pessoa, me sinta implicada e desafiada a inovar, à atualização contínua de saberes, isto é, à “integração de conhecimentos, capacidades e atitudes adequados ao desenvolvimento educativo – de que o professor necessita para o desempenho das suas funções docentes” (INAFOP – 2001).

Reflexão final

Como análise e reflexão final de todas as minhas práticas, considero que as reflexões podem ser consideradas como uma espécie de autoavaliação sendo este um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva. “É a atividade de autocontrolo refletido das ações e comportamentos do sujeito que aprende” (Hadji, 2001), é um olhar crítico mas consciente sobre o que se faz e como se faz.

Esta experiência contribuiu para o alargamento dos meus horizontes, para o meu crescimento como ser humano e como futura profissional tendo em conta que, o conhecimento e contato direto adquirido são fundamentais para que, enquanto futura docente possa corresponder as expectativas futuras e potencializar a capacidade de trabalhar em equipa.

Como futura profissional reconheço que esta abordagem metodológica permite a criança um papel ativo nas suas aprendizagens assegurando ao educador um papel de mediador das mesmas, que a aprendizagem cooperativa deverá fazer parte da minha opção metodológica porque a sua natureza sócio construtivista confere à criança um papel ativo no seu desenvolvimento, que a qualidade da interação entre o adulto e a criança tem um grande impacto sobre o envolvimento e desenvolvimento da mesma, onde estas atitudes fazem com que a criança sinta que confiam nela, que a compreendem, descobrindo no interior de si própria a capacidade de usar essa relação para crescer e que o papel ativo da criança incidiu sobre aspetos essenciais do seu desenvolvimento e aprendizagem englobando instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida.

Sendo educar “uma profissão exigente em relação à qualidade do seu desempenho” e “que assume a responsabilidade de dar rosto ao futuro” (Baptista, 2005, p.113), tenho como futura educadora um enorme compromisso de estar em permanente

atualização e garantir que as crianças, sejam futuros cidadãos capazes de tomar decisões, solidários, tolerantes e íntegros.

A importância do educador na formação das crianças tem a ver, em muito, com a pessoa e o profissional que o educador é. A sua atitude deve ser a de “uma pessoa que se dirige a outra pessoa e a ajuda a dar à luz (...) a sua própria identidade pessoal, como ser inteligente e livre, ator e autor do seu próprio destino de uma maneira autónoma e responsável.”, tal como refere Tavares (1996, p.83).

Para o fazer, o educador tem de ser alguém que escolheu sê-lo, que tem formação de base e contínua, que serve de mediador entre o saber subjetivo das crianças e o seu saber, mais sistematizado, que sabe ir mais além do imediato, das fronteiras da escola, que sabe estar atento ao mundo e à mudança e que considera o contacto com os outros um instrumento criador de verdadeiras relações e laços interpessoais.

Na minha perspetiva o educador tem de orientar, mostrar várias direções, mas respeitar a reação da criança, reconhecendo que ela tem a liberdade de aderir ou tomar a direção oposta. Dever-se-á utilizar uma metodologia de forma intencional e sistemática, que passa pela planificação e discussão, tendo em conta as necessidades dos alunos e da comunidade em que estão inseridos.

Ser educador de infância é saber dar e receber carinho, é saber estar atento ao comportamento das crianças e ter a sensibilidade de perceber quando a criança está carente, ou precisa falar. É saber ser um verdadeiro amigo.

Permitiu-me também refletir que um professor deve ser: bom comunicador, observador, reflexivo, humilde, bom ouvinte, paciente, inovador. Provavelmente, serão muito poucos professores que apresentam todas estas características. Na verdade, o ser humano não é perfeito nem o professor é um ser detentor de todo o saber. A meu ver, considero que a pior atitude da parte de um professor não implica não possuir algumas das características atrás mencionadas, mas sim assumir que ele é o único detentor da verdade.

Assim, como futura docente procurarei que o ambiente da minha sala de aula, seja um prolongamento familiar, onde exista sempre uma continuidade de estímulos, tendo em vista uma aprendizagem globalizante e articulada não esquecendo a identidade de cada aluno e o respeito pela sua diferença, adequando as estratégias do ensino às características dos mesmos, explorando e satisfazendo as suas motivações e interesses sendo esta reveladora de novas aquisições

Tal como diz o provérbio chinês, “Se deres um peixe a um homem, ele alimentar-se-á uma vez; se o ensinares a pescar, alimentar-se-á durante toda a vida”. O crescimento é um processo feito de tentativas e erros e só experimentando é que realmente aprendemos. As experiências que poderão não dar certo fazem parte do processo de aprendizagem tal como as bem-sucedidas. Considero que o professor assume um papel preponderante na forma como encara o processo de ensino aprendizagem, nos instrumentos que utiliza, na forma como avalia e na forma como deixa transparecer essa avaliação.

Proporcionou-me uma significativa base conceitual, favorecendo a reflexão sobre como se dá o processo de ensinar a aprender, aprender a aprender e aprender a ensinar, além de adquirir vivências de uma realidade escolar, sendo mais uma oportunidade formativa para observar e interagir numa realidade escolar, e ao mesmo tempo uma retoma de teoria para refletir, discutir e pesquisar.

Como refere Pophan e Baker (1976, p.90),

Não existe nenhuma entidade genérica a que se possa dar o nome de professor eficiente. A eficiência do ensino deve antes ser considerado em relação a um professor determinado lidando com determinados alunos, num determinado ambiente, enquanto procura alcançar determinadas metas de ensino.

Em síntese, as práticas pedagógicas levam à toma de reflexão de situações concretas do meio educativo, à identificação de problemáticas e de prioridades evidentes existentes na nossa comunidade educativa. Partindo deste pressuposto e tendo como finalidade ajudar a criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento global, sinto, como futura docente, que tenho capacidade para exercer esta profissão, com o intuito de preparar as crianças para viverem numa sociedade democrática, integral, de homens livre, críticos, respeitadores das opiniões dos outros, íntegros e convictos dos seus ideais, mobilizando uma interação de esforços para poder responder as necessidades de desenvolvimento global das crianças criando situações de sucesso, de partilha de conhecimentos, de aprendizagens ativas e de um desenvolvimento harmonioso.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisiva? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola* (pp.217-238). Porto: Porto Editora.
- Amiguiño, A. (1992). *Viver a Formação, construir a mudança. Estudo de caso baseado numa experiência de inovação e formação*. Lisboa: Educa e Instituto de Comunidades Educativas.
- António Joaquim Esteves (s.d), “Contributos epistemológicos à fundamentação da investigação acção”.
- Aquino, J. R. G. (1996).A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In. J. R. G. AQUINO (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus editorial.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Batista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto. Profedições, Lda.
- Bogdan, R. Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bordenave, J. D; Pereira, A. M. (1977). *Estratégias de Ensino - Aprendizagem*. 9ª Edição. Brasil. Editora Vozes Lda.
- Bruner, J. (1976). *Uma nova Teoria de Aprendizagem*. Bloch Editores: Rio Janeiro.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Ciências do Homem. Edições 70.
- Campos, P., B. (1995). *A Formação de Professores em Portugal*. Instituto de Inovação Educacional. 1ª Edição. Lisboa.
- Castro, L. (1994). *Gerir o Trabalho de Projeto*. Lisboa: Texto editora.
- Castro, R. (2001). *A valorização docente na perspectiva histórica e atual*. Revista Virtual de Iniciação Acadêmica da UFPA. Vol.1, Nº 1. Retirado em http://www.ufpa.br/rcientifica/ed_anteriores/pdf/ed_01_mroc.pdf
- Ceia, C. (2007). *O Futuro Próximo da Formação de Professores em Portugal*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa. Retirado em http://www2.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/Educacao/que_profs_formar.pdf
- CEWK – Organizado pela Prof. Rosângela Menta Mello em 21/07/2007. Disponível em <http://estagiocewk.pbwiki.com/OTP>. Consultado em 12-02-2013.
- Cortesão, L. & Stoer. S. (1997). Investigação-ação e produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação intermulticultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, 7-28.
- Cunha, P. (1993). “Objectivos, Conteúdos e métodos da disciplina de desenvolvimento pessoal e social”, in *Inovação*, 6, p. 304.
- Delors, J. et. al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI*. Portugal: UNESCO/Edições ASA.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris: A.Colin
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. [1ª ed.]. (1939).
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: relógio D'Água.

- Educação, M. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Entrevista a Sérgio Niza conduzida por Américo Peças: *A construção de uma democracia na acção educativa*. Educação. Temas e Problemas, Que Rumos para a Educação, nº 1. 2006.
- Epstein, A (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, 28-36.
- Esteves, A., J. (1986). A investigação-acção. Em A Santos Silva e J. Madureira Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 27-48.
- Figueiredo, M. (2002), Projecto Curricular de Turma para os 2-3 anos – Materiais pedagógicos, nº. 5. Coleção Mais. Lisboa: Bola de Neve.
- Fiorino, Tessaro. Laboratório (2008): Avaliação da qualidade da formação. Palhoça: UnisulVirtual.
- Fino, C.N & Sousa, J.M. (s.d.). *Alterar o currículo: Mudar a identidade*. In revista de Estudos Curriculares. Braga: Universidade do Minho. Retirado em <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/37Alterarocurriculumudaraidentidade.pdf>
- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*, Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas (pp. 237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto. Porto Editora.
- Formosinho, J.O (2002). *A supervisão na Formação de Professores I – da sala à Escola*. Porto: Porto editora.
- Formosinho, J. (2002). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*.
- Formosinho, J.O & Araújo, S. B (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem. Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, (1). (XXII), 81 – 93.
- Formosinho, J. O (org.) (2009). *Podiam chamar-se lenços de Amor*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa. DGIDC – Ministério da Educação.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido* (2ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, A. A. (2008). *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de pedagogia*. VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Retirado em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>
- Gesell, A. (1998) – *A criança dos 0 aos 5 anos – O bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa. Publicação Dom Quixote.
- Grave-Resendes, L & J. Soares (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Grillo, M. & Gessinger, R. (s.d.). *A constituição da identidade profissional – saberes docentes e prática reflexiva*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Retirado em <http://www.pucrs.campus2.br/~jjiani/gap/docencia2008/texto1.pdf>
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF Éditeur.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw Hill.
- Hespenha, M. E., Neves, M. C. (s.d.). *A Diversidade na sala de aula: Um desafio sempre actual*. Retirado em http://www.quadroegiz.com/mat_prof/cons_dif3.pdf.
- Hohmann, M. Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Jarvis, Tina (1991). *Children and Primary Science. Children, Teachers and Learning*.
- Leite, C., Fernandes, P., (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas* (2.º Ed.). Porto: Edições Asa London, England. East Brunswick, NJ.
- Katz, L., Chard, S. (1997), *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Malaguzzi, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: Edwards, Carolyn; Gandini, Lella & Forman, George. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: ArtMed. p.59-104.
- Mata, Paulina, Bettencourt, Conceição et al (2004). *Cientistas de palmo e meio. Uma brincadeira muito séria*. Análise Psicológica. Consultado a 07/12/2012 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a15.pdf>
- MEM. (2003). *Sebenta de Apoio do Movimento da Escola Moderna – 1º. Ciclo*
- Mendonça M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos, Cadernos do Criar*; Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação (2007). *Currículo Nacional de Ensino Básico- Competências Essenciais*. Departamento de Educação Básica: Lisboa.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Editora do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Retirado em http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/16/DL241_01.pdf.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa. Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Editorial Presença.
- Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º. Ciclo do Ensino Básico, Inovação*, 11, 77-98.
- Nóvoa, A. (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*, Actas do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas (pp.15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.15-34). Lisboa: Publicações Don Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *O Passado e o presente dos professores*. In. Nóvoa. *Profissão Professor*, pp. 13 – 34. Porto: Porto Editora.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração escola-família para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: ACIME (Alto Comissariado para a Integração e Minorias Étnicas).
- Pacheco, J. (2002). *Critérios de Avaliação na Escola*, In P. Abrantes & F. Araújo (Coord.). *A avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp.55-649). Lisboa: Departamento da Educação Básica- ME.
- Paganini-da-Silva, E. (s.d.). *A Identidade Profissional Docente*. Retirado em www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201132int.rtf

- Patrício, F., M. (1994). *A Formação de Professores À Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Texto Editora. 6ª Edição. Lisboa.
- Perrenoud, P.(2002). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- Pereira, M. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores. Os equívocos e as possibilidades. Políticas de Educação*. 1ª edição. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1989). *Psicologia e Epistemologia*, Dom Quixote, Lisboa.
- Piaget, J. (1998) *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil
- Pillar, A.D.P, (1996). *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pimenta, S. G. *Formação de professores*. (1997) – *Saberes da Docência e Identidade do Professor*. Nuances, vol III, Presidente Prudente, p. 5 – 14.
- Ponte, João Pedro.(1989). *A calculadora e o processo de ensino-aprendizagem*. Revista Educação e Matemática. Lisboa, n. 11, p. 1-2.
- Popham, W. James & Baker. Eva L.(1976). *Como estabelecer metas de ensino*. Editora Globo.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Proença, M.A. de R. (2008). *A rotina como âncora do quotidiano na educação infantil*. Pátio- Peças, A. (1998). *Uma cultura para o trabalho de Projeto, Escola Moderna*, nº. 6 (5ª série). 56 – 61. Educação Infantil. Porto Alegre: Artemed.
- Ramos, E. Mendonça, N. (2003). *Um Software no Ensino da Matemática*. Disponível em:<http://www.inf.ufsc.br/~edla/publicacoes/Geoart.pdf>
- Rankel, F., L. (s.d.). *A (des) construção da identidade docente*. Retirado em: <http://www2.videolivreria.com.br/pdfs/10584.pdf>
- Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora.
- Rocha, A. (1996). *Projecto Educativo de Escola. Administração Participada e Inovadora*. Porto:Edições ASA.
- Roldão, M.C (2000), *Formar professore: Os desafios da profissionalidade e o currículo*. CIFOP. Universidade de Aveiro.
- Santos, Carla (2010). *O dia-a-dia no jardim-de-infância: A importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos da rotina*. Cit www.fpce.uc.pt/pessoais/apcouceiro/EDICAO...a.../Introdução.doc Consultado em: 10-01-2013.
- Schön, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos in: os professores e sua formação*. (Org). De Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992, p. 79-91.
- Seixo, C. 2009. *Identidade profissional do professor*. Revista Visão. Nº 835. Retirado em <http://infor.cef.pt/56/26cilia.pdf>
- Silva, Adelina, L.; Sá, Isabel (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. 2ª. Edição. Porto: Porto Editora.
- Soares, J. (2008). *Reflexões acerca da aprendizagem e do ensino da gramática no 1º Ciclo do Ensino Básico*. In Niza, S. *Escola Moderna, Revista do Movimento da Escola Moderna*, nº.32 (5ª série). P.10 (pp. 9-17). Lisboa: Editorial.
- Sousa, J. (s.d.). *As missões (im)possíveis do professor. O bem/mal estar docente*. Retirado em <http://www3.uma.pt/jesusousa/Tribuna/7.pdf>

- Spodek, B. e Saracho, O. (2003). The preparation of teachers for the profession in early childhood education. In B. Spodek e O. Saracho (Eds.), *Studying teachers in early childhood settings* (pp.1-29). Greenwich: Information Age Publishing.
- Stenhouse, L. (1975). Na introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.
- Tavares, J. (1996) “Relevância das relações interpessoais na sociedade emergente”, in Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Porto: Porto Editora, p. 85.
- UNESCO (1999). Declaração de Santo Domingo. A ciência para o século XXI: uma visão nova e uma base de acção. Conferência Mundial sobre a Ciência. Santo Domingo. Consultado a 11 de Janeiro de 2013, disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000112.pdf>
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos T. *Legislação*, Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Vianna, C. (1999). Os nós do “nós”: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã.
- Vieira, R. M; Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino / Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L.S. (1994). *A formação Social da Mente*, São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

Decreto-lei nº. 241/2001 de 30 Agosto – Perfis específicos do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo.