

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do  
Ensino Básico

## Construção da profissionalização para a educação e ensino

Catarina de Bessa Monteiro

Porto  
2011/2012

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino  
Básico

## Construção da profissionalização para a educação e ensino

Catarina de Bessa Monteiro

Orientadores:

Doutora Brigitte Carvalho da Silva  
Mestre Ana Maria Serapicos

***Trabalho realizado para a disciplina:***

*Estágio profissionalizante em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do  
Ensino Básico*

Porto

2011/2012

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito dos Mestrados na Área de Formação de Professores – Especialização em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretende demonstrar a prática pedagógica desenvolvida nestes dois contextos, bem como a flexibilidade e mobilidade do profissional generalista.

Neste relatório contextualiza-se, caracteriza-se, descreve-se e evidencia-se as instituições de ensino, os grupos de crianças, a ação desenvolvida pela estagiária e o percurso evolutivo da mesma.

A fundamentação teórica deste relatório é assente na aprendizagem, contextualizando-a no construtivismo e no seu cruzamento nos modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## ABSTRACT

*The present report comes within the Masters in the area of Teacher Education - Specialization in Pre-School Education, and Teaching of the 1<sup>st</sup> cycle of basic education. Intends to demonstrate the pedagogical practice developed in these two contexts, as well as the flexibility and mobility of general professional.*

*In this report contextualizes features, describes and stands up educational institutions, groups of children, the program developed by the intern and the same evolutionary path.*

*The theoretical basis of this report is based on learning, contextualizing it in constructivism, and its crosscurricular models for pre-school education and 1<sup>st</sup> cycle of Basic Education.*

# ÍNDICE

<b>CAPÍTULO I</b> – Introdução .....	7
<b>CAPÍTULO II</b> – Enquadramento Teórico .....	9
<b>II. I</b> – Conceção sobre Educação .....	9
<b>II. II</b> – Papel do Educador de Infância .....	11
<b>II. III</b> – Papel do Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	13
<b>II. IV</b> – A importância do brincar .....	15
<b>II. V</b> – Metodologia de Projeto .....	17
<b>II. VI</b> – A importância do currículo .....	20
<b>II. VII</b> – A escola e a família .....	22
<b>II. VIII</b> – Professor investigador .....	23
<b>CAPÍTULO III</b> – Procedimentos metodológicos .....	24
<b>CAPÍTULO IV</b> – Contexto Organizacional .....	27
<b>IV. I</b> – Caracterização dos contextos .....	27
<b>IV. II</b> – Intervenção Educativa .....	43
<b>IV. II. I</b> Observar/Preparar .....	43
<b>IV. II. II</b> Planear/Planificar .....	45
<b>IV. II. III</b> Agir/Intervir .....	47
<b>IV. II. IV</b> Avaliar .....	50
<b>IV. III</b> – Avaliação das aprendizagens .....	51
<b>CAPÍTULO V</b> - Reflexão sobre a construção da Profissionalização .....	55
<b>CAPÍTULO VI</b> – Considerações finais .....	61
<b>CAPÍTULO VII</b> – Bibliografia .....	63
<b>ANEXOS</b>	

# ÍNDICE DE ANEXOS

**Anexo 1** – Entrevista sobre o projeto “O Planeta Terra” (guião).

**Anexo 2** – Inquérito sobre a dinamização das áreas da sala.

**Anexo 3** – Registo de observação.

**Anexo 4** – Fotografias.

**Anexo 5** – Desfile de carnaval.

**Anexo 6** – Dia do pai.

**Anexo 7** – Reunião de pais.

**Anexo 8** – Dia da mãe.

**Anexo 9** – Dia Mundial da Criança.

**Anexo 10** – Passeio ao Jardim Zoológico Maia e ao Parque do Avioso.

**Anexo 11** – Análise das fichas de anamnese.

**Anexo 12** – Caracterização do grupo de crianças do contexto de educação pré-escolar.

**Anexo 13** – Análise do Regulamento Interno.

**Anexo 14** – Halloween.

**Anexo 15** – S. Martinho.

**Anexo 16** – Festa de Natal.

**Anexo 17** – Os Reis.

**Anexo 18** – Jogo das rimas.

**Anexo 19** – Grelha de observação.

**Anexo 20** – Planificação 04.10.2011.

**Anexo 21** – Roteiro da aula.

**Anexo 22** – Planificação em teia (Educação Pré-Escolar).

**Anexo 23** – História da Manta.

**Anexo 24** – Dinamização da área da garagem.

**Anexo 25** – Planificação 10.01.2012.

**Anexo 26** – Planificação “A caixa mágica”.

**Anexo 27** – Atividade sobre língua gestual.

**Anexo 28** – Representação em barro.

**Anexo 29** – Representação em massa de farinha.

**Anexo 30** – Movimento de inspiração e expiração.

**Anexo 31** – Espetada de frutas.

**Anexo 32** – Plantação de nabos.

**Anexo 33** – Jogo do bingo.

**Anexo 34** – Lenda da Rainha Santa Isabel.

**Anexo 35** – Música: “Boas Tardes”.

**Anexo 36** – Friso cronológico (coroas).

**Anexo 37** – Avaliação do 1.º Período.

**Anexo 38** – Avaliação Diagnóstica.

**Anexo 39** – Avaliação na Educação Pré-Escolar.

**Anexo 40** – Reflexão sobre o espaço e materiais

**Anexo 41** – Ficha de trabalho (avaliação formativa).

**Anexo 42** – Reflexão da semana.

**Anexo 43** – Atividade: “O meu peso e a minha altura”.

**Anexo 44** – Registos de portfólio.

**Anexo 45** – Incidente crítico.

**Anexo 46** – Jogos para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**Anexo 47** – O reconto.

**Anexo 48** – Gestão do tempo.

**Anexo 49** – Quadro de investigação.

# CAPÍTULO I

## Introdução

No âmbito dos estágios profissionalizantes relativos à Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, a discente Catarina de Bessa Monteiro produziu um relatório escrito referente à experiência de estágio de intervenção realizada nestes dois contextos educativos. O presente relatório marca a finalização de um ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre.

O estágio vivenciado permitiu proporcionar à estagiária uma experiência de prática pedagógica próxima da futura actividade profissional. Neste sentido, a estagiária teve a oportunidade, em situação de co-docência, responsabilizar-se por um grupo em idade Pré-Escolar e uma turma de 1º Ciclo. A intervenção foi realizada de acordo com o Projeto Educativo de cada um dos estabelecimentos, bem como o Projeto Curricular de Sala (Educação Pré-Escolar) e o Projeto Curricular de Turma (1º Ciclo do Ensino Básico). A partir da observação, conhecimento e identificação das necessidades do grupo/ turma, a estagiária realizou ao longo dos estágios uma intervenção educativa que foi sempre devidamente planificada, organizada, concretizada e avaliada, tendo como “pano de fundo” o profissional reflexivo e crítico. Para que isso acontecesse da melhor forma possível, foram utilizados métodos, técnicas e instrumentos adequados.

Toda a atuação, ao longo dos estágios, teve intencionalidades de forma a desenvolver experiências pedagógicas que promovam aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, garantindo o direito ao sucesso escolar de cada criança/aluno.

O presente relatório tem como objetivo, evidenciar algumas competências desenvolvidas ao longo dos estágios. Pretende-se que essas competências, a adquirir pela estagiária, sejam as seguintes: caracteriza os estabelecimentos de ensino, da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão, atuando em conformidade; aplica de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; domina métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo ensino/aprendizagem; planifica, concretiza e avalia a

intervenção educativa; participa em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; recorre a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas; reflete sobre a necessidade da continuidade pedagógica entre a educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento contém sete capítulos. O primeiro refere-se à introdução onde se apresenta a instituição, os objectivos de estágio, o percurso de formação desenvolvido, o âmbito e a finalidade do relatório bem como a organização e a estrutura do mesmo. O segundo capítulo remete para o enquadramento teórico onde são enunciadas as perspetivas teóricas sobre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. O terceiro capítulo faz referência aos procedimentos metodológicos, onde é apresentado o tipo de estudo utilizado durante a experiência de estágio, bem como a amostra, os instrumentos e os procedimentos. O quarto capítulo apresenta o contexto organizacional, refere as características dos contextos de estágio, a intervenção educativa e a avaliação das aprendizagens. O quinto capítulo aborda a reflexão sobre a construção da profissionalização e são explicitados os processos de ligação entre a teoria e a prática. O sexto capítulo menciona as considerações finais da estagiária. Por fim, o sétimo e último capítulo engloba a bibliografia utilizada para elaborar o presente relatório.

## CAPÍTULO II

### Enquadramento Teórico

#### II.1 Conceção sobre Educação

A palavra “Educação” tem origem latina. No entanto, surgiram duas concepções “*educere*” e “*educare*”, que têm gerado uma grande controvérsia devido à ilusória contradição de ambas. O vocábulo “*educere*” significa “sacar, llevar, extraer desde dentro hacia afuera. Es decir, encauzar las potencialidades ya existentes en el sujeto educativo, extraer algo que de una u otra forma, ya está potencialmente dado” (Aretio, 1989: 13). Contudo, o vocábulo “*educare*” significa “criar, nutrir, alimentar” e a educação é entendida como “actividad que consiste en guiar o proporcionar desde fuera lo necesario, en definitiva, construir.” (Aretio, 1989: 13).

Landsheere (1983: 56) menciona que “Educar é conduzir, guiar para um fim. Educa-se para a verdade, para o bem e para o belo”. No entanto, Nérici (1986: 13) vai mais longe e leva-nos a uma concepção mais atual dizendo que educar é “o processo que visa explicitar as virtualidades do indivíduo, em contato com a realidade, com o fim de levá-lo a atuar nessa mesma realidade, de maneira consciente, eficiente e responsável, tendo em vista atender a necessidades pessoais e transcendentais da criatura humana”.

Pensa-se que é essencial contemplar a educação como o resultado de uma ação praticada de um indivíduo sobre outro. A relação do adulto com a criança arroga uma grandeza de valor, onde segundo Baptista (2005), os professores formam para os valores, a partir de valores, caracterizando os professores como profissionais de uma relação, agentes privilegiados de uma proximidade humana.

Cotrim e Parisi (1982: 14) encaram a educação como “o processo pelo qual o homem através da sua capacidade para aprender, adquire experiências que atuam sobre a sua mente e o seu físico”.

A educação sendo um processo dinâmico, desempenha um papel crucial na vida do homem, e pode ser o “motor de arranque” para uma mudança do desenvolvimento da sociedade. Assim, “educar, no es solamente inculcar saber; consiste en despertar el enorme potencial de creación que cada uno de nosotros

encierra, para que cada uno de nosotros este en condiciones de abrirse y aportar su mejor contribución a la vida en sociedad”. (Mayor Zaragoza, cit. Serrano 2003: 14).

A Educação cria mudanças. A sociedade de hoje não é a mesma de há uns anos atrás, pois a Educação tem o poder de mudar atitudes, pensamentos, regras... A educação universal é tida como um direito e “empenhámo-nos em levar a cabo o equilíbrio da equidade com a qualidade, do acesso com a realização pessoal e social” (Carneiro, 2001: 45). Os seus objetivos gerais passam por

*“promover a diversidade e a unidade; comunicar aptidões específicas, graças à formação e à livre inovação; desenvolver a ambição individual e a capacidade de viver harmoniosamente com os outros; garantir a continuidade e a herança ao lançar os fundamentos para a inovação societal”* (Ibidem).

## II.II Papel do Educador de Infância

O educador surge como um elo integrador, no sentido de estimular e ajudar a criança a encontrar-se a si própria e a integrar-se na cultura e na sociedade onde vive. O educador deve “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural assim como contribuir para a igualdade de oportunidades.” (Lei-quadro nº 5/97).

O educador tem a seu cargo muitas responsabilidades no que respeita ao desenvolvimento da criança, como a sua progressão de conhecimentos nas diversas áreas e domínios, é coresponsável pelo estado físico e psicológico da criança e tem uma atenção redobrada no que concerne aos aspectos emocionais ou socioemocionais. Assim, vários autores referem que o papel do educador é muito alargado e não tem fronteiras que o delimitam. Deste modo, o educador necessita de um “saber fazer” que perceba o quanto a criança é vulnerável. No entanto, tem também de perceber as suas “competências sociopsicológicas” (Oliveira-Formosinho, 2002: 45), sendo estas visíveis desde as idades mais tenras, como sendo as “suas formas precoces de comunicação”, identificadas por alguns autores como as “cem linguagens da criança” (Oliveira-Formosinho, 2002: 45).

A “abrangência do papel de educadora de infância ” (Oliveira-Formosinho, 2002: 46), para além do papel alargado que possui, as “relações com os pais” e o “currículo integrado” são outros fatores que diferenciam os educadores dos outros docentes.

Na Educação Pré- Escolar existe “uma interligação profunda entre educação e «cuidados»” (Oliveira-Formosinho, 2002: 47), que pretende que o educador saiba cuidar e ajudar a criança nas suas tarefas e cuidados básicos do dia-a-dia, bem como na função pedagógica de “ajudar a crescer”.

Devido à abrangência do seu papel, o educador de infância, tem uma “rede de interacções alargadas” (Oliveira-Formosinho, 2002: 47), na qual fazem parte os pais, as crianças, as auxiliares de acção educativa, os psicólogos, as autoridades locais e assistentes sociais (Oliveira-Formosinho, 2002). Esta abrangência de relações demonstra a vulnerabilidade da criança, “podemos assim dizer que a profissionalidade de educadora de infância se situa no mundo da interacção e que aí desenvolve papéis, funções.” (Oliveira-Formosinho, 2002: 48).

O educador deve salientar na sua prática profissional uma postura de constante reflexão, investigação e planificação. Tal como refere o Perfil Específico do

Educador de Infância “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Decreto-Lei nº 240/2001).

De acordo com Vasconcelos (1990), pode-se comparar um educador a um jardineiro, que cuida do crescimento das suas crianças, à imagem de uma planta. Pode ser comparado, também, a um viajante, que guia a criança até à sua própria aprendizagem facultando-lhe instrumentos para explorar o caminho do conhecimento.

Tendo em conta esta perspectiva de Júlia Oliveira-Formosinho (2002) a profissão de educador de infância é distinta dos profissionais da educação de outros níveis de ensino. Os educadores, para além de proporcionarem às crianças o que necessitam para desenvolver os seus conhecimentos, têm ainda que zelar pelo seu bem-estar físico e psicológico, sem nunca deixar de lhes conceder alguma autonomia para poderem crescer.

Com o passar dos anos, espera-se que o educador aprenda a ser um profissional equilibrado, experiente e evoluído. Construa a sua identidade de forma paciente, equilibrando o intelectual, o emocional, o ético, o pedagógico, assumindo uma vida de aprendizagem. Contudo, tal como Augusto Cury (1998: 58) refere “um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.”

Os educadores devem estar presentes na vida dos educandos, de forma construtiva, emancipadora e solidária.

## II.III Papel do Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico

O professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico tem, quase sempre, um grande impacto na vida de todas as crianças. Na maioria dos casos, é a primeira profissão com que as crianças têm um contacto diário e é através da aprendizagem feita no 1.º Ciclo que se começam a consolidar muitos dos conhecimentos que terão um papel decisivo na sua formação e desenvolvimento escolar e profissional.

O papel do professor é deveras diverso, complexo mas ao mesmo tempo motivador. Deseja-se que este seja dinâmico, inovador, crítico, comunicativo e eficaz na sua ação. Deve ensinar, mas também educar, difundir conhecimentos e despertar o gosto pela descoberta e aprendizagem, desenvolver métodos e instrumentos de trabalho, desenvolver o espírito crítico e a criatividade, inculcar valores essenciais que permitam, a cada um, com compreensão, com entajuda, responsabilidade e liberdade, saber respeitar o Outro.

Como podemos ler no documento Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo (Ministério da Educação, 1998: 29), cabe ao professor de 1.º Ciclo, proporcionar **aprendizagens ativas** que “pressupõem que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar (...). Tal desafio aponta para concepções alternativas que mobilizem a inteligência para projectos decorrentes do quotidiano” (Ministério da Educação, 1998: 29); **significativas** de forma a relacionarem-se “com as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. (...) que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança”; **diversificadas** na “utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados; variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo”; **socializadoras** que garantam “a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas. (...) Os métodos e as técnicas a utilizar no processo de aprendizagem hão-de, por conseguinte, reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige” (Ministério da Educação, 1998: 30), que defendam o direito ao sucesso escolar do aluno.

A grande dificuldade dos professores, nos dias de hoje, é saberem como motivar os seus alunos a persistirem nas tarefas de aprendizagem, pois uns são mais persistentes do que outros e, em algumas tarefas, uns parecem ser mais interessados do que outros. Contudo, o contexto de sala de aula pode influenciar a motivação dos

alunos. A principal descoberta, dos investigadores, é que ambientes caracterizados pelo **respeito mútuo**, **padrões elevados** e **uma atitude atenta** levam a uma maior persistência por parte dos alunos do que em outros ambientes (Arends, 1997). Por isso, para criar um ambiente de aprendizagem produtivo, a estagiária procurava criar um **clima** geral que despertasse nos alunos sentimentos positivos sobre si, sobre os colegas e sobre a turma enquanto grupo; **estruturas** e **processos** que procuravam satisfazer as necessidades dos alunos criando um ambiente cooperativo com o professor e com os colegas; num contexto em que os alunos adquiriam as competências de grupo e interpessoais necessárias à realização das exigências escolares e grupais da turma.

Assim, é crucial construir projetos estimulantes, enriquecedores, adequados às experiências de vida de cada aluno e que lhes permita uma aprendizagem significativa para o presente e futuro.

## II.IV A importância do brincar

É muito importante que a criança brinque de uma forma imaginativa, mas sempre com uma finalidade pois

*“não se trata de uma actividade livre ou completamente sem estrutura. Através da selecção dos materiais e de equipamento... os professores asseguram que, nas suas brincadeiras, as crianças encontrarão as experiências de aprendizagem pretendidas... a brincadeira que é bem planeada e que é agradável ajuda as crianças a pensar, a aumentar a sua capacidade de compreensão e a melhorar as suas competências de linguagem. Ela possibilita às crianças serem criativas, explorar e investigar materiais, experimentar e desenhar e testar as suas conclusões”. (Vasconcelos, 2003: 43).*

DeVries (2004) expõe quatro interpretações de salas relativamente ao Brincar na educação de infância: a sala de aula do **tipo A**, onde o brincar é algo periférico à aprendizagem e ao trabalho académico. O professor valoriza essencialmente o trabalho de mesa e não a brincadeira, esta só surge como uma espécie de recompensa. A sala de aula do **tipo B**, onde o brincar é trabalho académico disfarçado. Neste caso, o professor valoriza o trabalho académico, onde as atividades são impostas (matemática), escolhe as atividades que as crianças vão realizar e pouco intervém, quando o faz limita-se a explicar as atividades (em grande grupo). As brincadeiras nesta sala acontecem quando a criança não consegue realizar a tarefa e, normalmente, os materiais são coloridos para atrair a atenção da criança. A sala de aula do **tipo C**, onde brincar é algo integrado ao desenvolvimento pessoal e emocional. O professor deixa as crianças escolherem com quem querem brincar – socialização -, relembra as regras (elaboradas anteriormente) e acredita que o brincar é a fonte do desenvolvimento. Aqui, o docente não é um mero observador, pois vai-se envolver na brincadeira e vai planear as áreas e os materiais. E, por fim, a sala de aula do **tipo D**, onde o brincar e trabalhar estão integrados ao desenvolvimento social, emocional, moral e intelectual. Nesta sala, o professor planifica, só intervém se algo não estiver correto. No entanto, intervém nas brincadeiras para enriquecer/diversificar ou ajudar a resolver um conflito. Este sente-se como um elemento do grupo.

As salas tipo C e D têm uma visão construtivista, pois tal com DeVries (2004) referem, as melhores maneiras de promover a construção do conhecimento pelas crianças são despertar o seu interesse, inspirar a experimentação activa e estimular a cooperação entre os adultos e as próprias crianças.

O brincar é a especificidade da Educação Pré-Escolar e é através desta que as crianças aprendem e se desenvolvem. Quando brincam aprendem a respeitar os

outros, a partilhar e a aceitar regras. Desenvolvem, também, todas as áreas de conteúdo.

Assim, brincar ajuda a criança a desenvolver capacidades físicas, a descobrir o que “sou eu”, a compreender as relações humanas, a experimentar e identificar emoções, a praticar papéis, regras, a explorar situações, a aprender, a relaxar e a divertir-se.

Oaklander (1978: 192) refere ainda que “é através da brincadeira que a criança tenta compreender o mundo que a rodeia.”

## II.V Metodologia de Projeto

Etimologicamente a palavra Projeto deriva do latim “*projicere*” e significa “lançar em frente”. Segundo, Craveiro, Neves e Pequito (1997: 77) “trata-se (...) de um conceito que corporiza na ação e no movimento de quem lança e o compromete na intenção de alcançar o que está em frente”.

O trabalho de projeto é definido como sendo uma

*“metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.”* (Leite, Malpique e Santos (1989) cit. Ministério da Educação, 1998: 131)

Segundo Craveiro (2007) o método de projeto é o mais utilizado nas salas de jardim-de-infância em Portugal. Este método, surge através de William Kilpatrick no lançamento do livro “Método de Projecto” onde fala que a melhor preparação para a vida futura é ajudar a criança a viver o aqui e agora, ou seja, o presente. Assim, este método valoriza a questão da relação próxima, de apoio entre educador e aluno, as aprendizagens negociadas, as decisões partilhadas e assumidas em conjunto, a cooperação família e escola e atenção profunda ao meio físico e cultural envolvente.

É importante referir que o método de projeto pode ser utilizado em diferentes valências de ensino. Contudo, em Portugal os jardins de infância são os que mais utilizam esta metodologia.

Um projeto, segundo Kilpatrick (2006), deverá seguir quatro fases: perspetivar, planificar, executar e avaliar.

Para perceber melhor esta metodologia, começemos por definir projeto. Segundo Lilian Katz, um projeto “é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.” (1997: 3). Este trabalho poderá ser levado a cabo durante dias, semanas ou ao longo do ano escolar, dependendo da idade e dos interesses da criança. Ao educador, compete apoiar a criança ao nível das questões cognitivas, sociais e disponibilizar todos os recursos materiais necessários. É a criança que assume a liderança do projeto, que poderá ser em grupo ou individual.

O trabalho de projeto possibilita que todos os intervenientes, adultos ou crianças, compreendam que a “Escola é vida” (Katz & Chard, 1997: 11).

O método de projeto favorece às crianças níveis diferentes de aprendizagem: saberes, competências, disposições e sentimentos (Katz e Chard, 1997). Novas

informações sobre objetos e pessoas, bem como novos conceitos e significados. Assim, é possível alargar os seus conhecimentos culturais e humanos.

No entanto, trabalhar em projecto assenta em três fases:

**Primeira fase:** Planeamento e início. Nesta fase, é essencial captar os interesses das crianças, fazendo uma discussão introdutória onde as crianças deverão expor as suas experiências relativamente ao tópico em discussão. Assim, é dada a oportunidade à criança de escolher todo o procedimento do trabalho. Nesta fase, pode-se utilizar como estratégia uma “chuva de ideias”.

**Segunda fase:** Desenvolvimento do projeto. Esta fase pede uma maior intervenção do educador/professor. Este deverá dar um “empurrão” ao trabalho que está a ser desenvolvido proporcionando visitas de estudo, convidando pessoas com conhecimentos relevantes que possam transmitir às crianças, etc. É importante que o educador incentive o uso das competências que as crianças já possuem, que fortaleça predisposições das crianças para a procura de informação e para a dedicação em relação ao tema do projecto e que forneça materiais e recursos, partilhando as suas sugestões e opiniões sobre as formas mais adequadas de as crianças representarem as suas descobertas e ideias. É nesta fase, ainda, que as crianças têm a oportunidade de desenvolver actividades de construção, investigação e jogo dramático.

As áreas de exposição destinadas ao projecto são pontos fulcrais da actividade centrada na sala de aula, aquando do desenvolvimento do projeto. Pois, fornece à criança informações às quais esta se possa reportar no seu trabalho e jogo, leva-a a refletir sobre o seu próprio crescimento, mostra um registo de desenvolvimento e comunica as descobertas e realizações.

As discussões em grande grupo preparam “as crianças para uma visita de estudo, a planear actividades de aprendizagem em grupo, a avaliar o que se realizou” (Katz & Chard, 1997: 224), e são momentos de questionamento de partilha e de compreensão de novas informações. Isto possibilita que as crianças possam aprender a pedir conselhos umas às outras, a discutir estratégias e a trocar opiniões enquanto trabalham em conjunto.

**Terceira fase:** Reflexões e conclusões. Nesta fase, os conhecimentos adquiridos pelas crianças devem ser compilados em arquivos ou exposições de parede de forma a apresentar o projeto desenvolvido a toda a comunidade educativa. Através, por exemplo, de uma reunião na escola, ou um dia de portas abertas, com o intuito de convidar os pais a visitarem a sala de jardim-de-infância e a tomarem conhecimento de todo o trabalho desenvolvido com as crianças durante o trabalho de projeto.

As atividades de consolidação são outro aspeto a considerar nesta fase, na qual se aplicam os conhecimentos adquiridos a situações práticas. Estas permitem que as crianças desenvolvam interesses periféricos ao projeto.

Trabalhar em projeto demonstra que a ação é a construção de um saber. Através da ação, as atividades diárias permitem à criança conhecer o mundo que as rodeia

A interação com o grupo e com os outros é para a criança uma fonte de aprendizagem e de desenvolvimento pois “o confronto de perspectivas provoca o conflito sócio-cognitivo necessário à reconstrução dos conhecimentos” (Vygotsky 1994, cit. Craveiro, Neves e Pequito, 1997: 80).

Para colocar em prática a metodologia de projeto é necessária a participação das crianças, bem como, a equipa pedagógica de sala. Assim, o educador denota ser um potenciador de aprendizagens, desenvolvendo nas crianças “dúvidas, necessidades de novos saberes. O educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança para a descoberta” (Vasconcelos, 1998: 145). O educador e a criança desenvolvem um trabalho em equipa em proveito do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças e do grupo. A imagem de criança que está na base desta metodologia “pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas.” (Vasconcelos, 1998: 133).

## II.VI A importância do currículo

O currículo escolar implica necessariamente pensar numa perspectiva de diferenciação, uma vez que o público que compõe hoje a escola é cada vez mais diferenciado e heterogêneo. Por isso, o currículo tem de ser pensado em termos de “projeto específico de cada escola, apropriado pelos seus actores e gestores.” (Roldão, 1999: 38).

O termo currículo, numa definição mais ampla, designa “tudo o que é aprendido na escola pelos alunos, seja ou não objecto de transmissão deliberada” (Pires et al., 1991: 150). Esta designação destina-se não só para os programas de formação que a escola deve “oficialmente” transmitir, mas também para todas as aprendizagens que a escola difunde. De facto, para além das aprendizagens adquiridas pelos alunos através do currículo formal, estes assimilam ainda valores, noções e normas de comportamento apegadas ao quotidiano escolar.

Para além disto, importa ainda referir que o currículo constrói-se através de imperativos de ordem pedagógica ou didáctica que consistem na transposição do saber científico num saber acessível ao aluno.

Neste sentido, entende-se que o currículo é algo que deverá estar sempre lado a lado com o profissional de educação. Segundo Craveiro (2007), criar um currículo sólido implica que os docentes estejam bem informados relativamente à cultura das crianças, às matérias e à forma de lecionar. No entanto, para isso, é necessário tempo para desenvolver perspectivas conjuntas, a fim de ter a certeza de que todos estão a trabalhar para o mesmo objetivo. Deste modo, o currículo deve mostrar ao educador que este deverá estar atento à capacidade de as crianças se concentrarem e persistirem em determinadas tarefas. Pois, a variedade de escolhas em termos de materiais e experiências vão ajudar a determinar a vontade de as crianças persistirem nessas tarefas.

É essencial mencionar que um aluno/criança que entre numa escola ou jardim-de-infância não é um “Ser vazio”, bem pelo contrário, é um Ser que já traz consigo conhecimentos e capacidade que advêm, por exemplo, da língua, da matemática, das ciências, das tecnologias... Deste modo, os processos chave deverão centrar-se na interação, de forma a interessar-se pelo currículo “natural” da criança/aluno.

Um currículo eficaz, no que respeita ao processo de aprendizagem, necessita de enfatizar o contexto no qual a aprendizagem tem lugar. Para isso, este deve contemplar: objetivos claros, um planeamento cuidadoso, uma integração curricular e várias interações. Para isso, é fundamental que o educador/professor trabalhe em

parcerias com os pais ou com a comunidade, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997: 43): “a família e a instituição de 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”, e a Organização curricular e programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004:12): “participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias”.

## II.VII A escola e a família

A família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais que propiciam à criança estímulos, ambientes e modelos essenciais que servirão de referência para as suas condutas, pois são instituições fundamentais no crescimento da criança. Por isso, é fundamental que a escola “abra portas” à comunidade e colabore com esta na tarefa comum de formação e educação dos alunos. Assim, Davies (1989) refere que a aprendizagem dos alunos é mais significativa e realizada com maior sucesso, quando se processa num ambiente em que professores e pais colaboram. Friend & Cook (1990: 169) definem colaboração como “um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajado num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum”.

Estudos realizados nos Estados Unidos da América por Walberg, Bole & Waxman (1980) demonstram os inúmeros benefícios e efeitos positivos na vida escolar dos alunos quando os pais se envolvem na sua vida escolar. Estes efeitos incluem, também, um melhor aproveitamento escolar. Becher (1984) refere que pais que estão envolvidos na escolaridade dos filhos desenvolvem uma atitude mais positiva em relação à escola e em relação a si mesmos, tornam-se mais ativos na sua comunidade e tendem a melhorar o seu relacionamento com os filhos.

Assim sendo, é importante destacar os projetos que podem ser desenvolvidos entre a família e a escola, desde as dinâmicas de formação parental, a qualquer outra estratégia de ligação que ajude a ligar estas duas instituições sociais.

Neste sentido, os contatos entre escola e família não devem ser apenas meras relações ocasionais e fortuitas, de pequena influência no processo educativo, como tem acontecido até agora nas nossas escolas.

Qualquer estratégia que vise reforçar a ligação entre escola e as famílias, deverá ser pensada no contexto de organização, que vive, pensa e decide, planifica e interage como uma verdadeira comunidade educativa (Baptista, 2005).

## II.VII Professor investigador

A noção de professor investigador está associada a Stenhouse e a sua origem situa-se nos anos 60. Contudo, outros estudiosos já tinham pensado nesta conceção, como John Dewey que, em meados dos anos 30, já considerava os professores “estudantes do ensino” (Alarcão, 2000: 21).

No âmbito da investigação em Portugal, ainda esvoaça a ideia que a função de investigar cabe apenas, e só, aos académicos. Segundo Marilyn Cochram-Smith (Alarcão, 2000), as investigações desenvolvidas pelos docentes têm origem, ou geram, questões que espelham os seus desejos para concederem algum sentido às suas experiências e vivências. Esta associação entre investigação e prática vai fazer com que os docentes reflitam e questionem a sua prática, o que torna o docente num investigador.

É essencial o professor ter “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Alarcão, 2000: 4). Para que possa, após cada atividade, reflectir sobre a mesma: a atividade correu bem? As crianças/alunos envolveram-se ativamente? Os objetivos foram alcançados? Se a atividade for novamente realizada o que deverá ser melhorado? Zeichner (1993: 18) menciona ainda que “a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores”. O professor vai-se descobrindo com a sua própria experiência e obtém conhecimento através da sua análise.

Stenhouse refere que “temos de reconhecer que estamos perante uma perspectiva de professor entendido como profissional reflexivo, termo cunhado por Schon nos anos 80” (Alarcão, 2000: 4). Neste sentido, o professor reflexivo desenvolve alguns, “processos organizados para recolher e registar informações, documentar experiências dentro e fora da sala de aula, registar por escrito observações realizadas, e repensar e analisar acontecimentos” (Alarcão, 2000: 5).

## CAPITULO III

### Procedimentos metodológicos

É importante começar por definir o que é um método e saber que este, embora seja intrínseco à técnica, contém diferenças. Assim, Albarello et al (1997) vão referindo ao longo da sua obra que os métodos permitem seleccionar as técnicas de pesquisa adequadas ao trabalho a realizar, bem como controlam a sua utilização (das técnicas) e a integração dos resultados obtidos, depois de se decidir o que se pretende de facto investigar (o objeto em estudo). No entanto, as técnicas são seleccionadas em função do método e do objeto de estudo e são definidas como um conjunto de processos operativos ou operações simples que acionamos nas práticas de pesquisa.

Estes autores, classificam ainda três métodos de pesquisa: o método experimental que tenta realizar observações e recolha de dados para comprovar uma relação causal entre dois fatores

*“e recorre à utilização de dois conjuntos ou grupos de unidades, controláveis quanto à sua semelhança, no entanto num dos conjuntos ocorre algo que não se verifica no outro. O facto que surge é a variável independente (grupo experimental)”* (Albarello et al, 1997: 143);

o método de medida ou análise extensiva que procura traduzir na

*“observação (...), de populações relativamente vastas colocadas em situações reais, com o objectivo de obter respostas susceptíveis de serem sujeitas a uma análise quantitativa. É um método predominantemente indutivo (...) baseando-se na observação de muitos casos individuais.”* (Albarello et al, 1997: 146);

e o método de análise intensiva que

*“permite uma análise intensiva (...). Permite obter uma compreensão profunda do fenómeno ou de uma determinada situação social, estuda um ou poucos casos individuais mas de um modo profundo e global, baseia-se na compreensão íntima da realidade e no sentido que os sujeitos dão a essa mesma realidade, é adequado para ter acesso ao mundo da vida das pessoas”* (Albarello et al, 1997: 149).

Ao longo dos estágios realizados, foi-se desenvolvendo um estudo intensivo (método de análise intensiva). Todas as evidências presenciadas foram registadas podendo assim, proceder a uma observação não sistemática, tal como Croll (1986) defende, pois esta descreve-se como sendo qualitativa, e “caracteriza-se pelo facto de

o observador, normalmente observador participante, ter por objectivo da sua observação a compreensão, dos processos e das relações sociais que os sujeitos que estão a ser observados desenvolvem.” (Parente, 2002: 175-176). Este estudo poderá também ser visto através de uma perspectiva de quem está dentro (“*insider*”), como Pelligrini (1996) defendia, onde o objectivo é realizar “qualitativamente ou interpretativamente descrições do comportamento e das interacções, tendo também em conta o ponto de vista dos participantes. (...) na maior parte das vezes, o observador é participante, na medida em que pode ter um papel dentro do grupo.” (Parente, 2002: 176).

Assim, para a realização deste estudo foi necessário a utilização de instrumentos e técnicas de recolhas de informação como: entrevistas (anexo 1) pois “*permitem ao investigador retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. (...) tem como principais vantagens o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo (...)*” (Quivy, Gampenhoudt, 1982: 192-194), inquéritos por questionário (ver anexo 2) pois consistem através de

*“uma série de perguntas relativas à situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (...) tem como principais vantagens a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação.”* (Quivy e Gampenhoudt, 1982: 188-189);

de registos de observação/incidentes críticos (anexo 3) pois são “um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças.” (Parente, 2002: 181); fotografias (anexo 4), pois apesar destas

*“incorporam a subjectividade de quem as produz e utiliza, o facto de reflectirem, precisamente, as visões, perspectivas e esquemas de percepção dos seus criadores torna-as particularmente pertinentes enquanto instrumentos de análise que fornecem informação que não poderia, provavelmente, ser captada de outra forma (...) A sua articulação com outras técnicas de recolha de informação pode revelar-se profícua em termos da complexidade e aprofundamento dos dados em análise”* (Collier, 2001: 36).

Neste sentido, é possível passar a uma fase seguinte: análise de dados/conteúdos.

A análise de dados/conteúdos tem como função responder às questões e aos assuntos que têm vindo a ser abordados ao longo do relatório, para isso o “investigador formula hipóteses e procede às observações que elas exigem. (...)

verifica-se se as informações recolhidas correspondem às hipóteses.” (Quivy e Gampenhoudt, 1982: 211). Importa, ainda, referir que a análise de dados/conteúdos é composta por três objectivos, segundo Quivy e Gampenhoudt (1982) o primeiro está relacionado com a preparação dos dados: descrever e agregar; o segundo, com a análise das relações entre as variáveis e o terceiro com a comparação dos resultados observados com os resultados esperados e a interpretação das diferenças.

Contudo, refere-se que a abordagem utilizada nos estágios teve algumas características de uma investigação-ação.

A investigação-acção é um processo “através do qual os práticos pretendem estudar os seus problemas cientificamente com o fim de guiar, corrigir e avaliar sistematicamente as suas decisões e acções” (Corey 1953 in Serrano, 2004 cit Craveiro 2007: 217).

Seguindo esta linha de pensamento, Serrano (2004) referido por Craveiro (2007), menciona que este tipo de investigação articula o diálogo entre a teoria e a prática, associa os processos de investigação e acção e resulta ainda na produção de conhecimentos, facultando a mudança. Conclui-se, então, que “a natureza deste estudo considerava a investigação como uma fonte de esclarecimento para a tomada de decisões e a acção como fonte de informação para a investigação num processo articulado.” (Craveiro 2007: 217).

# CAPÍTULO IV

## Contexto Organizacional

### IV.1 Caracterização dos contextos

A Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico regem-se por leis, orientações e programas decretados pelo Ministério da Educação. Nesse sentido, achou-se pertinente abordar alguns documentos legais e não legais relativos a estas duas valências, com o intuito de melhor perceber estas realidades.

O Estatuto da Carreira Docente aplica-se aos docentes em exercício efetivo de funções nos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos e abrange valências como a Educação de Infância, o Ensino Básico e Ensino Secundário. A estes são garantidos direitos profissionais específicos (Capítulo II, Artigo 4º), como: o direito de participação no processo educativo, o direito à formação e informação para o exercício da função educativa, o direito ao apoio técnico, material e documental, o direito à segurança na atividade profissional e o direito à negociação coletiva. Em contra partida, são também exigidos, aos docentes, alguns deveres que obrigam “o pessoal docente ao cumprimento dos deveres estabelecidos para os funcionários e agentes do Estado em geral e dos deveres profissionais decorrentes do presente Estatuto” (Estatuto da Carreira do Docente, Capítulo II, Artigo 10º).

A completar este Estatuto, o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto visa esclarecer os perfis gerais de competências dos docentes. Estes perfis caracterizam o

*“desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integralmente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (Decreto-Lei nº 240/2001).*

É possível encontrar cinco itens que contemplam o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário. O primeiro item refere-se ao **perfil geral de desempenho** que evidencia as exigências para a organização dos projectos da formação e para o conhecimento de habilitações profissionais docentes; o segundo item refere-se à **dimensão profissional, social e ética**, e menciona que o professor deve promover

aprendizagens curriculares, de forma a fundamentar a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada; o terceiro item está ligado à **dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**, e pretende que o professor promova aprendizagens no âmbito de um currículo integrado, com critérios de rigor científico e metodológico com conhecimentos das áreas que o fundamentam; o quarto item está inteiramente ligado à **dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade**, e nomeia o professor executor da sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere; o quinto e último item refere-se à **dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida**, onde o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

Depois de compreender o perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores de ensino básico e secundário, é chegado o momento de “fazer a ponte” entre o docente na sua globalidade e o papel efetivo do mesmo. Assim sendo, o Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de Agosto, aborda a importância da aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este documento tem como principal finalidade a conjugação da organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência e a acreditação dos mesmos, nos termos legais.

Este decreto encontra-se dividido em dois anexos. O primeiro refere-se ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e o segundo ao perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ambos têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do seu perfil. No que concerne à conceção e desenvolvimento do currículo, o educador de infância deve conceber e desenvolver o “respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º241/2001). No entanto, relativamente à organização do ambiente educativo, o mesmo decreto (Decreto-Lei n.º241/2001) refere que cabe ao educador de infância gerir e organizar todo o espaço e materiais, proporcionando à

criança experiências educativas integradas. Este deverá, ainda, disponibilizar e utilizar “materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança”. O educador terá de proceder a “uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças”. Compete-lhe, também, mobilizar e gerir “os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação”. E deve criar e manter as “necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.”

No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância observa cada criança, bem como os pequenos e grandes grupos, tendo em vista uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades dos mesmos e aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, o educador

*“planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º241/2001).*

No entanto, tendo em conta a relação e a acção educativa, o educador de infância

*“relaciona-se com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia. Promove o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade. Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (Decreto-Lei n.º241/2001).*

Relativamente à integração do currículo, este decreto menciona que “na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei n.º241/2001).

No âmbito da expressão e comunicação, o educador de infância

*“organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interacção com os adultos e com as outras crianças. Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos. Favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos” (Decreto-Lei n.º241/2001).*

No âmbito do conhecimento do mundo, o educador

*“promove actividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos. Incentiva a observação, a exploração e a descrição de relações entre objectos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica. Cria oportunidades para a exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida” (Decreto-Lei n.º241/2001).*

O perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º241/2001) refere, quanto à conceção e desenvolvimento do currículo, que o docente deve desenvolver o respetivo currículo, num contexto de escola inclusiva, mobilizando e integrando conhecimentos científicos e competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

No âmbito do desempenho do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º241/2001), este tem funções mais específicas que o educador de infância, ou seja, a lei descreve minuciosamente qual o papel do educador na conceção e desenvolvimento do currículo. No entanto, como se observará de seguida, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem responsabilidades semelhantes à do educador, a par da responsabilidade em desenvolver um currículo disciplinar, com conteúdos programáticos, definidos pelo Ministério da Educação.

*“Assim sendo, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico deverá cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola e conceber e gerir, “em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projecto curricular da sua turma” (Decreto-Lei n.º241/2001).*

Terá ainda de “desenvolver as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem” (Ibidem). Deve utilizar os “conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” (Ibidem). O professor promove ainda, entre outras situações, a “integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo” (Ibidem). Relativamente à avaliação, o docente “avalia com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (Ibidem). No que respeita à integração do currículo, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico “promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (Ibidem). Deste modo, no âmbito da Língua Portuguesa o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

*“desenvolve nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral, mobilizando conhecimentos científicos relativos aos processos através dos quais se desenvolve a linguagem e se realiza a comunicação interpessoal; Promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral; Incentiva a produção de textos escritos e integra essa produção nas actividades de aprendizagem curricular, levando os alunos a mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem da escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados; (...)” (Ibidem).*

No âmbito da Matemática, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

*“Promove nos alunos o gosto pela matemática, propiciando a articulação entre a matemática e a vida real e incentivando-os a resolver problemas e a explicitar os processos de raciocínio; Implica os alunos na construção do seu próprio conhecimento matemático, mobilizando conhecimentos relativos ao modo como as crianças aprendem matemática e aos contextos em que ocorrem essas aprendizagens; Promove nos alunos a aprendizagem dos conceitos, das técnicas e dos processos matemáticos implicados no currículo do 1.º ciclo, designadamente na compreensão e representação dos números e das operações aritméticas, na compreensão do processo de medição e dos sistemas de medida, no conhecimento de formas geométricas simples, na recolha e organização de dados e na identificação de padrões e regularidades; (...)” (Ibidem).*

Relativamente às Ciências Sociais e da Natureza, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

*“Desenvolve nos alunos uma atitude científica, mobilizando os processos pelos quais se constrói o conhecimento; Promove a aprendizagem integrada de conteúdos e de processos das ciências sociais e da natureza; Promove a apropriação de referentes espaciais, temporais e factuais, que permitam aos alunos construir a sua identidade e situar-se no tempo e no espaço local, nacional e mundial, com recurso a elementos da história, da geografia e dos contextos sociais; (...)” (Ibidem).*

Quanto à Educação Física, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

*“Promove o desenvolvimento físico-motor das crianças, numa perspectiva integrada, visando a melhoria da qualidade de vida e a promoção de hábitos de vida activa e saudável; Organiza situações de aprendizagem que favoreçam o envolvimento lúdico e a capacidade de atingir objectivos e vencer dificuldades, tendo em conta o desenvolvimento de atitudes responsáveis e de respeito pelas diferenças individuais manifestadas na actividade física; Desenvolve estratégias que valorizem o papel e os benefícios formativos da actividade física, em articulação com outras experiências de aprendizagem curricular.” (Ibidem).*

Por fim, no que diz respeito à Educação Artística, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

*“Promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular; Desenvolve a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística, no âmbito do currículo do 1.º ciclo; Desenvolve nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade.” (Ibidem).*

Para o educador de infância são mencionadas, apenas, duas áreas de conteúdo, ao contrário do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico que descreve todas as áreas curriculares.

A Lei de Bases do Sistema Educativo é constituída por 64 artigos, agrupados em 9 capítulos e trata-se de um documento estruturante da ação educativa, que estabelece o quadro geral do sistema educativo. Nos diversos artigos que integram este documento, definem-se os aspetos gerais que dizem respeito à orientação, à organização e ao funcionamento do sistema educativo português.

Lima (1997: 70) refere que a “Lei de Bases do Sistema Educativo é mais avançado no domínio dos princípios gerais do que em termos concretos de configuração organizacional e administrativa de um sistema educativo realmente descentralizado, capaz de inverter a tendência tradicional centralizadora”

Este documento apresenta todos os princípios orientadores para a Educação em Portugal defendendo que a escola é para todos. Neste sentido, importa definir o que se entende por sistema educativo: “é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (Lei de Bases do Sistema Educativo nº 49/2005).

Assim, no artigo 5º da Lei de Bases do Sistema Educativo são definidos objectivos para a Educação Pré-Escolar:

*“Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades, contribuir para a estabilidade e a segurança afectivas da criança, favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança, desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade, fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade, desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica, inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva e proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança” (Ibidem).*

Sabendo que o 1.º Ciclo do Ensino Básico ao contrário da Educação Pré-Escolar é obrigatório, universal e gratuito, e tem a duração de nove anos são definidos os seguintes objetivos para esta valência de ensino:

*“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as*

*actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios; Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda; (...)" (Ibidem).*

Sabendo que se realizaram dois estágios profissionalizantes, um na área da Educação Pré-Escolar, numa sala de 4 anos, e outro no 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 4º ano de escolaridade, prossegue-se com uma observação comparativa dos documentos que regem cada uma das instituições onde decorreram os estágios (Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades). É importante salientar que será feita, primeiramente, uma análise de todos os documentos referentes à valência da Educação Pré-Escolar e, seguidamente, aos do 1.º Ciclo do Ensino Básico fazendo-se, e por fim, uma comparação entre os factos mais evidentes entre as duas instituições.

Actualmente, umas das grandes metas que cabe às instituições educativas alcançar, reside no facto de estas possuírem uma identidade própria. Neste sentido, salienta-se que o Projecto Educativo é um dos documentos ligados à autonomia das escolas, como refere o Decreto-Lei nº 43/89

*"A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um Projecto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere."*

De facto, o Projeto Educativo assume-se como um documento

*"de carácter pedagógico que, elaborado com participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela Instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa." (COSTA, 1994: 9-10).*

O Projeto Educativo da instituição onde decorreu a profissionalização em Educação Pré-Escolar, é relativo ao ano letivo 2010/2011, diz respeito às valências de Creche e Pré-Escolar e tem como tema *Vamos Proteger o Nosso Planeta*.

Numa primeira etapa, o Projeto apresenta, de forma resumida, toda a instituição fazendo especial referência ao seu lema *"Amar é construir para os outros"*. É uma instituição que incorpora diferentes valências: Creche, Jardim de Infância, Lar da 3ª Idade, Centro de Dia e Centro e Lar de Ocupação para Deficientes. Esta instituição está situada na freguesia de Alfena, concelho de Valongo, distrito do Porto. Serve uma população de cerca de 14000 habitantes. É um meio cada vez mais cidadão que está a abandonar as suas origens rurais. Este facto reflecte-se no tipo de habitantes e no aumento da pequena indústria, nomeadamente metalomecânica ligeira e confeção.

No que concerne às interações com outras instituições, o centro é “uma instituição aberta à comunidade, onde se vive um clima de interação e cooperação” (Projeto Educativo, 2008/2011: 20). É uma instituição laica ou religiosa e assenta no princípio básico da união permanente entre todos os membros da comunidade escolar, contribuindo para “a protecção da 1ª e da 2ª infância possibilitando às crianças um desenvolvimento global, ou seja, a nível social, físico e psicológico”. (Projeto Educativo, 2008/2011: 20).

A instituição tem como objetivos finais de educação o desenvolvimento integral da criança procurando que esta se torne agente do seu próprio progresso, incentivando-a a ser autónoma, criativa e crítica em todas as suas tarefas, sem se esquecer que vive em sociedade e que, por isso, deve desenvolver espírito de entreajuda, afectividade e solidariedade para com o próximo.

Todos os princípios contemplados no Projeto Educativo têm por base a Lei-quadro da educação pré-escolar em consonância com as orientações curriculares e os 4 pilares da educação para o séc. XXI. A aplicação de todos os conceitos subjacentes a estas orientações é feita com base na metodologia de projecto.

Pelas informações recolhidas, o agregado familiar, na sua maioria, é constituído por famílias nucleares de cinco elementos; a idade dos pais varia entre os vinte e cinco e os quarenta anos, e as suas habilitações literárias situam-se entre o sexto ano e o ensino superior. Na sua maioria, os pais estão empregados sendo os seus salários a forma de subsistência da família. No que respeita à habitação, todas as crianças vivem com condições básicas e a maioria habita em casa própria.

Como forma de ajudar a sistematizar a organização do Projeto Educativo, surge o Regulamento Interno que deve

*“ser encarado principalmente como um instrumento pedagógico, ou seja, um conjunto de princípios de funcionamento que, dirigindo-se a toda a comunidade educativa, garanta o exercício democrático dos direitos e deveres no seio da própria escola, estimulando o desejo de uma interação autêntica no sentido da planificação de todos os protagonistas do acto educativo”* (Matos Vilar, 1993: 47).

O regulamento interno da instituição, em análise, está dividido em 34 normas, contempladas em capítulos. O capítulo I integra as disposições gerais, reportando-se aos objectivos do regulamento, aos serviços prestados e às atividades desenvolvidas pela instituição para a valência de Jardim de Infância. O capítulo II refere-se ao processo de admissão das crianças, integrando as condições de admissão e candidatura, assim como, normas a serem seguidas pelas crianças que frequentam a instituição, ao nível do vestuário, higiene e saúde. No capítulo III são mencionadas as instalações, horários e regras de funcionamento da instituição. O capítulo IV

contempla os direitos e deveres das crianças, pais/encarregados de educação e da instituição. Salienta-se o direito à “igualdade de tratamento independente da raça, religião, nacionalidade, idade, sexo ou condição social” (Regulamento Interno 2010/2011: 17).

A existência do Regulamento Interno é fundamental para o cumprimento dos objectivos sociais e pedagógicos a que a instituição se propõe.

Relativamente ao Plano Anual de Atividades, e de acordo com o decreto de lei nº115-A/98 de 4 de Maio, este

*“constituiu um instrumento do processo de autonomia das escolas, sendo entendido como um documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.”*

Assim, o Plano Anual de Atividades é um instrumento de planificação que deve ser elaborado anualmente pela equipa pedagógica da instituição, e tem como principal finalidade, dar a conhecer a todas as entidades da instituição – pessoal docente e não docente – as atividades planeadas para o ano lectivo em questão, designando, esquematicamente, as intenções pretendidas com cada actividade, quais as estratégias a utilizar, bem como os meios e recursos necessários para a realização das mesmas.

O Plano Anual de Actividades visa, ainda, algumas iniciativas, onde se pretende um maior envolvimento dos pais, de todas as salas do Pré-escolar e Creche, do Lar de Terceira idade e, ainda, a restante comunidade.

Foi possível à estagiária participar em atividades previstas no Plano Anual de Atividades como: o **desfile de Carnaval** realizado a 4 de março de 2011 (ver anexo 5), onde as crianças desfilaram pela cidade de Alfena com os seus fatos de fantasia; o **dia aberto ao Pai** realizado a 18 de março de 2011 (ver anexo 6), onde os pais foram convidados a comparecer na sala para a realização de uma atividade com os seus filhos; a segunda **Reunião de Pais** realizada a 15 de abril de 2011 (ver anexo 7), onde a estagiária e a educadora cooperante, apresentaram o trabalho desenvolvido pelas crianças e pela equipa pedagógica até ao momento; o **dia aberto à Mãe** realizado a 29 de abril de 2011 (ver anexo 8) onde as mães foram convidadas a comparecer na sala para a realizarem uma atividade com os seus filhos; o **dia Mundial da Criança** realizado a 1 de junho de 2011 (ver anexo 9), onde todos os estagiários da instituição se reuniram e organizaram uma dramatização de uma peça de teatro, jogos didáticos e pinturas faciais para todas as crianças da instituição; e no **passeio ao jardim zoológico da Maia e ao Parque do Avioso** (ver anexo 10), onde todas as crianças

pertencentes à valência de Jardim de Infância foram visitar os animais que vivem no Jardim Zoológico, fizeram um piquenique no parque do Avioso, passearam e brincaram por esse mesmo local.

Visto não existir um Projeto Curricular de Sala, foi pertinente a consulta das fichas de anamnese das crianças (ver anexo 11), e de um documento que a educadora tinha, no início do estágio, relativo aos graus de desenvolvimento do grupo (ver anexo 12). Assim sendo, o grupo de crianças com quem a estagiária realizou o seu estágio era constituído por vinte e quatro elementos, dos quais catorze eram do sexo feminino e dez do sexo masculino. As crianças encontravam-se na faixa etária dos 4 anos de idade, a já se conheciam desde a creche. Contudo, existiam diferenças de idade, notando-se um maior desenvolvimento das crianças mais velhas, que completam os cinco anos no início de 2011. Neste sentido, é essencial ter em conta os conhecimentos das crianças, bem como as experiências de vida, de forma a adequar as planificações.

A maioria das crianças tem apenas um irmão. Contudo, existe também, um número significativo de crianças como sendo filhas únicas. Estes dados são importantes para que o educador saiba qual a estrutura familiar em que a criança está envolvida.

Relativamente à idade dos pais, a maioria tem entre os trinta e cinco e os trinta e nove anos, o que demonstra que estes se encontram numa faixa etária ainda jovem. No que concerne às habilitações literárias, oito dos pais são licenciados, dezassete têm o ensino secundário, dezasseis o 3.º Ciclo do Ensino Básico, cinco o 2.º Ciclo do Ensino Básico e um com 1.º Ciclo do Ensino Básico. A maioria dos pais trabalham, apenas quatro recebem o subsídio de desemprego.

Ao nível do **desenvolvimento cognitivo**, todas as crianças demonstram interesse em representar graficamente situações e ou acontecimentos. Já realizam desenhos com muito simbolismo e possuem uma boa estruturação dos elementos na folha de desenho. Gostam muito de brincar ao faz de conta, principalmente quando realizam atividades livres, quer no espaço da sala, quer no espaço exterior. É um grupo muito curioso e demonstra muita vontade em aprender. Estão constantemente a questionar o adulto sobre os assuntos para os quais não encontram explicação. Contudo, alguns elementos apresentam alguma dificuldade de atenção e concentração o que, por vezes, prejudica as aprendizagens.

No que concerne ao **desenvolvimento da linguagem**, com quatro anos a criança já possui uma linguagem básica, utiliza frases cada vez mais complexas, já compreende bem os adultos, brinca com as palavras e gosta imenso de ouvir-se a si própria.

O grupo apresenta uma linguagem básica utilizando frases complexas e adequadas à sua faixa etária. Gostam muito de brincar com as palavras, principalmente de fazer rimas com o seu nome. São muito comunicativas e demonstram um grande interesse por histórias. Têm uma boa capacidade de memorização.

Em relação à linguagem escrita, alguns elementos do grupo já sabem escrever o seu nome. Contudo, ainda são poucas as que o conseguem, mas é um trabalho que deverá ser feito ao longo do ano lectivo, que o adulto deve valorizar e apoiar.

Ao nível do **raciocínio lógico-matemático**, já distinguem algumas figuras geométricas e são capazes de as classificar segundo a cor, a espessura e o tamanho, daí a adequabilidade dos blocos lógicos, enquanto recurso a utilizar na intervenção.

Utilizam uma tabela de dupla entrada, para marcarem a presença e alguns elementos já são capazes de distinguir o nome dos dias da semana, o que significa que já possuem algumas noções temporais.

O grupo foi desenvolvendo noções de quantidade com o registo das receitas culinárias realizadas uma vez por semana. Estas noções são extremamente importantes para a construção mental do número. Já têm adquirido a noção de conjunto de elementos, assim como noção de conjunto vazio. Já vão sendo capazes de contar os números até dez.

O **desenvolvimento psicomotor** está constantemente a evoluir, aperfeiçoando a coordenação de movimentos efetuados pela criança, sendo este processo paralelo à maturação do sistema nervoso. O grupo já coordena bem os movimentos grosseiros e, com alguma autonomia, desce as escadas, sem apoio e alternando os pés.

Através das sessões de movimento, foi possível verificar que algumas crianças revelam dificuldades em saltar com um pé dominante e de manter o equilíbrio do corpo em cima de algum objeto.

De uma forma geral, todas as crianças conseguem reconhecer e nomear as diferentes partes do corpo.

No que respeita à motricidade fina, as crianças do grupo comem sózinhas, e a maioria utiliza com facilidade a faca e garfo.

Salienta-se que a maior parte do grupo já desenvolveu noções espaciais como: dentro/fora; cima/baixo; grande/pequeno.

Ao educador compete proporcionar momentos que permitam o aperfeiçoamento da motricidade global e fina, respeitando o ritmo de cada criança.

Relativamente ao **desenvolvimento sócio-afetivo** Erick Erickson (cit. Papália 2001) afirma que as crianças entre os três e os seis anos encontram-se no estágio de

iniciativa versus culpa, isto é, é uma fase em que as crianças têm de reflectir entre o desejo de alcançar os seus objectivos e os impedimentos de ordem moral que as poderão fazer recuar.

*“Este conflito marca uma separação entre duas partes da personalidade: a parte que permanece infantil cheia de exuberância e um desejo de tentar coisas novas e testar poderes novos, e a parte que se está a tornar adulta, examinando constantemente a adequação dos motivos e acções.” (Papália et al., 2001: 356)*

No grupo, é possível verificar que as crianças se identificam com os adultos; sendo que os rapazes tendem a imitar a figura masculina, enquanto as raparigas a figura feminina.

As crianças do grupo com quem estagiámos, gostam de ajudar. Trata-se de crianças que gostam de receber elogios e carinhos, e solicitam diversas vezes a nossa atenção.

O grupo realiza contatos sociais, passando pouco tempo nos jogos solitários e socializam cada vez mais. Estabelecem relacionamentos com os amigos e os adultos o que lhes permite definir traços da sua personalidade. Possuem uma grande pertença ao nível de grupo, são muito comunicativos e acolhedores, e utilizam frequentemente a palavra amigo. São, também, um grupo muito participativo nas propostas do adulto colocando sempre questões pertinentes. Alguns elementos tentam testar e medir forças com os adultos da sala e ultrapassar as regras da sala para o bom funcionamento do grupo.

Depois de uma análise de todos os documentos essenciais para a Educação Pré-Escolar, é chegado o momento de repetir o processo para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Projeto Educativo da instituição onde decorreu a profissionalização no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertence a um conjunto de escolas, “com um significativo número de alunos em risco de exclusão social e escolar” (Projeto Educativo 2010: 21) e tem como objetivo “ajustar as práticas ao contexto real (...) numa perspectiva de sucesso escolar e, sobretudo, de vida, para os nossos alunos” (Projeto Educativo 2010: 8). A escola onde decorreu a prática profissional localiza-se numa zona periférica da cidade do Porto pertencente à freguesia de Campanhã. Trata-se de uma zona de habitação social. Sendo uma zona predominantemente habitacional, também inclui alguma actividade económica destinada, essencialmente, ao apoio dos residentes. Pelas informações recolhidas, é uma zona caracterizada por um elevado nível de alcoolismo, toxicodependência e desemprego ao que se associa a ausência de cuidados de higiene e de saúde básicos. Este tipo de conduta origina grande instabilidade familiar, que se pode reflectir no comportamento e aprendizagens das

crianças. Algumas crianças vivem com os avós, sendo muitas vezes co - ajudados pelos vizinhos devido à prisão ou separação de algum elemento do núcleo familiar, podendo ficar, desde cedo, expostos à desintegração familiar e à delinquência.

O nível sócio – económico dos encarregados de educação é de um modo geral médio baixo e baixo, e, devido a este facto, um grande número de alunos que frequenta a escola é subsidiado pela Câmara Municipal do Porto.

Neste sentido, o Projecto Educativo do agrupamento de escolas deverá ser assumido e entendido por todos os profissionais nas prioridades de intervenção com pertinência e coerência.

De acordo com o artigo nº3 do despacho normativo nº 55/08, este projeto integra um conjunto de ações que visam a intervenção na escola e na comunidade, tendo em conta as seguintes linhas de pensamento: a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos, a redução do abandono e insucesso escolar dos alunos, a transição da escola para a vida ativa e a intervenção da escola como agente educativo e cultural presente na vida da comunidade em que se insere.

Assim sendo, os problemas deste agrupamento são apresentados em quatro grandes eixos: o insucesso, o abandono/absentismo, violência/indisciplina e os percursos socioeducativos e profissionais;

O Projeto Educativo em análise está em constante avaliação/reflexão, para adequar as práticas realizadas pelos profissionais às problemáticas assinaladas anteriormente. Esta avaliação sistemática, conduz-nos a uma auto-regulação do projeto, deste modo o “projecto não é uma simples representação do futuro, mas um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em ato” (Projeto Educativo, 2010:9 *cit in*. Barbier, 1995).

Os problemas apresentados são combatidos, diariamente, por profissionais: psicólogos (1), animadores socioculturais (7), assistentes sociais (2), educador social (1), terapeuta da fala (1). (tendo em conta que é um agrupamento com um projecto TEIP II) que se tornam indispensáveis para o desenvolvimento do projeto.

O Regulamento Interno aplica-se ao Agrupamento de Escolas onde decorreu o estágio profissionalizante da estagiária, sendo este agrupamento constituído por um conjunto de estabelecimentos de ensino. Este regulamento aplica-se aos Órgãos de Administração e Gestão do Agrupamento, às Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica do Agrupamento e, ainda, aos membros da comunidade escolar. Rege-se por um vasto conjunto de princípios orientadores, como por exemplo “Garantir a responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo” (Regulamento Interno: 7).

O Regulamento Interno está organizado por partes e nestas estão inseridos capítulos.

Segundo Rodriguez, o Regulamento Interno constitui um “documento jurídico-administrativo, elaborado pela Comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preconceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro” (Costa, 1994: 31).

Referidos os principais pontos orientadores do Regulamento Interno do Agrupamento de Escola onde se realizou o estágio profissionalizante, e visto este ser muito extenso, encontra-se em anexo a análise deste documento (ver anexo 13).

O Plano Anual de Actividades é definido por Costa (1994: 27) como sendo “um instrumento de planificação de actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar”.

Assim sendo, e de acordo com o Plano Anual de Actividades, referente ao ano lectivo de 2011/2012, as estagiárias foram desenvolvendo algumas actividades para datas como: o **Halloween** (31 de outubro), apesar desta data não vir assinalada no Plano Anual de Actividades, foram realizadas actividades lúdico-pedagógica, na sala de aula, que tinham como principal objetivo dar a conhecer costumes e tradições de outros povos. Com estas actividades, os alunos tiveram a possibilidade de desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação (ver anexo 14); o **S. Martinho** (10 de novembro), as actividades desenvolvidas durante esta semana (07 a 09 de novembro) foram vivenciadas pelas estagiárias (ver anexo 18). Todavia, por se ter celebrado o dia de S. Martinho a uma quinta-feira, não foi possível às estagiárias estarem presentes no magusto que se realizou no recreio da escola. Esse momento foi marcado com a vinda de um assador de castanhas e com a típica fogueira de S. Martinho; a **Festa de Natal** (15 de dezembro), ao longo dos primeiros dias de dezembro, as estagiárias dinamizaram juntamente com as professoras cooperantes várias actividades que marcavam a quadra natalícia. Uma das actividades mais enriquecedoras, por nós vivenciadas, adveio da construção de uma coreografia que foi apresentada a toda a escola, no dia 15 de Dezembro (ver anexo 16); a **Feira do Natal** (17 de dezembro), com o intuito de angariar fundos para a escola, as nossas salas construíram objetos para serem vendidos à comunidade escolar. Nesse sentido, ao longo desta semana, as estagiárias, em parceria com as professoras cooperantes e com as respetivas turmas, realizaram alguns trabalhos manuais alusivos ao Natal. Os pais, desta forma, puderam visitar a feira e apreciar e comprar objetos feitos pelos seus filhos; o **Dia dos Reis** (06 de janeiro, de 2012), uma vez que não houve a

possibilidade dos pais participarem na Festa de Natal, devido à falta de espaço das instalações onde decorreu a festa. Alunos, professores e estagiárias ensaiaram uma canção alusiva aos Reis para apresentar aos pais. Além desse momento musical, pais e filhos foram convidados a saborearem o tradicional Bolo-Rei. Este encontro teve como principal objetivo reunir as famílias num ambiente acolhedor (ver anexo 17). Deste modo, pais, filhos, professores e estagiárias tiveram a oportunidade de trocar impressões, de conviverem, de se conhecerem melhor, e de, sobretudo, mostrar que a “escola” é um espaço de todos e para todos.

Sabendo que a melhoria da eficácia da resposta educativa decorre de uma articulação coerente entre os documentos que regem a instituição de ensino, o Projeto Curricular de Turma assume

*“a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (Roldão, 1999: 46).*

Através da análise do Projeto Curricular de Turma verificou-se que a turma se constituía por dezoito alunos, seis do sexo feminino e onze do sexo masculino. Têm idades compreendidas entre os oito e os quinze anos. A maioria desloca-se para a Escola a pé pois todos vivem no bairro pertencente à Escola. Gostam de andar na escola mas têm poucos hábitos de estudo. Apenas dois alunos pretendem ingressar no ensino superior, alguns pensam em tirar o 12º ano de escolaridade, ou tirar um curso profissional, mas a maioria ainda não sabe até que ano pretende estudar. Os alunos revelaram que as aulas que gostam mais são as interativas e em pares.

Para combater o insucesso escolar, a Escola possui um plano individual de trabalho para os alunos com mais dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, foram sinalizadas cinco crianças da turma. A opinião destes alunos para combater o seu insucesso escolar é ganhar hábitos de estudo.

O Projeto Curricular de Turma mostra, ainda, as diferentes disposições dos lugares da sala. No início do ano letivo, os alunos estavam sentados por filas (modo tradicional), com o decorrer do tempo foi sentida a necessidade, por parte da equipa pedagógica e dos próprios alunos, em colocar as mesas em forma de “U”, o que promove uma maior interação entre os alunos e favorece a entreajuda. Quando era pretendido o trabalho em grupo, formava-se “cinco ilhas” de mesas.

O agregado familiar dos alunos varia entre os quatro e os nove elementos. Todos vivem com os pais e a idade destes varia entre os trinta e os cinquenta anos. A maioria dos pais encontra-se desempregada, apenas cinco se encontram efetivos no emprego, as suas habilitações são muito débeis alguns não frequentaram a escola, a

maioria tem apenas o 1.º Ciclo do Ensino Básico e apenas uma mãe frequentou o ensino secundário.

Dos alunos que constituem a turma, existe um caso de défice cognitivo inferior à média. Esta aluna com Necessidades Educativas Especiais usufrui, tal como refere o Decreto-Lei 3/2008, art. 16, de um acompanhamento pedagógico personalizado, de adequações curriculares individualizadas e de adequações no processo de avaliação. Conta, ainda, com um apoio de oito horas semanais, em pequeno grupo, com a professora de Ensino Especial.

Fazendo uma análise geral e global dos dois contextos de ensino, há evidências que chamam de imediato a atenção. A instituição de Educação Pré-Escolar tem um tema que abrange toda a comunidade educativa, onde os projetos de sala terão de ir de encontro a esse mesmo tema. É uma instituição de solidariedade social, é religiosa e situa-se num meio rural. Tem como principais finalidades o desenvolvimento integral da criança, o incentivo à sua autonomia, à criatividade e à crítica. O desenvolver o espírito de entreatajuda, a afectividade e a solidariedade para com o próximo é, também, um objetivo desta instituição. As famílias, na sua maioria, são nucleares e não ultrapassam os cinco membros. Quase todos os pais se encontram empregados.

O Projeto Educativo da instituição do 1.º Ciclo do Ensino Básico mostra que não existe um tema geral de Escola, está ligada a um agrupamento de escolas, encontra-se situada num bairro social, ou seja, numa zona habitacional. Não é uma instituição de cariz religioso, tem como principal objetivo combater o insucesso escolar. Contudo, ambos os estabelecimentos de ensino têm como preocupação desenvolver a autonomia da criança, tentando leva-la pela melhor conduta possível. As famílias, na sua maioria, são instáveis, muitas crianças vivem com os avós, visto os pais estarem presos ou terem problemas que os levem à impossibilidade de criarem os seus filhos. A maioria dos membros do agregado familiar vive de subsídios, pois encontram-se desempregados.

Os planos anuais de atividades evidenciam semelhanças e objetivos comuns, pois realizam acções que englobam toda a comunidade educativa. Contudo, na instituição da Educação Pré-Escolar, algumas atividades envolveram a presença dos pais, o que não aconteceu com a outra instituição de ensino.

Salienta-se, ainda, que na sala de Educação Pré-Escolar não existe um Plano Curricular de Sala, a educadora elabora apenas um documento relativo ao desenvolvimento do grupo e tem as fichas de anamnese. No entanto, na sala do 4º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico a professora já possui um Plano Curricular de Turma.

## IV.II Intervenção Educativa

### IV.II.I Observar/Preparar

Ao longo dos estágios, observar tornou-se uma constante na profissionalização.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar abordam a observação como sendo um instrumento fulcral para o educador, uma vez que “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (Ministério da Educação, 1997: 25) é absolutamente indispensável para uma prática fundamentada.

Fazendo referência ao estágio em Educação Pré-Escolar, inicialmente consultou-se as fichas de anamnese de todas as crianças e fez-se um pequeno resumo do meio sócio-económico e cultural das mesmas (ver anexo 11). Para planificar foi necessário, primeiro, observar para depois intervir. Num registo de incidente crítico (ver anexo 3), relativo a uma criança que demonstrou atitudes “violentas” em relação aos colegas, relata-se a observação feita que serviu de reflexão para determinar o caminho a seguir na intervenção. Nesse sentido, sentiu-se a necessidade de se efetuar uma intervenção com uma música/jogo que apelava à importância da amizade.

O jogo das rimas, foi outra atividade que resultou da observação (ver anexo 18). As crianças mostravam todos os dias, nas suas brincadeiras, um grande interesse por aprender a rimar. Nesse sentido, a estagiária realizou atividades que contemplassem esse tema, visto ser do interesse das crianças e também por fazer parte das Metas de Aprendizagem para a educação pré-escolar: “no final da educação pré-escolar a criança produz rimas e aliterações.”

No entanto, a observação constitui também “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997: 25). Durante as sessões de expressão motora, a estagiária teve sempre como base uma grelha de observação (ver anexo 19), para aferir o desenvolvimento das crianças. Ao longo de todo o estágio foram realizadas atividades que trabalhassem a lateralidade. Desta forma, a grelha manteve-se para todas as sessões com vista a verificar a evolução ou regressão das crianças.

Salienta-se, ainda, a observação dos momentos de transição. Na maioria das vezes, as crianças sentavam-se no tapete a aguardar a sua vez para ir à casa de

banho, ou para irem almoçar, ou para se deslocarem até ao recreio exterior, sem qualquer tipo de ocupação. Neste sentido, e sabendo que os períodos de transição são momentos “importantes porque criam uma atmosfera para a experiência subsequente.” (Hohmann e Weikart, 2004: 231) a estagiária decidiu criar “O Cubo das mini atividades” onde cada face do cubo tem uma imagem que corresponde a uma atividade que poderá estar relacionada com a mímica e sons, jogos, música, histórias e precursão corporal. A última face corresponde à decisão do chefe, ou seja, cabe a este escolher que atividade quer desenvolver durante esse período.

Tal como aconteceu no estágio em Educação Pré-Escolar, também no 1º ciclo do ensino básico, observar foi para a estagiária uma fonte de informação primordial para compreender os interesses e a situação de aprendizagem dos alunos. Através do Projeto Curricular de Turma do ano anterior (3.º ano), foi possível perceber-se que estávamos perante uma turma com grandes dificuldades de aprendizagem.

A professora cooperante demonstrou, desde cedo, que gostaria que as estagiárias interviessem o mais cedo possível, pois *“a melhor forma de observar é estar em contacto direto com os alunos”*, proferiu a docente.

Nesse sentido, decidiu-se preparar atividades relativas ao dia 5 de Outubro de 1910. Visto termos observado que a turma tinha dificuldades em permanecer durante um longo período de tempo numa tarefa, pois distraíam-se com muita facilidade, as atividades criadas tiveram um cariz mais lúdico (vídeo, palavras cruzadas e ilustração), como é possível verificar na planificação que se encontra em anexo (ver anexo 20).

A estratégia de utilizar atividades lúdico-pedagógicas, teve uma boa aceitação por parte dos alunos, o que tornou recorrente este tipo de atividades ao longo de todo o estágio.

Nas atividades iniciais, a insegurança fazia-se sentir por parte da estagiária. Como estratégia para combater esse facto, criou-se um “roteiro de aula” (ver anexo 21) que complementava a planificação. Assim, na preparação das atividades, a estagiária ia aprofundando mais os conteúdos a desenvolver através desse “roteiro”, o que dava uma maior segurança à mesma.

Para desenvolver todos os conteúdos abordados ao longo do estágio profissionalizante, a estagiária utilizou diferentes métodos de estudo e de pesquisa, recorreu às tecnologias de informação e comunicação para poder responder a todas as necessidades que são inerentes aos conteúdos. Deste modo, e tal como refere o Decreto-Lei 241/2001 foi preocupação fomentar “a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e comunicação”.

## IV.II.II Planear/Planificar

Para planificar nas valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, é necessário ter em atenção os diferentes documentos: as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, os Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e as Metas de Aprendizagem.

É possível planificar-se por objetivos ou por competências. A planificação por objetivos assenta numa perspectiva Behaviorista onde “Educar é, então, compreendido como conduzir para um determinado objectivo (...) é, aquilo que se pretende que o aluno aprenda, constitui o ponto de partida e o ponto de chegada da situação de aprendizagem” (Barreiros e Moreira, 2004: 12). Nestas planificações, as atividades são reduzidas a “objectivos”, rigorosamente ensinados e controlados, o aluno deve “saber-fazer” o que é proposto o que torna, por vezes, a resposta única e estandardizada. Todos os alunos podem alcançar os mesmos objectivos (é uma questão de tempo).

A planificação por competências tem uma perspectiva assente no Socio-construtivismo. Segundo, Jonnaert e Borght (2002)

*“Uma competência é uma tarefa executada por uma pessoa ou por um grupo de pessoas, que integra saberes, saberes-estar, saberes-fazer ou saberes-tornar-se numa situação dada; uma competência é sempre contextualizada numa situação precisa e está sempre dependente da representação que a pessoa faz dessa situação”.*

A competência caracteriza-se por ser criativa (resposta a problemas), eficaz (dá sentido aos saberes e capacidades) e integradora (tendo em conta os diversos saberes). Ao professor compete sustentar a aprendizagem, organizar situações complexas, inventar problemas e desafios.

No entanto, nos dois estágios profissionalizante realizados, a estagiária planificou por objetivos. Contudo, no 1.º Ciclo do Ensino Básico tentou-se, inicialmente, planificar por competências (ver anexo 20), mas acabou por não ser possível visto os novos programas não estarem em concordância com o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais não sendo, também, prática usada pela professora cooperante com quem tivemos de trabalhar em cooperação e sintonia. No entanto, a estagiária conseguiu manter sempre ao longo das suas planificações uma perspectiva sócio-construtivista.

No que respeita ao estágio em Educação Pré-Escolar e tendo em conta a Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), estas referem que

*“Planejar implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização (...) Este planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação.” (1997: 26).*

Deste modo, salienta-se que todas as planificações realizadas quinzenalmente foram baseadas, sempre, no interesse das crianças e no seu desenvolvimento. Essas abordam as dimensões curriculares, bem como as áreas de conteúdo (ver anexo 22). Saber adequar a planificação ao grupo, ao espaço, aos materiais disponíveis foram sempre preocupação da estagiária.

Para além das planificações quinzenais, inicialmente, foi sentida a necessidade de planificar cada uma das atividades realizadas. A história da Manta é um exemplo disso (ver anexo 23).

Na Educação Pré-Escolar, tornar as crianças parte ativa da planificação fazia parte da rotina diária. A dinamização da área da garagem é um bom exemplo disso mesmo. As crianças disseram sempre o que queriam fazer (cidade, bomba de gasolina e lavagem de carros), como e com o que queriam fazer (embalagens de leite e caixas de sapatos) e onde queriam usar (no cantinho da garagem) (ver anexo 24).

Tal como aconteceu no estágio em Educação Pré-Escolar e sabendo que “Construir e planificar dispositivos e sequências didáticas é uma das dez competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua (...) dos professores do ensino fundamental” (Perrenoud, 2000: 21) a estagiária planificou tendo em conta os conteúdos programáticos para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, os manuais, o desenvolvimento dos alunos e os interesses dos mesmos. A planificação do dia dez de janeiro de 2012 (ver anexo 25) é reflexo disso mesmo, pois engloba a utilização de recursos pedagógico-didáticos como o quadro interativo para a exploração inicial do tema, objetos do quotidiano como o relógio, um medidor de ângulos feito em cartolina, entre outros.

No início do estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico, também foi dada a oportunidade à estagiária de planificar por atividade (ver anexo 26), para que esta aos poucos se fosse familiarizando com a dinamização da ação nesta valência de ensino.

Por fim, é possível observar que o modo de apresentação das planificações nos dois contextos foi diferente: na Educação Pré-Escolar a planificação era esquematizada em rede; no 1.º Ciclo do Ensino Básico em grelha.

### IV.II.III Agir/Intervir

Com base nas áreas de conteúdo e áreas curriculares, o educador/professor vai assentar a sua ação, tendo em vista o desenvolvimento das diferentes áreas do saber.

Ao longo dos estágios profissionalizantes, a estagiária foi refletindo sobre a sua prática, verificando quais os aspetos a melhorar ou a manter na sua ação/intervenção.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) fazem referência a um aspeto chave na ação do trabalho do educador, referindo que

*“Concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas. A participação de outros adultos (...) na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo.” (Ministério da Educação, 1997: 27).*

O trabalho pedagógico na instituição da educação pré-escolar, onde decorreu o estágio profissionalizante, assentava numa pedagogia de projeto. Segundo Katz (2004) um projeto “é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (1997: 3). Assim, o projeto desenvolvido pelo grupo dos 4 anos – “O Planeta Terra” - nasceu a partir da história “A Floresta d’água”. Toda a ação partiu do interesse da criança e englobou a participação dos pais. O projeto dividiu-se por partes, visto ser muito globalizador.

Através do projeto desenvolvido foi possível trabalhar-se o domínio **cognitivo**, o domínio **sócio-afectivo** através das relações mantidas com os intervenientes e da interação com a comunidade e com a equipa durante a construção e desenvolvimento do projecto e o domínio **psicomotor** que esteve presente em todas as construções realizadas, desenvolvendo assim a motricidade fina.

No entender da estagiária, este projeto contribuiu muito para o desenvolvimento da **linguagem** e do discurso oral, bem como a expansão de saberes relacionados com o conhecimento do mundo e a estimulação para a capacidade de investigar e pesquisar, através dos trabalhos realizados pelas crianças e pelos seus pais.

Durante o acolhimento, uma das crianças comentou a presença de uma intérprete de língua gestual no telejornal perguntando “porque aparece aquela senhora a mexer as mãos num quadrado pequenino na televisão?”. A estagiária explicou a situação e achou pertinente a presença da intérprete de língua gestual Ana Magalhães

na sua sala (ver anexo 27). A aprendizagem foi muito significativa e as crianças, ao longo dos dias, lembravam os gestos que aprenderam.

De acordo com as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (2010):

*“Meta final 1) No final da educação pré-escolar, a criança representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos; (...) Meta final 2) No final da educação pré-escolar, a criança experimenta criar objectos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes, recorrendo ainda, quando possível, a software educativo.”*

Realizaram-se atividades que desenvolviam as capacidades mencionadas, como a história “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares onde, após a leitura, as crianças teriam de fazer como registo, a representação em barro do seu animal favorito (ver anexo 28). O mesmo aconteceu com a massa de farinha que, através da experiência do vulcão, as crianças tiveram de fazer a sua representação (ver anexo 29).

No estágio profissionalizante em 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como foi referido anteriormente, a estagiária teve sempre em conta o lúdico nas suas atividades, para que estas se tornassem mais motivadoras e marcantes.

A primeira atividade a ser dinamizada foi relativa ao sistema respiratório, onde as estagiárias através de uma experiência explicaram o movimento de inspiração e de expiração (ver anexo 30).

Foi dado a conhecer, pela professora cooperante, às estagiárias que a escola vivia um problema relativo à má escolha, dos pais, nos lanches dos seus filhos. Deste modo, dinamizou-se uma semana da alimentação onde todas as atividades realizadas tinham um elo de ligação ao tema. Construiu-se uma roda dos alimentos através da pasta de farinha (ver anexo 29), prepararam-se espetadas de frutas (ver anexo 31), plantaram-se nabos (ver anexo 32), os textos escolhidos estavam relacionados com o tema bem como alguns exercícios de matemática.

Para trabalhar os números decimais, a estagiária utilizou como estratégia o “jogo do bingo”, onde os alunos tinham de fazer a leitura dos números que saíam na tómbola (ver anexo 33). Para introduzir a lenda da Rainha Santa Isabel caracterizou-se de uma mulher do povo que viveu no séc. XIII e, posteriormente, pediu aos alunos para recontarem a lenda (ver anexo 34); para que os alunos compreendessem a sucessão dos reis da 1ª Dinastia, decidiu-se criar, com os alunos, um friso cronológico em formato de coroas (ver anexo 36). Outras atividades lúdico-pedagógicas aconteceram ao longo da profissionalização tendo os alunos obtido resultados bastante satisfatórios nas fichas de avaliação referentes ao 1º período letivo (ver

anexo 37), o que demonstra que estavam motivados e compreenderam bem os conteúdos abordados. Salienta-se, ainda, que nos testes diagnósticos, realizados no início do ano letivo, a maioria da turma obteve negativa a todas as áreas curriculares (ver anexo 38).

Deste modo, a estagiária fez um balanço positivo do seu trabalho por ter tornado possível, juntamente com o resto da equipa pedagógica, que os alunos obtivessem bons resultados.

Importa referir que, em várias atividades, principalmente na leitura de textos, as estagiárias pediam aos alunos para se sentarem em “U” no chão da sala, para criar um clima de maior proximidade e envolvimento, o que se assemelha à Educação Pré-Escolar. As estagiárias introduziram, também, o hábito de se cantar as “Boas Tardes” e sempre que começávamos o dia de aulas cantávamos uma música que incentivava os alunos a gostarem mais da escola (ver anexo 35). Todas as atividades estiveram de acordo com os programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, como foi constatado pela supervisora e docente cooperante ao longo do estágio profissionalizante.

Relativamente ao envolvimento parental e à interação com a comunidade, a instituição de 1º ciclo não permitiu, ao contrário do que aconteceu com a instituição da educação pré-escolar, que as estagiárias desenvolvessem algumas iniciativas, como cantar os reis, porta a porta, pelo bairro. No entanto, participamos na decoração de natal da escola, na festa de natal (com uma dança), ensaiamos os alunos também para a mesma data festiva, cooperamos na reunião de avaliação dos encarregados de educação, ajudamos na dinamização do dia de Reis.

#### **IV.II.IV Avaliar**

Sabendo, através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e dos grupo e à sua evolução (...) A avaliação é o suporte do planeamento.” (Ministério da Educação, 1997:27), salienta-se que ao longo dos dois estágios profissionalizantes, a estagiária cumpriu o que é referido em epígrafe, pois a avaliação esteve sempre inerente à planificação durante todo o processo de estágio, como é possível verificar nas planificações apresentadas nos anexos 22 e 25. Todas as atividades realizadas tiveram subjacentes intenções que eram avaliadas tendo em conta os indicadores de desenvolvimento e aprendizagem previamente definidos (ver anexo 39).

A organização do espaço é um elemento central na prática profissional de um educador, existem factores que devem ser tidos em conta segundo Hohmann e Weikart (2004), como se o espaço é atraente para as crianças, se é divertido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de actividade, se as áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objectos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas, se as áreas de interesse estão bem organizadas de forma a ter em conta aspectos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas actividades e se os materiais e objectos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras. Deste modo, achou-se pertinente a realização de uma reflexão relativa ao tema (anexo 40).

No 1.º Ciclo do Ensino Básico a avaliação é contínua, tal como acontece com a Educação Pré-Escolar. Contudo, no 1º ciclo pode ser formativa e sumativa. A estagiária ao longo do estágio foi realizando várias fichas de trabalho (avaliação formativa) (ver anexo 41), para perceber se os alunos tinham ou não compreendido os conteúdos abordados. No que concerne às fichas de avaliação (avaliação sumativa) estas estavam ao “cargo” da professora cooperante.

A estagiária para avaliar a sua própria intervenção, tal como acontecia na Educação Pré-Escolar, fazia reflexões semanais (ver anexo 42). Estas eram vistas, sempre, pela professora cooperante para que ajudasse a estagiária a progredir na sua formação.

## IV.III Avaliação das aprendizagens

### Na Educação Pré-Escolar

*“A avaliação na (...) assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (circular nº. 4 /DGIDC/DSDC/2011).*

Deste modo, e indo de encontro com o que o Ministério da Educação propõe para a Educação Pré-Escolar, a estagiária desenvolveu ao longo do seu estágio (nesta valência) uma avaliação inteiramente formativa, onde a criança era parte central da ação. Esta avaliação, apresenta-se como sendo um processo que pretende desenvolver estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e ao mesmo tempo de todo o grupo.

*Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens. A avaliação formativa constitui-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador” (circular nº. 4 /DGIDC/DSDC/2011).*

Assim, a avaliação está indissociável à organização do ambiente educativo, pois este deve traduzir-se em contextos de aprendizagem e a intencionalidade pedagógica deverá ser refletida nas situações e oportunidades educativas, proporcionando às crianças as características do seu ambiente familiar e sociocultural pois são elementos fundamentais a considerar no processo avaliativo.

Na Educação Pré-Escolar os registos das crianças são um instrumento de avaliação para o educador, pois estes refletem a aprendizagem da criança e o que lhes foi mais significativo. Durante o estágio a estagiária debruçou-se várias vezes nesse instrumento avaliativo, como é exemplo a atividade relativa ao peso e à altura. (ver anexo 43).

Os portefólios são também um instrumento de avaliação, um dos mais importantes e enriquecedores desta valência, a criança assume-se como “*actor principal*” da sua aprendizagem. Existem várias concepções acerca deste instrumento. Shores e Grace (2001) definem portfólio como sendo “uma colecção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (cit. Parente, 2004: 56). Vavrus (1990) refere que “portfolios são colecções sistemáticas e organizadas de trabalhos dos alunos que podem incluir amostras de trabalhos, trabalhos de arte, registos de observação da criança, amostras de competências de resolução de problemas. Esta colecção é

utilizada como evidência para monitorar o crescimento ao nível de conhecimentos, competências e atitudes.” (Parente, 2004: 55). Paulson (1994) por sua vez menciona que os portfólios são “um meio de avaliação que fornece uma visão completa e compreensiva da realização do aluno no contexto” (cit. Parente, 2004: 56). E, por fim, Parente (2000) acrescenta que o portfólio de avaliação apresenta-se como uma opção no âmbito da avaliação autêntica. Este instrumento foi colocado em prática durante a profissionalização e ajudou a estagiária a compreender as necessidades e as aprendizagens adquiridas pelas crianças (ver anexo 44).

Os registos de incidentes críticos, tal como referi anteriormente, têm também uma conotação avaliativa e caracterizam-se por ser

*“uma breve narrativa registada depois da situação ocorrer, que descreve um incidente ou comportamento considerado importante; apresenta as situações de forma factual e objectiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito (...) permitindo ao observador captar e preservar a essência do acontecimento”* (Parente 2002: 18)

e foram fundamentais para compreender o “mundo” e o pensamento da criança. No anexo 45 é possível verificar isso mesmo, a criança B demonstrou que tinha compreendido noções temporais.

Como é possível observar ao longo deste relatório a estagiária recorreu muito ao registo fotográfico, pois considera um ótimo instrumento para captar a situação em “tempo-real”, e utilizou ainda, as listas de verificação para as sessões de expressão motora.

No que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico a avaliação está “indissociável da prática pedagógica e destina-se a recolher informações indispensáveis à orientação do processo ensino – aprendizagem” (Decreto-Lei 43/2003), tal como acontece com a Educação Pré-Escolar. Contudo, nesta valência a avaliação assume a função **formativa** que é “prosseguida (...) de uma avaliação sistemática e contínua e consiste na recolha e tratamento das informações relativas aos vários domínios de aprendizagem, que revelem os conhecimentos, as habilidades, as capacidades e as atitudes desenvolvidas pelos alunos” (Decreto-Lei 43/2003), e uma função **classificativa** que tem como objetivo “hierarquizar e classificar o aluno, medindo as competências individuais acumuladas ao longo do processo de aprendizagem”. (Decreto-Lei 43/2003).

Contudo, para além destas duas funções a avaliação está ainda repartida por quatro modalidades:

- a **avaliação diagnóstica** que é

*“aplicada pelos professores com o fim de averiguar a posição do aluno face às aprendizagens anteriores que servem de base para a aquisição de outras no sentido de prever as dificuldades futuras e, em certos casos, resolver situações*

*presentes. Esta modalidade é aplicada antes de iniciar uma nova unidade ou ciclo de aprendizagem. Os resultados desta avaliação deverão ser obtidos por objectivos, não fazendo sentido a atribuição de uma classificação” (Decreto-Lei 43/2003).*

Esta apreciação avaliativa foi verificada pela estagiária durante o estágio. Os alunos no início do ano letivo resolveram uma ficha diagnóstico para as áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Com base nestas, a equipa pedagógica debruçou-se sobre as “forças” e as “fraquezas” de cada aluno para os ajudar a desenvolver as suas aprendizagens.

- **a avaliação formativa** que consiste em

*“determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar as dificuldades e de lhes dar solução. (...) consiste na recolha e tratamento, com carácter sistemático e contínuo, dos dados relativos aos vários domínios de aprendizagem, que revelem os conhecimentos, as habilidades, as capacidades e atitudes desenvolvidas. A avaliação formativa tem carácter qualitativo e é aplicada através de instrumentos diversos aplicados individualmente ou em grupo, devendo registar-se as informações de forma a permitir a tomada de medidas educativas de orientação e superação das dificuldades dos alunos. A aplicação desta modalidade é da responsabilidade conjunta do professor, em diálogo com os alunos e com os órgãos e serviços de coordenação e orientação técnico – pedagógicas.” (Decreto-Lei 43/2003).*

Este tipo de avaliação foi a mais utilizada pela estagiária. Em todas as atividades desenvolvidas, existiam exercícios de consolidação de conhecimentos com diferentes características pedagógicas. Estes eram pensados em consonância com os interesses dos alunos, como os diferentes jogos realizados (ver anexo 46), os recontos orais, escritos e dramatizados das histórias (ver anexo 47), as fichas de trabalho (ver anexo 41), entre outros.

- **a avaliação sumativa**

*“é aplicada com o fim de ajuizar o progresso realizado pelos alunos no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir os resultados já recolhidos na avaliação do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. (...) corresponde a um balanço final e consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e capacidades dos alunos no final de um período de ensino aprendizagem, tomando por referência os objectivos relevantes do programa da disciplina pelo que se realiza em momentos pontuais, ocorrendo ordinariamente no final de unidades, trimestres, ano ou ciclo.” (Decreto-Lei 43/2003).*

Este instrumento avaliativo, foi desenvolvido pela professora cooperante.

- **e a avaliação aferida** que tem como principal responsável o Estado.

*“não tem efeitos na classificação ou na progressão escolar dos alunos. E aplicada pela Direcção Geral do Ensino Secundário ou por outras entidades competentes designadas para o efeito, pelo Ministério da Educação, com o fim de controlar a qualidade do ensino e contribuir para a adequação de medidas de política educativa a adoptar. Estas provas poderão ser aplicados em qualquer momento do processo de ensino aprendizagem e a análise dos seus resultados contribuirá para a tomada de decisões para a melhoria do sistema educativo.” (Decreto-Lei 43/2003).*

Assim, é possível perceber que a valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, em comparação com a Educação Pré-Escolar utiliza, para além da avaliação formativa outros tipos de avaliação. No entanto, e apesar de o nome da avaliação ser a mesma (formativa) e os objetivos serem idênticos a forma de executar cada uma das avaliações são distintas.

## **CAPÍTULO V**

### **Reflexão sobre a construção da Profissionalização**

Ao longo da profissionalização, a estagiária teve sempre em conta que a Escola é de todos e para todos e que a esta cabe proporcionar a “cultura do outro” como “necessidade de compreensão de singularidade e diferenças” (Oliveira Martins 1992, cit. Vasconcelos, 2007: 111). Cabe ao docente uma “responsabilidade pessoal e comunitária, um conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e uma compreensão de culturas, de nações, do mundo.” (Vasconcelos 2007: 111). Assim, a criança deve ser vista como um Ser único e singular, com características e necessidades próprias.

Deste modo, e tendo em conta as competências definidas para a prática profissional do docente generalista, considera-se que a realização deste estágio foi uma mais-valia para a profissionalização da estagiária, pois tal como refere o Decreto-Lei nº 43/2007 “O desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores.”

No que se refere ao desenvolvimento pessoal e profissional, considera-se que, inicialmente, havia um conjunto de emoções, medos, alegrias e ansiedades que se faziam sentir. Contudo, a vida é feita destes mesmos desafios e o nosso caminho passa por compreendê-los para os superar, de forma a torná-la mais simples e harmoniosa.

A descoberta e o desafio, inicialmente, suscitou um certo receio mas ao mesmo tempo uma enorme vontade de encarar “de frente” esta nova etapa. A capacidade que os seres humanos têm para conhecer, enfrentar e superar o medo é algo que existe dentro de cada um. Encarar uma nova sala, um novo grupo/turma, novos profissionais de educação, geraram um conjunto de ansiedades e incertezas na estagiária que, com esforço e confiança, se conseguiram superar. E, como disse Miguel Torga, não poderia parar:

*“Se parasse de medo no caminho  
Também parava a vela do moinho  
Que mói depois o pão de toda a gente.”*

(Miguel Torga, cit. Vasconcelos, 2007: 116)

Com o passar do tempo, todos estes receios desapareceram e a estagiária nunca deixou que a vela do moinho parasse por causa dos seus medos e receios. Estes, pelo contrário, levaram a um questionar, relacionar, interagir e experimentar, com o intuito de ultrapassar dificuldades e ir ao encontro dos propósitos inerentes a uma profissionalização feita com qualidade pedagógica e científica

*“O trabalho em equipa é um processo interactivo. Ao trabalhar em equipa os adultos utilizam muitos dos mesmos princípios curriculares e das mesmas estratégias que usam quando trabalham com as crianças. O trabalho de equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.”* (Hohmann e Weikart, 2007: 130)

Em ambos os estágios profissionalizantes as crianças receberam a estagiária de uma forma muito calorosa, tornando-a, de imediato, parte do grupo.

No que concerne ao envolvimento parental, este assume uma grande importância, pois cativar somente os filhos não é o suficiente, é necessário também cativar e envolver os pais nas aprendizagens, pois são parte fulcral da educação e do desempenho da criança/aluno. Na Educação Pré-Escolar o envolvimento parental era muito mais significativo do que no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, em ambos os estágios a estagiária teve a oportunidade de participar na reunião de pais. Na situação de Pré-Escolar foi feita uma apresentação do projeto curricular de sala levado a cabo pelo grupo; no 1.º Ciclo do Ensino Básico a estagiária, juntamente com a professora cooperante, participou na reunião de avaliação.

A gestão do tempo foi o maior obstáculo encontrado ao longo dos estágios, principalmente no de Educação Pré-Escolar (ver anexo 48). A pressão era constante na preparação de atividades, na realização de trabalhos relativos às unidades curriculares adjacentes ao estágio, nas tarefas exigidas pelas supervisoras. Sentia-se que o tempo passava velozmente durante o estágio; no entanto, fica o sentimento de objetivo cumprido, sabendo que no futuro a prática será melhorada, e que com experiência a estagiária poderá tornar-se, como é sua vontade, numa excelente profissional.

A constante reflexão, em ambos os estágios, foi essencial para a estagiária melhorar a sua profissionalização. Os conhecimentos que o docente obtém pela reflexão, na e sobre a ação, contribuiu para o progresso profissional. Pois, por um lado adopta a postura de investigador e, por outro, difunde o pensamento reflexivo e crítico,

exigindo a concentração, comparação e síntese dos conhecimentos aplicados à prática.

Santos (2004: 1148) menciona que o profissional reflexivo “além de ampliar os níveis de participação e de decisões do profissional da educação, propõe que este deva orientar o seu trabalho por uma reflexão crítica sobre a sua prática.”

Assim, é essencial que o professor tenha “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Alarcão, 2000: 4). Para que possa, após cada atividade, refletir sobre a mesma: a atividade correu bem? As crianças/alunos envolveram-se ativamente? Os objetivos foram alcançados? Se a atividade for novamente realizada, o que deverá ser melhorado? Zeichner menciona ainda que “a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores” (1993: 18). O professor vai-se descobrindo com a sua própria experiência e obtém conhecimento através da sua análise. Durante os estágios profissionalizantes a estagiária adotou uma postura de auto-questionamento, ou seja, foi realizando reflexões que transparecessem a sua prática para que pudesse encontrar os seus pontos fortes e fracos. Na Educação Pré-Escolar, foi sentida a necessidade de refletir por atividade, tal como Alarcão (2000) refere; já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, era sentida a necessidade de fazer uma reflexão semanal, que englobasse o conjunto de atividades ao longo da semana de intervenção. Contudo, nestas reflexões a estagiária não mencionava apenas o desenvolvimento das atividades e a receção das mesmas por partes dos alunos, mas também a sua postura enquanto docente (ver anexo 42).

Importa, ainda, referir o aspeto mais importante na profissionalização da estagiária na valência de Educação Pré-Escolar: o Projeto Curricular de Sala. Este ficou inteiramente a seu cargo, por isso sentiu de imediato a necessidade de fazer pesquisas, partilhar informações com a educadora e as colegas de curso para que nada falhasse. Assim, inicialmente, o receio foi sentido e a angústia de se achar que se poderia falhar era uma constante. Deste modo, sentiu-se a necessidade de fazer pesquisas relativamente à Metodologia de Projeto, tentando saber no que consiste. Katz (1997: 3) refere que é necessário explorar um tópico ou tema e que este poderá alongar-se por “um curto ou longo espaço de tempo dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico” e tem como objetivo “cultivar a vida e a mente da criança”. Assim sendo, as etapas naturais do projeto foram-se cumprindo com algumas lacunas, como é natural, no seu desenvolvimento. Os quadros de investigação (ver anexo 49) estiveram presentes no desenvolvimento do projeto pois “uma variedade de actividades com o objectivo principal de investigação recorre a todas as formas através das quais as crianças obtêm informações e ideias” (Katz,

1997: 146). Era essencial a criança perceber as etapas de desenvolvimento do projeto.

Apesar de no 1.º Ciclo do Ensino Básico não se trabalhar em projeto, o estágio desenvolveu-se no cumprimento do programa para esta valência, utilizando atividades e estratégias que obviavam a consecução dos conteúdos programáticos e objetivos previstos. Nesta valência, é difícil salientar apenas uma atividade que tenha sido a mais importante para a estagiária. Todas ajudaram a construir um saber para a intervenção, nada fácil, uma vez que conjuga conhecimento científico, com criatividade, com comunicação, relação pedagógica, trabalho em grupo, disponibilidade, “paciência”, organização etc.

Tal como referido no capítulo anterior, a análise de documentos foi uma estratégia imprescindível para a estagiária compreender a dinâmica das instituições. Toda a sua prática teve como base os valores das mesmas, bem como a forma de trabalhar das docentes cooperantes, não só porque estavam a ser “modelo” para a estagiária, como também porque se apostou na continuidade de metodologias e não na rutura de procedimentos que poderia ser pouco vantajoso para as crianças.

Sabendo que o contexto social da Escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico era difícil, e tal como Cortesão (2000) refere: legalmente toda a gente vai à escola.

A heterogeneidade com que se trabalha, neste momento, significa que a escola está mais democrática porque, independentemente das classes ou credos, todas as crianças em idade escolar a deverão frequentar. Esta situação foi tida em conta pela estagiária e em consonância com a observação feita no início do estágio, decidiu-se que a melhor estratégia, ao nível das técnicas a serem utilizadas, seria a vertente lúdica, pois percebeu que seria a forma mais simples e prática de chegar às crianças. Toda esta experiência tornou evidente uma enorme relação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, pois percebeu-se que as crianças/alunos aprendem brincando, isto é, a aprendizagem torna-se mais significativa quando o educador ou professor vai de encontro aos interesses das crianças/alunos.

É difícil motivar os alunos a persistirem nas tarefas de aprendizagem, pois uns são mais persistentes do que outros e algumas tarefas parecem ser mais interessantes do que outras. Contudo, o contexto de sala de aula pode influenciar a motivação dos alunos.

Assim, conclui-se que a motivação é a melhor “arma” para fazer com que a aprendizagem seja enriquecedora e significativa. Contudo, existem várias diferenças entre as duas valências onde decorreram os estágios profissionalizantes. Começando pela planificação que na educação pré-escolar é feita, por vezes, em teia, ou seja, assume uma perspetiva muito mais esquemática e perceptível, e no primeiro ciclo a

planificação é feita em grelha, o que leva a uma descrição muito mais pormenorizada das atividades. A avaliação, numa das valências (Educação Pré-Escolar) é essencialmente formativa pois apoia-se sobretudo na ação da criança e nas estratégias de intervenção mais adequadas às suas características para que se possam desenvolver de uma forma natural. Na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico a avaliação é também formativa, mas assume uma vertente sumativa que dá origem a resultados numéricos. Na disposição da sala, na instituição cooperante de 1.º Ciclo do Ensino Básico a sala estava disposta numa forma tradicional, ou seja, não existiam “cantinhos” como existe na Educação Pré-Escolar. A exposição de conteúdos é feita, na sua maioria, com os alunos sentados nos seus lugares habituais de sala e o professor em pé junto ao quadro ou a movimentar-se na sala atendendo e apoiando cada criança. No entanto, essa situação foi muitas vezes alterada, pois havia uma grande aposta/necessidade por parte das estagiárias em expor os conteúdos de uma forma mais informal, tal como acontece na Educação Pré-Escolar (em roda, todos de pé, através de uma música, de um filme ou documentários, etc.).

No que concerne à docência, os profissionais podem lecionar nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por este nível de docência. Segundo o Decreto-Lei nº 43/2007 “habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente”. Em tempos, foi necessário recorrer “a diplomados do ensino superior sem qualificação profissional para a docência ou, ainda, a diplomados de áreas afins à área de leccionação não dotados de qualificação disciplinar ou profissionais adequadas” (Decreto-Lei nº 43/2007), pois houve uma massificação do acesso ao Ensino. Agora “a situação apresenta-se alterada num contexto em que a prioridade política é a melhoria da qualidade do ensino” (Ibidem).

Com a alteração da legislação em vigor, pode-se concluir que estamos perante uma grande mudança no ensino em Portugal. Devido ao alargamento da habilitação, deu-se lugar a um docente generalista, no qual a estagiária se assume na área da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, este docente, pode ainda optar pela habilitação conjunta para o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, não se aplicando ao caso em concreto.

No final desta prática, a estagiária sentiu que conseguiu atingir todos os objectivos propostos a si mesma, nomeadamente vencer os medos em relação à profissão. Contudo, ficou a necessidade e o desejo que querer saber mais, pois sentiu, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que o conhecimento geral é fundamental na sua profissionalização. Assim, acredita que

*“Os comportamentos, as atitudes e as representações dos professores sobre si próprios, enquanto profissionais, e sobre as suas carreiras, modificam-se ao longo do tempo repercutindo-se, inexoravelmente, no imediato, nas atitudes e trabalho escolar dos seus alunos e a prazo mais dilatado, na sua própria personalidade”*  
(Nóvoa, 1995: 86)

É com a esperança de criar sobre si própria uma imagem positiva, acreditando nos reflexos que isso traz para a atitude pedagógica, que a estagiária tem como horizonte não parar na sua formação académica e profissional.

# CAPÍTULO VI

## Considerações finais

A vivência de estágio é de grande importância para o futuro docente no sentido de presenciar o comportamento e o cotidiano dos profissionais de educação, de experimentar em contexto o que é ser educador/professor, assim como construir conhecimentos integrados resultantes da relação teoria e prática que, como se sabe, devem funcionar lado a lado, convictas das mais valias resultantes dessa relação.

Ao longo dos estágios profissionalizantes, muitas foram as experiências, os momentos e as situações que nos ajudaram no crescimento enquanto profissional. Aprendemos com todos e com cada um em particular, desde o grupo/turma de crianças/alunos, à equipa docente, à equipa não docente e aos pais e encarregados de educação responsáveis pelas crianças desta instituição, pois trabalhar em educação é trabalhar em equipa. Com as equipas pedagógicas, aprofundámos e desenvolvemos conhecimentos ao nível da observação, do espaço, dos materiais, da interação ente adulto-criança, da planificação e da avaliação. Compreendemos que cada criança/aluno é um ser único e capaz que requer atenções redobradas e específicas (diferenciação pedagógica). Com as crianças, a partilha de conhecimentos foi idêntica. Com elas aprendemos a ouvir cada pessoa e a respeitar as especificidades de cada uma. Descobrimos que, apesar de todas as adversidades que a vida nos trás, existe sempre uma solução, e essa pode ser encontrada no “confronto” de opiniões e saberes

Com o passar do tempo fomos conhecendo cada criança na sua essência: os seus gostos, as suas preferências, cada particularidade que as define, e assim fomos conquistando cada uma. Esta conquista aconteceu de forma muito natural resultante da boa relação que se manteve com todos desde o início da prática pedagógica.

O trabalho desenvolvido em sala e o pretendido desenvolver no futuro caracterizou-se e irá caracterizar-se por uma aprendizagem pela acção onde “O conhecimento (...) na sua origem não nasce nem dos objectos, nem do sujeito, mas das interacções – a princípio inextricáveis – entre o sujeito e esses objectos.” (Hohmann e Weikart, 1984: 174) e na aprendizagem através do brincar e de todo o trabalho pedagógico desenvolvido inerente à brincadeira. Considera-se relevante o significado que a brincadeira tem para cada criança, pois é nesta “idade em que as

crianças ainda se servem muitas vezes do imaginário para superar lacunas de compreensão do real” (Ministério da Educação, 1997: 56).

Normalmente liga-se o brincar com a Educação Pré-escolar. No entanto, ela faz parte de toda a infância, nesse sentido é de extrema importância englobar a brincadeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Através das aprendizagens lúdicas foi possível realizar atividades muito significativas. Assim, através do brincar é possível interiorizar regras, organização e valores.

Relativamente às competências que um docente generalista se deve apropriar na sua prática profissional, saliento a apropriação de uma postura de constante reflexão, investigação, planificação e avaliação. Os conhecimentos que um docente adquire através da reflexão na e sobre a ação contribuem para um melhoramento do desenvolvimento pessoal e profissional.

No que respeita ao progresso profissional, a aplicação de conceitos teóricos na prática educativa, foi um momento muito significativo na profissionalização. Perceber que as atividades desenvolvidas tinham uma sustentabilidade teórica deixava-nos segura e convicta no sucesso.

Com a profissionalização, completamos um ciclo de estudos que me confere habilitação para ser educador de infância ou professor do 1º ciclo do ensino básico, o que realiza um sonho alimentado por nós há já algum tempo. Consideramo-nos uma docente em ascensão, com um caminho enorme a percorrer e com uma ânsia infinita de querer saber mais. Esta caminhada só agora começou e não tem limite temporal para ser finalizada.

# BIBLIOGRAFIA

## Livros

- ALARCÃO, I. (2000), *Escola Reflexiva e Supervisão, Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto, Porto Editora, 2000.
- ALBARELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J.-P. et al. (1997), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, Lisboa, Ed. Gradiva, Gol.Trajectos;
- ARENDS, R. (1997), *Aprender a Ensinar*, Lisboa, Mc Graw-Hill Portugal;
- ARETIO, L. (1989), *La educacion teorías y conceptos-Perspectiva Integradora*, Madrid, Paraninfo;
- BAPTISTA, I. (2005), *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*, Portugal, Porto Profedições;
- BARREIRA, A., MOREIRA M. (2004), *Pedagogia das Competências, da teoria à prática*, Porto, Asa Editores;
- BECHER, R. M. (1984), *Parent Ininvolvement: A review of research and principles of successful practice*, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, IL;
- CORTESÃO, L. (2000), *Ser professor: Um ofício em risco de extinção?*, Porto, Edições Afrontamento;
- COSTA, J. A. (1994), *Gestão escolar – Participação, autonomia, Projecto Educativo de Escola*, Lisboa;
- COTRIM, G., PARISI, M. (1982), *História e Filosofia da Educação*, São Paulo, Saraiva;
- DAVIES, D. (1989), *As Escolas e as Famílias em Portugal – realidade e perspectivas*, Lisboa, Livros Horizonte;
- DE VRIES, R. (2004), *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e actividades*, Porto Alegre, Artmed;
- FORMOSINHO, J., LINO, D., NIZA, S. (2007), *Modelos Curriculares para a educação de infância – construindo uma práxis de participação*, Coleção infância, Porto Editora;
- FRIEND, M., COOK, L. (1990), Collaboration as a predictor for success in school, *Journal of Educational and Psychological Consultation*;
- HOHMANN, M., WEIKART, D. P. (2004), *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;
- JONNAERT, P., BORGHT, C. (2002), *Criar Condições para Aprender/ o Socioconstrutivismo*, Editora Artmed;
- KATZ, L., CHARD, S. (1997), *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;

- KILPATRICK, W. (2006), *O Método de Projecto*, Viseu: Livraria Pretexto Editora, edições Pedagogo;
- LANDCHEERE, G. (1983), *Definir os objectivos da educação*, Lisboa, Moraes Editores;
- LIMA, J., M. Ávila (2005), *Sociologia da escola*, Ponta Delgada, Universidade dos Açores;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, Lisboa, Ministério da Educação, departamentos de Educação Básica;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998), *Qualidade de Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998), *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação;
- NÉRICI, I. (1986), *Didática, uma Introdução*, São Paulo, Edições Atlas;
- NÓVOA, A. (1995), *Vidas de Professor*, Porto Editora, Porto;
- OAKLANDER, V. (1978), *Descobrendo Crianças – a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*, São Paulo, Summos Editorial;
- PAPÁLIA, D. E., OLDS, S. W., FELDMAN, R. D. (2001), *O Mundo da Criança*, Lisboa, McGraw-Hill Portugal;
- PARENTE, C. (2002), *Um percurso de formação prática e reflexão*, in FORMOSINHO, J., *A Supervisão na formação de professores I – da sala à escola*, Porto, Porto Editora;
- PERRENOUD, P. (2000), *10 Novas Competências para Ensinar*, Porto, Artmed Editora;
- PIRES, E. et al. (1991), *A Construção Social da Educação Escolar*, Porto, Edições Asa;
- QUIVY, R., GAMPENHOUDT, L. V (1982), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Ed. Gradiva;
- ROLDÃO, M. (1999), *Gestão Curricular, Fundamentos e Práticas*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica;
- SERRANO, Gloria Pérez (2003), *Pedagogia Social. Educación Social – construcción científica e intervención práctica*, Madrid, Nancea;
- VASCONCELOS, T. (1997), *Ao redor da mesa grande*, Porto, Porto Editora;
- VASCONCELOS, T. (1998), *Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal*, in Ministério da Educação: *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamentos de Educação Básica;
- VASCONCELOS, T. (2003), *Educação de Infância em Portugal: situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade à exclusão*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios;

- VILAR, M. A. (1993), *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*, Lisboa, Edições Asa;
- ZEICHNER, K. (1993), *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*, Lisboa, Educa.

## Revistas/Artigos

- ALARCÃO, Isabel (2001), Professor - Investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, Nº1, pp.21; 51.
- CRAVEIRO, Clara, NEVES, Ivone, PEQUITO, Paula (1997), O projecto em jardim de infância: da construção das ideias à construção do futuro, *Saber (e) Educar*, N.º 2, p. 77-82.
- CRAVEIRO, Maria Clara, FERREIRA, Iolanda Florbela Pinheiro (2007), A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro, *Cadernos de Estudo*, Porto, ESE de Paula Frassinetti.
- CRAVEIRO, M. Clara (2007), Formação em Contexto – Um estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância, Tese de Doutoramento, Braga: Instituto de Educação da Criança da Universidade do Minho.
- SANTOS, L. L. (2004), Formação de professores na cultura do desempenho, *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, nº 89.
- VASCONCELOS, Teresa (2007), A Importância da Educação na Construção da Cidadania, *Saber (e) Educar*, Nº 12, p. 109-117.
- WALBERG, H. I., Bole, R. J., WAXMAN, H. C. (1980), School based socialization and reading achievement in the inner city. *Psychology in the Schools*, nº17, 509-514.

## Legislação

- Lei-quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto.
- Decreto-lei nº 43/2003 de 27 de Outubro.
- Lei de Bases do Sistema Educativo nº 49/2005 de 30 de Agosto.
- Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.
- Avaliação na Educação Pré-Escolar, circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril.
- Estatuto da Carreira Docente.

## Sites consultados

- [www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt](http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt) (consultado a 27 de janeiro de 2012)

**ANEXOS**

## **Anexo 1 – Entrevista sobre o Projeto “O Planeta Terra”**

### **Entrevista - crianças**

#### **Projecto de sala “O Planeta Terra”**

1. Qual o nome do nosso projecto?

---

2. O que aprendeste com o projecto?

---

---

3. Qual a parte do projecto que mais gostaste?

---

---

4. Gostavas de saber mais alguma coisa acerca do projecto? O quê?

---

---

**Entrevista - educadora**

**Projecto de sala “O Planeta Terra”**

1. Como surgiu o projecto de sala?

---

---

2. Sabendo que o tema não é de fácil abordagem para crianças tão pequenas, e sendo este tão globalizador, acha que as crianças envolveram-se e interessaram-se pelo projecto do inicio ao fim? Como?

---

---

---

---

3. O que este projecto trouxe de mais significativo para as crianças?

---

---

---

4. Mudaria ou acrescentaria algo ao projecto?

---

---

5. Todas as áreas de conteúdo foram abordadas? Mencione algumas actividades que evidenciem essa abordagem.

---

---

---

## Anexo 2 – Inquérito sobre a dinamização das áreas da sala

### Inquérito por questionário

#### *Dinamização das áreas da sala*

1. Qual a área que queres dinamizar?

Biblioteca \_\_\_

Casinha \_\_\_

Garagem \_\_\_

Jogos \_\_\_

Plástica \_\_\_

2. O que gostavas que tivesse a área que escolheste?

---

---

---

---

---

## **Anexo 3 - Registo de observação**

**Nome da criança:** J. P.

**Idade da criança:** 5 anos

**Observadora:** estagiária

**Data:** 10/120/2011

### **Incidente:**

Durante o almoço o J. P., em conversa com os amigos da sua mesa disse:

*- Se eu pudesse fechava os meninos todos na sala e dava cabo deles.*

### **Comentário:**

Falei desta situação com a educadora e esta revelou-me que o J.P. já no início do ano passou por uma fase semelhante, dizia muitos palavrões. Esta situação foi comunicada à mãe e esta revelou-se muito surpreendida dizendo “em casa nunca verifiquei que o J. P. dissesse palavrões, mas a única justificação que vejo para que isto aconteça é o facto de ele brincar na rua!”

---

### **Intervenção:**

Para fazer face a esta situação, decidi introduzir a canção “A roda da sorte” que pretende despertar o carinho e a amizade entre as crianças.

### **Resultado da intervenção:**

Hoje, 13 de Março de 2011, introduzi a canção “A roda da sorte” e curiosamente o impacto foi muito bom em todas as crianças, principalmente no J. P. (criança alvo) que recebeu mais beijinhos do que as restantes crianças do grupo.

Esta canção tem inerente um jogo que foi difícil, inicialmente, para a maioria das crianças perceberem. Pois ao ritmo da música tinham que ir batendo, sequencialmente, nas mãos uns dos outros. No entanto, ao fim de algumas tentativas a “missão” tornou-se possível. Assim, sempre que a música terminava numa criança, esta tinha de ir dar um beijinho a um dos amigos que se encontravam no jogo.

Curiosamente, tal como referi anteriormente, o J.P. foi o que recebeu mais demonstrações de afecto e reagiu dizendo:

*- Outra vez? Já recebi dois beijinhos seguidos!*

E uma das amigas ao ouvi-lo respondeu:

*- Se já te deram dois beijinhos é porque gostam de ti!*

Deste modo, percebi que a intencionalidade desta actividade foi bem sucedida e o grupo demonstrou ter gostado muito de a desenvolver, pedindo durante o resto do dia *“depois podemos jogar, outra vez, à roda da sorte?”*

## Anexo 4 – Fotografias



## Anexo 5 – Desfile de Carnaval



## Anexo 6 – Dia do Pai



## Anexo 7 – Reunião de pais

Na reunião de pais, a estagiária ficou responsável por apresentar aos pais as atividades e o projeto de sala que têm vindo a ser desenvolvidas. Bem como, os objetivos (indicadores de aprendizagem) trabalhados. Assim, decidiu utilizar o PowerPoint como modo de apresentação



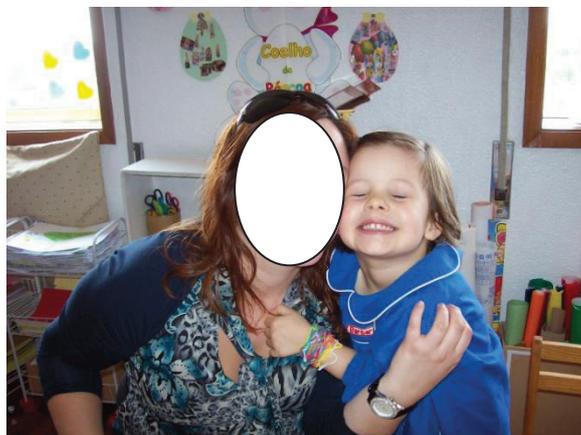
Reunião de Pais  
15/04/2011

**Sala dos 4 anos**  
Educadora *Clara*  
Auxiliar *Teresa?*  
Estagiária *Catarina*



Alfena, 2011

## Anexo 8 – Dia da mãe



## Anexo 9 – Dia Mundial da Criança

**Convite elaborado pelas estagiárias, para convidar toda a comunidade escolar a participar nas atividades do Dia Mundial da Criança.**



**Olá amiguinhos!!**

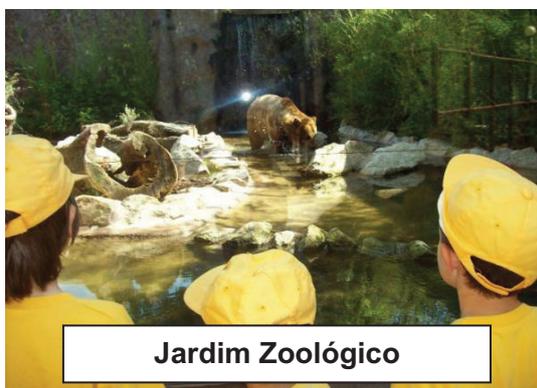
Amanhã é o Dia Mundial da Criança e queremos que vocês tenham um dia recheado de momentos divertidos. Por isso, convidamos-vos para virem assistir à nossa história: “O Capuchinho Vermelho” que se vai realizar no recreio grande às 9h30 e depois muitas surpresas estão à vossa espera no recreio exterior (ao lado do parque), apareçam às \_\_\_\_\_.

Beijinhos de todos os estagiários

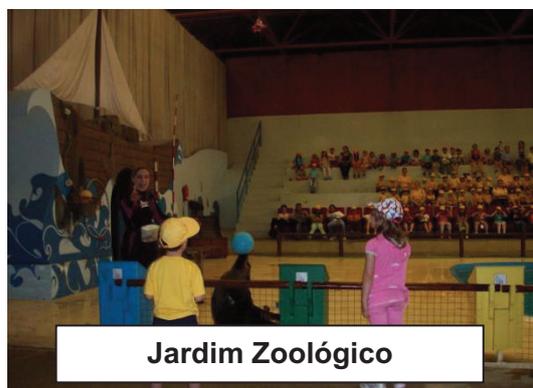
### Jogos Tradicionais



## Anexo 10 – Passeio ao Jardim Zoológico da Maia e ao Parque do Avioso



Jardim Zoológico



Jardim Zoológico



Parque do Avioso



Parque do Avioso

## Anexo 11 – Análise das fichas de anamnese

### Caracterização do meio sócio-económico e cultural das crianças

Com o objectivo de recolher dados informativos indispensáveis à caracterização do meio socioeconómico e cultural das crianças, tornou-se pertinente a consulta das fichas de anamnese. No Centro Social e Paroquial de Alfena, os dados relevantes para esta pesquisa são:

- Sexo das crianças
- Idade das crianças
- Número de irmãos
- Idade dos pais
- Habilitações académicas do pai e da mãe
- Profissão do pai e da mãe
- Situação profissional do pai e da mãe
- Tipo de habitação

Estes dados são importantes para conhecermos e compreendermos melhor as crianças como um grupo e respeitando a individualidade de cada um, facilitando a intervenção da educadora tornando-a mais adequada a cada criança.

- **Sexo das crianças**

Masculino	Feminino
10	14

No universo das crianças da sala dos 4 anos, é visível que o sexo feminino se destaca em relação ao sexo masculino. O que influencia, de certo modo, o tipo de brincadeiras. No entanto há necessidade de desenvolver actividades em que o interesse seja o mesmo para ambos os sexos.

- **Idade das crianças**

	Masculino	Feminino
3,6 - 3,11	0	5
4 - 4,5	3	5
4,6 – 4,11	6	5
	9	15

Nas diferenças de idade nota-se um maior desenvolvimento das crianças mais velhas, isto é, que completam os 5 anos no início de 2011, há crianças que ainda vão fazer 4 anos até ao final de dezembro de 2010. É necessário ter em conta os seus conhecimentos e experiências de vida, adequando as planificações a todos tendo em conta estes factores que devem ir de encontro às necessidades e interesses de todos os elementos.

- **Número de Irmãos**

Número de irmãos	
Filho único	9
Um irmão	13
Dois irmãos	2

Com a análise da tabela podemos concluir que existe alguma diferença entre crianças sem irmãos e um irmão. São mais as crianças que tem um irmão (13) do que os filhos únicos (9) apenas duas crianças têm 2 irmãos. Estes dados são importantes para que o educador saiba qual a estrutura familiar em que a criança está envolvida. O facto de existir um número significativo de crianças que são filhos únicos, podem sentir mais necessidade de convívio com outras crianças e podem demonstrar também uma dificuldade em partilhar. Os que tem mais dificuldade em partilhar são os que não têm irmãos.

- **Idade dos Pais**

	Pai	Mãe
25/29 Anos	2	2
30/34 Anos	6	8
35/39 Anos	10	11
40/44 Anos	6	3
	24	24

Há uma variedade na idade dos pais, no entanto a maioria tem entre os 35 e os 39 anos. Este aspecto é importante porque uma vez que os pais das crianças da sala são todos de uma faixa etária jovem.

- **Habilitações Académicas**

	Pai	Mãe
<b>1º Ciclo</b>		1
<b>2º Ciclo</b>	2	3
<b>3º Ciclo</b>	13	3
<b>Secundário</b>	7	10
<b>Licenciatura</b>	2	7
<b>Total</b>	24	24

Estes dados indicam que apenas 8 dos pais tem licenciatura, dezassete o ensino secundário, dezasseis o 3º ciclo, cinco o 2º ciclo e um o 1º ciclo. Apesar de haver poucos pais com licenciaturas, a maioria tem o 3º ciclo ou o ensino secundário.

- **Profissão dos pais**

<b>Mãe</b>	<b>Pai</b>
Escriturária 2	Empregado de construção civil 4
Empregada doméstica 2	Operador de portagem 1
Educadora de infância 1	Formador 1
Educadora de ensino especial 1	Montador de mobiliário 1
Enfermeira 1	Técnico de prótese dentário 1
Funcionária administrativa 2	Mecânico 2
Vendedora 3	Motorista S.T.C.P 3
Operária de balcão 1	Sócio-gerente 1
Operária de texto 1	Técnico de qualidade 1
Médica clínica geral 2	Delegado comercial 1
Costureira 2	Engenheiro mecânico 1
Economista 1	Vigilante 1
Técnica de laboratório 1	Técnico de frio 1
Professora de inglês 1	Guarda nacional republicano 1
Empregada fabril 1	Técnico de informática 1
Comerciante 1	Chefe de secção 1
Sem profissão 1	Técnico arquivo de museu 1
	Construtor civil 1
<b>Total 23</b>	<b>24</b>

Fazendo uma análise, das habilitações académicas e profissões dos pais, podemos concluir que estes dados são importantes para o educador saber como agir. Por exemplo, numa reunião o educador deve saber qual o tipo de linguagem a utilizar. O nível cultural dos pais e das mães das crianças é um dado importante para a educadora no estudo do seio familiar das crianças.

- **Situação profissional dos pais**

	Pai	Mãe
Trabalho	22	20
Subsídio de desemprego	2	2
Subsídio de doença		1
Rendimento mínimo		1
Total	24	24

A partir da análise deste gráfico podemos chegar à conclusão que mais da maioria dos pais trabalha, e por isso tem rendimentos financeiros garantidos para que as crianças tenham as principais necessidades materiais satisfeitas.

- **Tipo de Família**

Tipo de Família	Total
Família nuclear	19
Família monoparental	1
Família alargada	3
Família recomposta	1
Total	24

A maioria das famílias é nuclear, apenas uma é monoparental, três alargadas e uma recomposta.

- **Tipo de construção**

Tipo de Construção	Total
Vivenda	12
Apartamento	7
Andar/Moradia	4
Anexo	1
Total	24

Através da análise da tabela podemos concluir que a maioria (12) das famílias vive em vivendas, 7 em apartamentos, 4 em andar moradia e uma em anexos.

- **Tipo de habitação**

Habitação	
<b>Própria</b>	<b>18</b>
<b>Alugada</b>	<b>4</b>
<b>Familiar</b>	<b>2</b>
<b>Total</b>	<b>24</b>

Neste grupo pode verificar-se que quase todas as famílias têm casa própria, 4 alugada e 2 vivem em casa de familiares neste caso concreto com os avós.

## **Anexo 12 – Caracterização do grupo de crianças do contexto de educação pré-escolar**

O grupo de crianças com as quais me encontro a trabalhar situa-se na faixa etária dos 4 anos de idade, sendo constituído por 24 elementos dos quais 14 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Este grupo de crianças já frequentava a instituição desde a creche, isto é, 10 elementos entraram para a sala dos bebés, na sala de um ano juntaram-se mais 7 e a sala ficou completa na passagem para o jardim-de-infância. Eu comecei a trabalhar com o grupo a partir da sala de um ano. A caracterização que vou descrever engloba os diferentes domínios do desenvolvimento: cognitivo, linguístico, raciocínio lógico matemático, psicomotor e sócio afectivo.

### **Desenvolvimento Cognitivo**

O desenvolvimento cognitivo desenvolve-se através da interacção com o meio exterior ao indivíduo. Segundo Piaget as crianças de 4 anos encontram-se no estágio pré-operatório, isto é, caracteriza-se pelo pensamento intuitivo, que lhes permite libertar-se das limitações impostas pelo exterior. As crianças passaram do estágio sensório-motor para o pensamento simbólico, significa que o grupo já é capaz de representar objectos e situações simbolicamente e o desenvolvimento cognitivo depende, exclusivamente, da interacção do sujeito com o meio. Isto quer dizer que quer o meio, quer o sujeito sofrem uma mútua influência de um sobre o outro. Todos os elementos demonstram interesse em representar graficamente situações e ou acontecimentos. Já realizam desenhos com muito simbolismo e possuem uma boa estruturação dos elementos na folha de desenho. Gostam muito de brincar ao faz de conta, principalmente quando realizam actividades livres, quer no espaço da sala, quer no espaço exterior.

Na área da casinha retratam a sua própria vida e representam papéis de familiares próximos ou de personagens de desenhos animados às quais se sentem ligadas emocionalmente, é o caso das fadas Winx. Por vezes entram em conflito quando têm que ceder e dar lugar a outros colegas, pois já se verifica alguma selecção do grupo de amigos, assim como a preferência por brincar com colegas do mesmo sexo.

É um grupo muito curioso e demonstram muita vontade em aprender e estão sempre a questionar o adulto sobre os assuntos para os quais não encontram explicação. Alguns elementos apresentam alguma dificuldade de atenção e concentração o que por vezes prejudica a aprendizagem.

## **Desenvolvimento da linguagem**

A linguagem é essencial para as crianças entrarem no mundo dos adultos, para comunicarem e entenderem os outros. Com quatro anos de idade a criança já possui uma linguagem básica, utiliza frases cada vez mais complexas, já compreende bem os adultos, brinca com as palavras e gosta imenso de se ouvir a si própria. Contudo fala de um modo infantil, omitindo ou trocando alguns fonemas, tendo também algumas dificuldades em pronunciar algumas consoantes. No grupo existem 4 crianças que foram aconselhadas a realizarem uma avaliação ao nível da terapia da fala, mas só duas delas realizam terapia de fala uma vez por semana.

O grupo já apresenta uma linguagem básica utilizando frases complexas e adequadas. Gostam muito de brincar com as palavras, principalmente de fazer rimas com o seu nome. São muito comunicativas e demonstram um grande interesse por histórias que trazem de casa para o adulto lhes contar. São muito activos e apreciam contar em grupo acontecimentos importantes. Tem uma boa capacidade para memorizarem lengas-lengas, poesias e trava línguas, assim como canções.

É fundamental criar oportunidades de falarem de acontecimentos, das suas descobertas facilitando o relacionamento entre elas.

Em relação à linguagem escrita, alguns elementos do grupo em escrever o seu nome. Contudo são ainda poucas as que conseguem, mas como é algo que manifestam muitas em realizar é um trabalho que deverá ser feito ao longo do ano lectivo, em que o adulto deve valorizar e apoiar.

## **Desenvolvimento lógico-matemático.**

O grupo já foi desenvolvendo competências ao nível da matemática, todos conhecem as cores primárias e secundárias. Já distinguem algumas figuras geométricas e são capazes de as classificar segundo a cor, a espessura e o tamanho.

Utilizam uma tabela de uma entrada e futuramente irão utilizar uma tabela de dupla entrada. Alguns elementos já são capazes de distinguir o nome dos dias da semana o que significa que já possuem desenvolvidas algumas noções temporais.

O grupo foi desenvolvendo noções de quantidade com o registo das receitas culinárias realizadas uma vez por semana. Estas noções são extremamente importantes para a construção mental do número que representa a quantidade. Já têm

adquiridas noções de conjunto de elementos, assim como noção de conjunto vazio. Já vão sendo capazes de contar os números até dez.

## **Desenvolvimento psicomotor**

O desenvolvimento psicomotor está constantemente a evoluir com intuito de aperfeiçoar a coordenação de movimentos efectuados pela criança, este processo é paralelo à maturação do sistema nervoso. Coordenam bem os movimentos grosseiros com alguma autonomia, por exemplo, o grupo desce bem as escadas, sem apoio e alternando os pés.

Nesta fase, o corpo da criança é o meio primordial de relação com o mundo, em termos de expressão, acção, comunicação e conhecimento.

Referindo a motricidade grossa, quase todas as crianças do grupo são bastante energéticas demonstrando particular interesse nas sessões de movimento realizadas todas as semanas.

As sessões de movimento realizadas ainda não foram muitas, mas já foi possível verificar que algumas crianças revelam dificuldades em saltar em pé-coxinho e de manter o equilíbrio do corpo em cima de algum objecto. A maioria do grupo aprecia os jogos de competição e gostam bastante de utilizar as barras

Duma forma geral, todas as crianças conseguem reconhecer e nomear as diferentes partes do corpo.

As crianças do grupo em questão possuem as capacidades motoras básicas, tais como andar, saltar, correr e manipular objectos. Gostam de actividades motoras através da aula conto, isto é, a sessão de movimento é realizada através da narração de uma história, em que as personagens ganham vida e dinamismo.

No que respeita à motricidade fina, as crianças do grupo comem sozinhas, sendo que a maioria utiliza com facilidade a faca e garfo. É um grupo que na área dos jogos/construções gosta de encaixar peças, construir puzzles e fazer enfiamentos de peças.

As crianças do grupo são capazes de fazer rasgagens, recortes, modelagem, colagens, desenhos e pinturas utilizando lápis de cor e marcadores. Poucas são as crianças do grupo que conseguem apertar os cordões, pedindo maioritariamente o auxílio de um adulto. No desenho encontram-se na **fase ideoplástica**, porque já representam a figura humana, com a cabeça, tronco e membros.

Salienta-se que a maior parte do grupo já desenvolveu noções espaciais como: dentro/fora; cima/baixo; grande/pequeno.

Ao educador compete proporcionar momentos que permitam o aperfeiçoamento da motricidade global e fina, respeitando o ritmo de cada criança. É um grupo bastante activo quando apresentam grande necessidade de movimento, precisam muito do espaço exterior para libertarem as suas energias. Durante este ano lectivo será necessário trabalhar: a lateralidade, a estruturação espacial e a orientação temporal. Algumas crianças começam a ter consciência do seu lado dominante e já distinguem a direita da esquerda.

### **Desenvolvimento sócio-afectivo**

De acordo com **Freud** (1956-1939) entre os 3 e os 6 anos as crianças encontram-se num estágio designado **fálico** em que a importância sexual destaca-se, tornando-se o aspecto mais significativo da personalidade. Neste estágio, pode surgir o complexo de Édipo/Electra, em que a criança se sente atraída pelo progenitor do sexo oposto.

Freud destaca o estado fálico como um período que influenciará a vida futura da criança porque é um período marcado por receios, angústias, medos e culpabilidades.

**Erick Erickson** (1902-1994), afirma que as crianças entre os 3 e os 6 anos encontram-se no estágio de **iniciativa versus culpa**, isto é, é uma fase em que as crianças têm de reflectir entre o desejo de alcançar os seus objectivos e os impedimentos de ordem moral que as poderão fazer recuar. *“Este conflito marca uma separação entre duas partes da personalidade: a parte que permanece infantil cheia de exuberância e um desejo de tentar coisas novas e testar poderes novos, e a parte que se está a tornar adulta, examinando constantemente a adequação dos motivos e acções.”*<sup>1</sup>

No grupo, é possível verificar que as crianças identificam-se com os adultos; sendo que os rapazes tendem a imitar a figura masculina, enquanto as raparigas a figura feminina.

As crianças do grupo gostam de ajudar, nomeadamente os adultos.

Trata-se de crianças que gostam de receber elogios e carinhos do adulto, solicitando diversas vezes a nossa atenção.

---

<sup>1</sup> PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin, O Mundo da Criança, Editora McGraw-Hill (2001), (p.356)

O grupo apresenta um grau de egocentrismo menor em relação ao ano lectivo anterior, já realizam contactos sociais passando pouco tempo nos jogos solitários e socializando-se cada vez mais. Estabelecem relacionamentos com os amigos e os adultos o que lhes permite definir traços da sua personalidade. Possuem um grande pertença ao nível de grupo são muito comunicativos, acolhedores e utilizam frequentemente a palavra amigo. São um grupo muito participativo nas propostas do adulto colocando sempre questões pertinentes. Alguns elementos tentam testar e medir forças com os adultos da sala e ultrapassar as regras da sala para o bom funcionamento do grupo. A criação da tabela das regras da sala permitiu controlar alguns comportamentos de elementos mais irrequietos e levá-los a controlar o seu comportamento perante o seus companheiros. A criança «chefe» que todos os dias é responsável por ajudar em algumas tarefas da sala, também contribuiu para a organização e conseqüentemente aceitação de regras.

## Anexo 13 – Análise do Regulamento Interno

Segundo Rodriguez o Regulamento Interno constitui um *“documento jurídico-administrativo, elaborado pela Comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preconceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro”* (Costa, 1992:31)

Um Regulamento Interno (RI), que tem como objetivo canonizar um código de conduta na comunidade escolar e explicitar o processo que através das características específicas do meio social, económico, cultural e de costumes. Além disso, este deve salvaguardar a participação dos diversos elementos da Comunidade Educativa, contemplando os direitos e deveres específicos de todos os intervenientes no processo educativo, bem como as regras de convivência e de resolução de conflitos na comunidade escolar. Como refere no RI do estabelecimento *“O presente Regulamento Interno define, de acordo com os princípios estabelecidos no regime de autonomia, administração e gestão, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, (...)”*. (Regulamento Interno: 7)

O Regulamento Interno aplica-se ao Agrupamento de Escolas do Cerco constituído por um conjunto de estabelecimentos de ensino. Aplica-se aos Órgãos de Administração e Gestão do Agrupamento, às Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica do Agrupamento e, ainda, aos membros da comunidade escolar. Este documento rege-se por um vasto conjunto de princípios orientadores do Agrupamento de Escolas, por exemplo *“Garantir a responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo”* (Regulamento Interno: 7).

O RI deste agrupamento está organizado por partes às quais inseridas nas mesmas, estão capítulos. Na parte I estão apenas referidos os princípios gerais que regem todas as instituições.

Na parte II estão expostos os órgãos de administração e gestão, estando dividida por cinco capítulos. Começando pelo capítulo I, correspondente às disposições e preliminares, refere que o Agrupamento é assegurado por órgãos de administração e Gestão do Agrupamento, entre os quais o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

O capítulo que se segue fala-nos do Conselho Geral no que respeita à sua composição, às suas competências *“Eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos”* (Regulamento Interno: 8), entre outros. Neste capítulo estão patentes as designações dos representantes, como por

exemplo *“Os representantes dos alunos, do pessoal docente e do pessoal não docente no Conselho Geral são eleitos separadamente pelos respetivos corpos.”* (Regulamento Interno: 9). Seguidamente, refere todo o processo da eleição dos representantes no que respeita à sua organização e respetivas funções. Além disso, também aqui está presente todo o processo eleitoral, como é constituída a Mesa da Assembleia Eleitoral *“A mesa da assembleia eleitoral do pessoal docente e não docente é constituída por um elemento indicado por cada uma das listas (...)”*. (Regulamento Interno: 10). Ainda são aqui conhecidos por quem é eleito o pessoal docente e não docente, ou seja, por colégios eleitorais.

Neste capítulo, no artigo 17º do mesmo documento, está patente o tempo que cada membro escolhido anteriormente exerce a sua tarefa. A eleição do Presidente para o Conselho Geral é realizada por voto secreto, ficando este, após eleito, com o seu horário reduzido. O conselho Geral deve reunir, segundo o artigo 20º uma *“(...) vez por trimestre e extraordinariamente sempre que convocado pelo respetivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efetividade de funções ou por solicitação do Direto.”* (Regulamento Interno: 11). Quanto ao capítulo III este refere-se apenas ao Diretor e às suas funções. Este é o órgão de administração e gestão do Agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. É da responsabilidade destes gerir o Conselho Geral e o Projeto Educativo, assim como distribuir o serviço docente e não docente, planejar e assegurar a execução das atividades, entre outras funções. (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril - artigo 20º)

No que respeita ao Conselho Pedagógico, mencionado no capítulo III do RI, este *“(...) é orientação educativa do Agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.”* (Regulamento Interno: 16)

O capítulo V correspondente ao Conselho Administrativo diz-nos que este é *“(...) o órgão deliberativo em matéria administrativo financeira do Agrupamento de Escolas, nos termos da legislação em vigor.”* (Regulamento Interno: 11)

No que concerne à parte III – Elementos operacionais de apoio aos órgãos de gestão, fala-nos da coordenação de escola ou de estabelecimento Pré-escolar no que diz respeito à sua coordenação, as competências que compete ao coordenador. Ainda referente a esta parte, é apresentada uma definição de Assessorias Técnico Pedagógicas, competências dos assessores técnico-pedagógicos. Quanto à IV parte, acerca da organização pedagógica, temos o capítulo I que nos fala de estruturas de articulação, coordenação e supervisão pedagógica, em que nos dá primeiro uma definição e, seguidamente apresenta um conjunto de objetivos e respetiva

composição. Na secção I – Articulação e Gestão Curricular, subdivide-se em sub-secção I – Departamentos Curriculares com breve definição, a sua composição em que se constitui em áreas/disciplinas e respetiva designação. De seguida, é apresentado um vasto conjunto de competências, como funcionam os departamentos curriculares e como está organizada a coordenação. Também nesta secção são apresentadas as competências do coordenador, como por exemplo *“Representar os docentes no Conselho Pedagógico”*. (Regulamento Interno: 21) Na sub - secção II - Equipa de articulação curricular – que *“(...) pretende desenvolver a gestão dos planos de estudo e programas definidos a nível nacional e das componentes curriculares de âmbito local, procurando adequar o currículo aos interesses específicos dos alunos”* (Regulamento Interno: 22) Esta articulação *“(...) incide particularmente na sequencialidade bilateral entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, (...)”* (Regulamento Interno: 22)

Na secção II – organização das atividades de turma – informa-nos que a organização da turma é realizada entre a escola e as famílias, sendo assegurada pelos Educadores de Infância e Professores Titulares das turmas do 1ºciclo. No Ensino Pré-Escolar e no 1.º Ciclo, *“(...) o representante dos pais e encarregados de educação de cada grupo/turma é eleito entre os seus pares na primeira reunião de pais e encarregados de educação de cada ano letivo.”* (Regulamento Interno: 24)

Quanto à sub-secção I esta refere-se ao Conselho de Turma, designando-o como *“O âmbito da organização, acompanhamento e avaliação das atividades de turma e a articulação entre a escola e as famílias (...)”* (Regulamento Interno: 24) O Diretor de Turma é o professor Titular de Turma, ficando o responsável pela mesma. O seu mandato tem a duração de um ano letivo, embora, sempre que possível, se deva privilegiar a continuidade pedagógica do mesmo na respetiva turma, durante todo um ciclo. Este tem diversas tarefas a seu cargo que deverá cumprir ao longo do tempo que exerce, sendo por exemplo: convocar e presidir as reuniões dos Conselhos de Turma; manter atualizados os conteúdos do dossiê da direção de turma, entre outras. O Conselho das Áreas Curriculares Não Disciplinares integra todos os docentes que lecionam a Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

Na sub - secção I (Conselho de Diretores de Turma/Titulares de Turma), pertencente à secção III – Coordenação Pedagógica de Ano, Ciclo ou Curso – diz-nos que o objetivo dos Conselhos de Diretores de Turma/Titulares é *“(...) coordenar as atividades dos Diretores de Turma e dos Conselhos de Turma respetivos.”* (Regulamento Interno: 24) Estes devem reunir ordinariamente uma vez por período.

---

Quanto à sub-secção II - outras ofertas formativas – estão presentes diversas ofertas como: cursos de educação e formação (CEF); percursos alternativos (PA); cursos profissionais; cursos de educação e formação de adultos (EFA).

Já na secção IV – a avaliação de desempenho do pessoal docente – que se rege pelo disposto no Estatuto da Carreira Docente (ECD) – Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de Janeiro, o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, o Despacho nº 14420/2010, de 15 de Setembro e o Despacho nº 16034/2010, de 22 de Outubro. A avaliação incide sobre dimensões do desempenho dos docentes, como por exemplo: vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

A parte V do Regulamento Interno intitula-se como Serviços, sendo o capítulo I – Serviços Técnico-Pedagógicos. Estes “ (...) *conjugam a sua atividade com as Estruturas de Articulação, Coordenação e Supervisão Pedagógica com a finalidade de promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos.*” (Regulamento Interno: 34) Os Serviços Técnico-Pedagógicos são constituídos pela Educação Especial, o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), a Ação Tutorial, a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE) e os Serviços de Ação Social Escolar (SASE). Estes serviços regem-se por regras específicas inscritas ou a inscrever em regimentos próprios.

No que respeita à parte VI, esta corresponde aos direitos e deveres da comunidade educativa, inicia-se com uma definição do mesmo e fala-nos dos direitos e deveres comuns. No que diz respeito ao capítulo I, este refere-se aos pais e encarregados de educação, em que nos fala dos direitos e deveres dos mesmos, assim como para a associação de pais e encarregados de educação. Já no capítulo II menciona a autarquia com os respetivos direitos e deveres “*Estar representada no Conselho Geral*” (Regulamento Interno: 43); “Manter em bom estado as instalações e os equipamentos” (Regulamento Interno: 43).

O mesmo acontece com o pessoal docente em que nos é apresentado o mesmo com direitos e deveres. Contudo, salienta-se o facto de haver um aspeto diferente o da “autoridade do Professor” no artigo 149, como podemos ver através desta frase “*A lei protege a autoridade dos professores nos domínios pedagógico, científico, organizacional, disciplinar e de formação cívica.*” (Regulamento Interno: 44). Relativamente ao capítulo IV refere-se ao pessoal não docente em que apenas cita os direitos e deveres.

Quanto ao capítulo V, este é direcionado aos alunos cujo um dos direitos é “*Ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa*”,

entre outros. Em contrapartida, quanto aos deveres os alunos têm vários como *“Estudar, empenhando-se na sua educação e formação integral”*. Seguidamente, é-nos apresentado na secção I a representação dos alunos, no que respeita às assembleias de alunos e que nos fala em que é que consiste essa assembleia, por exemplo *“Os alunos podem reunir-se em assembleia de alunos ou assembleia geral de alunos e são representados pela associação de estudantes, (...)”* (Regulamento Interno: 47).

Posto isto, também podemos averiguar o que diz respeito aos delegados e subdelegados nos aspetos das suas eleições, direitos, deveres, cessação de mandato em que refere quais as condições para cessar funções. *“Por decisão do Conselho de Turma sob proposta do respetivo Diretor de Turma, por falta de perfil para a função”*. (Regulamento Interno: 49). Podemos verificar ainda em que consiste a assembleia dos alunos através de vários pontos como por exemplo *“A Assembleia de Alunos é constituída pelos representantes da Associação de Estudantes e pelos delegados ou subdelegados de cada turma.”* (Regulamento Interno: 49).

Por conseguinte, deparamo-nos com a secção II, relativa à frequência e faltas em que podemos averiguar o dever de frequência e assiduidade, as faltas, as faltas por ausência de material, a natureza das mesmas, as faltas justificadas, a justificação das faltas, assim como as faltas injustificadas. Refere, ainda, o que se sucede quando existe excesso grave das faltas, os efeitos da ultrapassagem do limite de faltas injustificadas, como refere nesta frase *“Para os alunos que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico, a violação do limite de faltas injustificadas previsto no n.º 1 do artigo anterior obriga ao cumprimento de um plano individual de trabalho (...)”*. (Regulamento Interno: 52). Dentro desta secção existe também uma subsecção III acerca do regime disciplinar em que nos apresenta um conceito de infração disciplinar, a participação de ocorrência, a qualificação das infrações disciplinares que se traduz no incumprimento de algum dos deveres do aluno poder ser qualificado de infração leve, grave ou muito grave de acordo com vários aspetos.

A seguir, apresenta-nos as finalidades das medidas corretivas e das disciplinares sancionatórias, a determinação da medida disciplinar, medidas corretivas como *“A ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar”*. (Regulamento Interno: 54). Apresenta também mais medidas como: medidas corretivas de advertência, medidas corretivas de ordem de saída de sala de aula, medidas corretivas de realização de tarefas e atividades de integração escolar, medidas corretivas de apreensão do telemóvel, MP3, ou equipamento similar, medidas corretivas de condicionamento no acesso a espaços, materiais e equipamentos escolares; medidas corretivas de mudança de turma; medidas disciplinares

sancionatórias; medidas disciplinares sancionatória de repreensão registada; medidas disciplinares sancionatória de suspensão de 1 dia; medidas disciplinares sancionatórias de suspensão da escola até 10 dias úteis; medidas disciplinares sancionatórias de transferência de escola.

Em continuação desta secção temos ainda uma descrição da cumulação de medidas disciplinares, tramitação do procedimento disciplinar, suspensão preventiva, como se processa a decisão final do procedimento disciplinar, vários aspetos a recurso hierárquico e, por fim, a intervenção dos pais/encarregados de educação.

Passando agora para a parte VII, que diz respeito à avaliação dos alunos em que esta nos apresenta o seu objetivo. Apresenta-nos em que consiste e Educação Pré-escolar, o Ensino Básico, e o Ensino Secundário. Seguidamente, fala-nos da avaliação das aprendizagens que assenta em vários princípios como “*Valorização da evolução do aluno, nomeadamente ao longo de cada ciclo*” (Regulamento Interno: 61), assim como os critérios da avaliação.

A secção I diz respeito ao processo individual do aluno em que é descrito a organização e atualização do dossiê e o que deve constar no processo individual do aluno, por exemplo “*Os registos de avaliação*”. (Regulamento Interno: 61). De seguida, fala-nos da divulgação e comunicação dos resultados da avaliação sumativa em todos os ciclos e da revisão dos resultados de avaliação.

Já a secção II refere-se à valorização de comportamentos meritórios que nos apresenta o quadro de valor criado pelo agrupamento em que são descritos os critérios a ter em conta para integrar este quadro, como por exemplo “*Qualquer expressão de Solidariedade*”, entre outros. Além disso, fala-nos do acesso a esse quadro de valor, dos quadros de excelência criados pelo agrupamento com o objetivo de reconhecer alunos que, em cada ano letivo, tenham revelado, no domínio curricular, excelentes resultados escolares e, seguidamente apresenta-nos alguns critérios que a integração deste quadro deve obedecer, assim como também refere o acesso a esse quadro. Na mesma secção são apresentados mais aspetos como a comissão especializada de apreciação, sendo esta responsável pela seleção de candidaturas para os quadros de mérito. Fala-nos ainda da afixação de resultados e, por fim as disposições finais e prémios que são atribuídos, tendo em conta o nível etário dos alunos e o tipo de atividade/ação em que os alunos se distinguiram.

Passando agora para a parte VIII, esta refere-se às normas gerais de funcionamento. Nesta parte são mencionadas as condições para o acesso aos estabelecimentos, assim como para a saída do recinto escolar. De seguida, podemos verificar que a intervenção de outras entidades é solicitada perante uma situação de

perigo para a saúde, segurança ou educação do aluno menor. Seguidamente, podemos verificar ainda o horário e o funcionamento das escolas.

Continuando a análise a este documento percebemos que existe um artigo que nos fala acerca da mudança de local de aula, ou seja, quando for necessário que a aula decorra noutra espaço deve ser comunicado a superiores. Posteriormente, falamos de algumas regras no caso de abandono da sala de aula tanto da parte do professor como dos próprios alunos. *“O professor não pode abandonar a sala, salvo por motivos de força maior (...).”*

*“ (...) os alunos só podem sair da sala de aula: a) Com a autorização do professor responsável pela atividade.”* (Regulamento Interno: 64)

Após estas regras, o documento fala-nos das condições para que se realize visitas de estudo, a quem é necessário recorrer para fazer uma requisição de materiais, como neste exemplo *“É da competência dos serviços administrativos a aquisição do material requisitado”*. A seguir é-nos apresentado uma lista de normas que se deve ter em conta caso haja um acidente e a quem deve ser comunicado, bem como normas de evacuação da escola, como no exemplo *“Cada professor é responsável pela turma que está a lecionar”*. (Regulamento Interno: 66)

Ainda na mesma parte está descrita a cedência de instalações e de equipamentos. Logo após este tópico deparamo-nos com o artigo das vendas em que existem regras a cumprir para a mesma. Por fim, fala-nos dos jogos não permitidos e fala-nos, ainda, sucintamente do acompanhamento e fiscalização do processo.

A parte IX dirige-se ao referendo que se inicia com o objeto, ou seja, *“O referendo só pode ter por objeto questões de relevante interesse para a comunidade escolar.”* (Regulamento Interno: 67). Neste sentido, também é referido o âmbito do referendo. Refere, ainda, a iniciativa do referendo que só pode ser proposto por pessoal superior e, por fim a formulação, convocação do referendo e acompanhamento e fiscalização do processo.

Por último, temos a parte X das considerações finais em que são descritas as omissões, a divulgação, a quem se destina a guarda original do Regulamento Interno e, por fim, uma revisão do mesmo.

---

## Anexo 14 – Halloween



## Anexo 15 – S. Martinho

### Dramatização da lenda de S. Martinho



## Anexo 16 – Festa de Natal



## Anexo 17 – Os Reis



## Anexo 18 – Jogo das rimas

### Reflexão da actividade realizada dia 17 de Março de 2011

Desde a primeira semana que comecei o meu estágio profissionalizante reparei que a maioria das crianças tem um grande interesse em formar rimas. Esta situação era bem visível nas brincadeiras realizadas dentro e fora da sala (nomeadamente no refeitório).

Para perceber como “nasceu” este interesse decidi perguntar à educadora como e quando surgiu a curiosidade, por parte das crianças, em descobrir quais as palavras que rimam. De imediato respondeu-me “comecei a cantar os bons dias a rimar e a partir daí muitas das brincadeiras deles basearam-se em descobrir palavras que rimam”.

Assim, baseando-me no interesse das crianças, nas indicações dadas pelas orientações curriculares para a educação pré-escolar que dizem que a *“aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações. As rimas, as lengalengas, (...) são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar. Também a poesia como forma literária constitui um meio da descoberta da língua e de sensibilização estética.”* E nas metas de aprendizagem que referem que *“no final da educação pré-escolar a criança produz rimas e aliterações.”* Decidi realizar três actividades relativas à rima.

Comecei por trabalhar, com o grupo, o poema “O que está...” da escritora Luísa Ducla Soares. De seguida construímos um jogo da memória e por fim dissemos e registamos palavras e/ou objectos que rimam com o nome de cada criança.

Das três actividades a que teve mais significado para as crianças foi o poema “O que está...”. Através das imagens que representavam as palavras que rimavam entre si, as crianças conseguiam fazer uma leitura correcta do poema.





## Anexo 20 – Planificação 04.10.2011

ÁREAS CURRICULARES	COMPETÊNCIAS ASSOCIADAS AO PROCESSO	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS	ATIVIDADES (por ordem cronológica)	TEMPO (aprox.)	RECURSOS
<p>Estudo do Meio</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>Expressão Plástica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração das ideias tácitas dos alunos como base para a construção do conhecimento histórico.</li> <li>- Observação direta de fotografias, vídeos ou textos acerca das características físicas do meio local, regional ou nacional.</li> <li>- Capacidade para se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo.</li> <li>- Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contar, resumidamente, histórias.</li> <li>- Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação (diálogo, conversa, apresentação de trabalhos).</li> <li>- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente).</li> <li>- Conhecer os fatos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e seu significado.</li> <li>- Ilustrar de forma pessoal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O passado nacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição de um pequeno texto ilustrativo sobre a Implementação da República a 5 de outubro de 1910.</li> <li>- Interpretação e resumo oral sobre o texto ouvido.</li> <li>- Jogo das palavras cruzadas, relativo à Implementação da República a 5 de outubro de 1910.</li> <li>- Ilustração de um momento marcante (para o aluno) que tenha ocorrido durante os confrontos que originaram a Implementação da República.</li> <li>- Afixação das ilustrações no placar de Estudo do Meio.</li> </ul>	60 min.	<p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro interativo.</li> <li>- Folhas lisas A4.</li> <li>- Lápis de cor.</li> </ul>
<b>AValiação</b>						

## Anexo 21 – Roteiro de Aula

### Roteiro de aula

Estagiária: Catarina Monteiro

Data: 14/11/2011

- **Recordar os sólidos geométricos.**

A estagiária pede aos alunos que relembrem os sólidos geométricos fazendo as seguintes questões:

- \* Que sólidos geométricos conhecem?
- \* Quantos/quais grupos conhecem que fazem parte os sólidos geométricos?
- \* Qual(ais) as diferenças entre as figuras e os sólidos geométricos?
- \* Porque chamamos a um sólido poliedro?

- **Paralelo entre objetos do cotidiano e os sólidos geométricos.**

São apresentados aos alunos objetos que normalmente estão presentes no nosso cotidiano, como uma caixa de sapatos, um pacote de leite, um rolo (vazio) de papel higiênico, uma caixa de bolachas, uma bola, etc. Nesse sentido, é lhes pedido que identifiquem os objetos e os comparem com sólidos geométricos.

De seguida, terão de olhar em seu redor e identificar mais alguns sólidos.

- **Separação entre os poliedros e os não poliedros.**

Dos objetos apresentados os alunos identificam os que são poliedros e os que não são poliedros.

- **Grupos (prismas; pirâmides; cilindros, cones e esferas) e nome dos sólidos geométricos.**

A estagiária projeta no quadro interativo os sólidos geométricos pertencentes a cada um dos grupos (prismas; pirâmides; cilindros, cones e esferas), o seu nome e os seus elementos.

## PRISMAS:

- Hexagonal;
- Pentagonal;
- Quadrangular;
- Triangular;
- Cubo.

### Caraterísticas:

- Os prismas dizem-se triangulares, quadrangulares, pentagonais, hexagonais, etc., consoante as bases.
- Ao prisma em que as faces são paralelas (paralelogramos) dá-se o nome de paralelepípedo.

## PIRÂMIDES:

- Triangular;
- Quadrangular;
- Pentagonal;
- Hexagonal.

### Caraterísticas:

- De acordo com o polígono que forma a base (triângulo, rectângulo, pentágono, etc.), a pirâmide pode designar-se por triangular, quadrangular, pentagonal, etc.

## CONE ESFERA CILINDRO

### Caraterísticas:

- São formas tridimensionais com superfícies curvas.

## Elementos dos poliedros:

- Vértice
- Aresta
- Face

## Elementos dos não poliedros:

- Base
- Superfície curva

- Base em madeira dividida em dois grandes grupos: poliedros e não poliedros.

É apresentada à turma uma base em madeira que está dividida em dois grupos: os poliedros e os não poliedros.

- **Construção de sólidos geométricos.**

A estagiária distribui por casa aluno um molde de um sólido geométrico, uma placa para escreverem as características do seu sólido (anexo 1) e uma ficha para descreverem as características de todos os sólidos geométricos (anexo 2).

Cada aluno terá de montar o seu próprio sólido geométrico e preencher a ficha relativa ao mesmo.

- **Enquanto os alunos desenvolvem a atividade, é colocada uma música (tranquila) de fundo.**

- **O aluno expõe à turma o seu sólido geométrico.**

Quando a tarefa estiver concluída cada aluno, de forma aleatória, virá ao centro da sala **falar do seu sólido geométrico** (nome, grupo pertencente, elementos, etc.) e coloca-o no local correspondente na base de madeira. Os restantes alunos têm de estar muito atentos para preenchem a ficha com as características de todos os sólidos.

- **Maqueta dos sólidos geométricos.**

A base de madeira transformar-se-á numa **maqueta “A cidade dos sólidos geométricos”** que ficará exposta na sala de aula, para que os alunos sempre que queiram possam consultá-la.

- **Tema: A exposição ao Sol.**

Como estratégia para a introdução do tema é utilizada uma imagem que contém “personagens” que falam entre si. Os alunos terão de completar os diálogos entre as mesmas.

- **Apresentação digital.**

São revelados aos alunos os principais cuidados a ter com a exposição solar, que regras de segurança devemos adotar, que consequências poderá causar na nossa saúde, etc.

São apresentadas ainda quatro questões que têm como objetivo “verificar se sabem” os conteúdos abordados.

A correção será feita no quadro da sala de aula.

- **Leitura do manual.**

De formar a consolidar o tema, é pedido a cada um dos alunos que faça uma leitura da página 21 do manual de Estudo do Meio.

- **A segurança e prevenção de incêndios**

É apresentada uma imagem e os alunos terão de explorá-la oralmente, dizendo, por exemplo, o que devemos fazer para prevenir os incêndios.

- **Apresentação digital.**

De seguida, é feita uma apresentação digital pela estagiária que contém as principais regras de prevenção de incêndios florestais e em casa.

É pedido aos alunos para passarem para o caderno quatro questões para “verificar se sabem” os conteúdos abordados. A correção será feita no quadro da sala de aula.

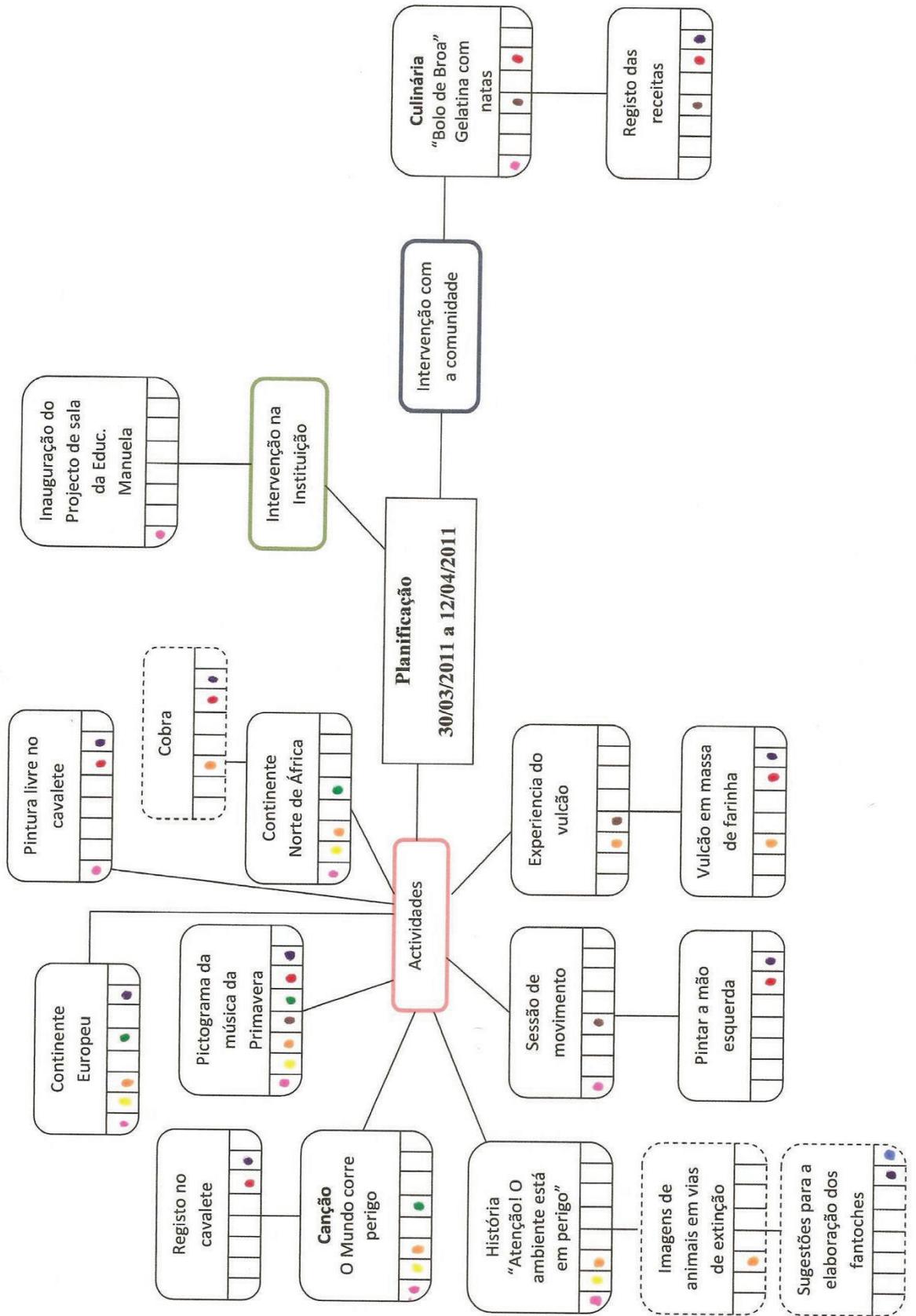
- **Leitura do manual.**

De formar a consolidar o tema, é pedido a cada um dos alunos que faça uma leitura da página 24 e 25 do manual de Estudo do Meio e responda às questões que lhes são feitas nas mesmas páginas do manual. A correção será feita oralmente com os alunos

## Anexo 22 – Planificação em Teia (Educação Pré-Escolar)

### Legenda

<b><u>Dimensões curriculares</u></b>	
- Instrumentos de organização social do grupo	
- Actividades	
- Observação e avaliação	
- Intervenção com a comunidade	
- Intervenção na instituição	
<b><u>Áreas de Conteúdo</u></b>	
- Área de Formação pessoal e social	
- Domínio da Expressão Motora	
- Domínio da Expressão Plástica	
- Domínio da Expressão Musical	
- Domínio da Expressão Dramática	
- Domínio da linguagem oral e abordagem a escrita	
- Domínio da matemática	
- Área de conhecimento do mundo	
• Planificação do adulto	
• Planificação da criança	



Actividade	Intenções Pedagógicas	Descrição da Actividade	Recursos Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Continente Europeu</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o conhecimento de si mesmo e do mundo que o rodeia;</li> <li>• Reconhecer a cultura do continente europeu;</li> <li>• Reconhecer para aspectos geográficos no continente Europeu;</li> <li>• Experimentar momentos “típicos” culturais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em grande grupo é dado a conhecer às crianças músicas originárias do continente europeu, imagens relacionadas com a gastronomia, habitação, vestuário, animais, desporto, objectos e algumas curiosidades.</li> <li>• Aprendizagem do Hino Nacional Português.</li> <li>• Visualização e exploração da bandeira portuguesa.</li> <li>• Elaboração de uma habitação típica do continente Europeu, bem como a representação em 3D de pessoas que vivem na Europa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Bolas de esferovite</li> <li>• Material de desperdício</li> <li>• Tecidos</li> <li>• Bandeira portuguesa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sessão de Movimento</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o seu lado dominante (direito);</li> <li>• Desenvolver o espírito de grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ver planificação</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pictograma da música da Primavera</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular palavras;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças conhecem a música “A Primavera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material de desenho</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a memória;</li> <li>• Desenvolver o gosto pela leitura.</li> </ul>	<p>chegou". A letra da música é escrita em papel de cenário à excepção dos animais que vieram avisar que a primavera chegou, pois estes foram ilustrados pelas crianças. Assim, é lhes pedido para fazerem a leitura da música através deste diagrama de imagens.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel de cenário</li> <li>• Cartolinas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Canção: O Mundo corre perigo!</u></b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer através da música problemas ambientais;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de memorização;</li> <li>• Desenvolver o campo lexical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição e aprendizagem da música "O Mundo corre perigo!"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rádio com leitor de Cd's;</li> <li>• Cd "Alberto na Antártida"</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b><u>Contínente: Norte de África</u></b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o conhecimento de si mesmo e do mundo que o rodeia;</li> <li>• Reconhecer a cultura do continente africano (zona norte);</li> <li>• Reconhecer para aspectos geográficos;</li> <li>• Experimentar momentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em grande grupo é dado a conhecer às crianças músicas originárias do continente africano (zona norte), imagens relacionadas com a gastronomia, habitação, vestuário, animais, desporto, objectos e algumas curiosidades;</li> <li>• Elaboração de um animal (cobra) e de uma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Bolas de esferovite</li> <li>• Material de desperdício</li> <li>• Tecidos</li> </ul>

	“típicos” culturais.	habitação típica do continente Africano (zona norte), bem como a representação em 3D de pessoas que vivem no norte de África.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Culinária: “Bolo de Broa”</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a interação da família no espaço escola;</li> <li>• Desenvolver noções matemáticas como o medir e o pesar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A mãe da Beatriz Mendes, juntamente com seis crianças elaboraram uma receita de bolo de broa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingredientes e utensílios necessários para confeccionar o bolo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sessão de Movimento</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o lado dominante na criança (esquerdo);</li> <li>• Desenvolver o espírito de grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ver planificação</li> <li>• Pintura da mão direita e exposição na sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tintas</li> <li>• Pincéis</li> <li>• Bacia</li> <li>• Toalha</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>História: Atenção! O Ambiente está em perigo.”</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o gosto pela leitura;</li> <li>• Desenvolver o vocabulário;</li> <li>• Reconhecer os perigos da poluição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No tapete do acolhimento está uma caixa “mágica”. Lá dentro encontra-se a história “Atenção! O Ambiente está em perigo.”, imagens de animais em vias de extinção e colheres de pau com vários formatos. É pedido às crianças que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caixa mágica</li> <li>• Imagens de animais em vias de extinção</li> <li>• Colheres de pau</li> <li>• História “Atenção! O Ambiente está em perigo”</li> </ul>

		<p>explorem a caixa. De seguida é feita a leitura da história, é lhes mostrado as imagens dos animais e por fim, pedem-se sugestões para a elaboração de fantoches, relativos aos animais em vias de extinção, através das colheres de pau.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Experiência do vulcão</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o mundo da ciência através de experiências;</li> <li>• Compreender como o vulcão entra em erupção;</li> <li>• Compreender de onde provém a lava.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ver descrição da experiência.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vulcão em massa de farinha</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>• Desenvolver a imaginação;</li> <li>• Desenvolver a expressão tridimensional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como registo da experiência efectuada, cada criança, através da massa de farinha, irá modelar um vulcão e seguidamente pintá-lo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Farinha</li> <li>• Água</li> <li>• Tinta castanha</li> <li>• Pincéis</li> </ul>

## Anexo 23 – História da Manta

- Planificação de uma actividade



### Actividade 1.1 - Hora do conto

Data:

17.02.2011

Título:

*A Caixa Mágica*

Público alvo ou destinatários:

Grupo de 22 crianças de uma sala de 4 anos de idade.

Objectivos:

Conhecer a história, do Planeta Tangerina, “*A Manta – uma história aos quadradinhos (de tecido)* ” escrita por Isabel Minhós Martins e ilustrada por Yara Kono.

Tempo de duração:

Aproximadamente 30 minutos.

Espaço:

Sala de actividades.

Recursos materiais:

Livro com o conto;

Caixa de cartão

Recursos humanos:

Estagiária.

### Descrição da actividade

As crianças entram na sala e sentam-se na manta em roda. No centro da roda vão encontrar uma caixa misteriosa – *Caixa Mágica*. Em cima da caixa encontra-se uma pequena bolsa e um envelope que contém uma carta dirigida às crianças que explicará o “porquê” daquele objecto (caixa) se encontrar na sala.

Antes da estagiária passar à leitura da carta questiona as crianças o “O que está dentro da caixa?” Após todas as respostas serem ouvidas passa-se à leitura da carta (ver anexo).

### Actividade 1.2

Data: 17.02.2011

Titulo:

*Todos somos criativos.*

Publico alvo ou destinatários:

Grupo de 22 crianças de uma sala de 4 anos de idade.

Objectivos:

Criar uma história a partir de uma imagem.

Tempo de duração:

Aproximadamente 1 hora.

Espaço:

Sala de actividades.

Recursos materiais:

22 Lápis;

Folhas de desenho de tamanho A4;

Manta.

Recursos humanos:

Estagiária.

### **Descrição/procedimento:**

Após a leitura do conto “A Manta” a estagiária faz o que a “Caixa Mágica” pede na carta e entrega um lápis a cada criança. Posto isto, a estagiária pede ao grupo que eleja, após uns minutos de reflexão, o seu retalho favorito. Uma criança de cada vez, levanta-se e cuidadosamente coloca o lápis em cima do seu retalho favorito. Após todas as crianças colocarem o seu lápis, vão, em grande grupo, eleger o retalho mais votado (sendo este o que apresenta maior número de lápis). Como? A estagiária juntamente com o grupo faz a contagem, em voz alta, evidenciando o retalho escolhido.

Após terem seleccionado o retalho, nas mesas de trabalho encontram-se várias folhas de desenho, uma para cada criança, com cinco quadradinhos brancos. As crianças terão ilustrar cada quadradinho, tendo como início o retalho escolhido, criando assim uma história. No final, cada criança apresenta a sua história, demonstrando que a partir da mesma imagem existem múltiplas possibilidades de retratar, fruto da nossa imaginação.

## Anexo

Olá amiguinhos,

Eu sou a “*Caixa Mágica*” e hoje vim visitar a vossa sala porque quero contar-vos uma história nova. Dentro de mim estão coisas misteriosas, mas a Catarina só vai tirar uma de cada vez. Primeiro quero que ela tire uma bolsa cor-de-rosa e que veja e mostre aos meninos o que tem dentro dela. Agora ela vai ler o livro, mas vocês têm de estar com muita atenção à história, pois quero que fixem na vossa cabecinha num momento da história que tenham gostado mais. Porque depois vou pedir que façam um jogo.

Mas vá Catarina, conta a história da “Manta” aos nossos amiguinhos que eles estão a ficar ansiosos por ouvi-la. Mas não te esqueças de uma coisa muito importante, se os meninos não se portarem com juízo não tiras o resto das surpresas que tenho dentro de mim.

### ***Gostaram da história?***

Agora quero que partilhem com os vossos amigos, um de cada vez, a parte da história que gostaram mais, e digam porquê.

Como todos se portaram muito bem, vou pedir à Salomé que ajude a Catarina a retirar as outras surpresas que estão dentro de mim e mostrem aos meninos.

A Manta que estão a ver foi feita pela Catarina e por umas amigas dela que decidiram fazer como a avó da menina da história. Pegaram em coisas que gostam muito e fizeram com vários pedacinhos de tecido uma manta.

### ***Querem tocar na manta?*** (Catarina trata disso!)

Agora devem estar a perguntar-se “*para que servem os lápis e as folhas que estavam junto da Manta?*”. Pois bem, o Francisco vai pegar nos lápis e distribuir um por cada menino. No fim, um de cada vez (com a indicação da Catarina) vai colocar em cima do pedacinho da manta que gostam mais o lápis e no fim vamos contar o retalho que teve mais lápis/mais votos.

Depois de escolherem o retalho, os meninos vão desenhar no primeiro quadradinho das folhas que estavam dentro da caixa, o pedacinho de tecido que teve mais votos. Depois, os meninos terão de imaginar uma história a partir do pedacinho de tecido escolhido e assim preencher os quadradinhos em branco. Mas não se

preocupem, se tiverem dúvidas a Catarina é a minha companheira e podem falar com ela.

Espero que tenham gostado da minha visita e se divirtam!

Até um dia amiguinhos, se continuarem a porta-se bem eu volto a aparecer na vossa sala.

Beijinhos\*

## Anexo 24 – Dinamização da área da garagem





	<p>- Compreender a noção de ângulo.</p> <p>- Comparar ângulos (reto, agudo, obtuso e raso).</p> <p>- Classificar ângulos (reto, agudo, obtuso e raso).</p>		<p>dificuldades e dúvidas dos alunos.</p> <p>- Após terminada a tarefa anterior, a estagiária começa por introduzir o conteúdo “Os ângulos”.</p> <p>Antes de passarmos à matéria propriamente dita é pedido a cada um dos alunos que construa, através de duas tiras de cartolina (já levadas pela estagiária) e um atache, um medidor de ângulos. Através deste medidor os alunos podem perceber que este é formado por duas semirretas com a mesma origem.</p> <p>É feita a exploração do medidor com os alunos, para que estes percebam que através deste é possível construir a noção de ângulo na sua perspetiva dinâmica. Bem como, comparar e classificar ângulos. E estabelecer relações entre eles (ângulos).</p> <p>- A estagiária explica aos alunos que existem vários tipos de ângulos e que estes podem ser classificados como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* agudos.</li> <li>* retos.</li> <li>* obtusos.</li> <li>* rasos.</li> </ul> <p>Assim sendo, é pedido aos alunos que abram o manual na página 76 e visualizem como se caracterizam cada um dos ângulos. Com o seu</p>	<p>- Cartolinas. - Ataches.</p>	<p>- 15 min.</p>	<p>- O aluno é capaz de traçar segmentos de retas. - O aluno é capaz de traçar uma semirreta e um segmento de reta através de uma reta.</p> <p>- Através do medidor de ângulos o aluno é capaz de descobrir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* um ângulo agudo;</li> <li>* um ângulo obtuso;</li> <li>* um ângulo reto;</li> <li>* um ângulo raso.</li> </ul>
--	--	--	--	-------------------------------------	------------------	--

<p><b>E.M.</b></p>	<p>- Conhecer personagens e factos da história nacional</p>	<p>- O passado</p>	<p>medidor de ângulos vão explorar as possibilidades, manuseando-o, deforma a obterem os vários ângulos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como resumo, a estagiária entrega a cada um dos alunos, para fixarem no seu caderno diário de matemática, um pequeno apontamento sobre os ângulos. (ver anexo “resumo os ângulos”)</li> <li>- Para que os alunos percebam que com materiais do quotidiano podemos criar ângulos, a estagiária leva para a sala um relógio. Através dos ponteiros do mesmo, poderemos criar diferentes ângulos. Deste modo, o relógio passará por todos os alunos e cada um terá de criar um ângulo e classificá-lo.</li> <li>- Para consolidação de conhecimentos, é entregue a cada aluno uma ficha de trabalho. Esta será resolvida individualmente e corrigida em grande grupo no quadro da sala de aulas. (ver ficha de trabalho em anexo)</li> <li>- Depois do intervalo, vamos dar continuidade aos conteúdos relacionados com a 1ª Dinastia e o alargamento do território português.</li> </ul>		<p>- 5 min.</p> <p>- 15 min.</p> <p>- 30 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno é capaz de identificar ângulos.</li> <li>- Através dos ponteiros de um relógio o aluno cria diferentes ângulos.</li> <li>- Através de tesouras os alunos identificam ângulos.</li> <li>- Através de um metro articulado o aluno identifica diferentes ângulos.</li> </ul>
--------------------	---	--------------------	--	--	---	--

	<p>com relevância para o meio local (batalha ocorrida em local próximo, reis que concederam forais a localidades da região...).</p>	<p>nacional.</p>	<p>- Depois dos alunos perceberem como foi formado Portugal, vamos dar início à 1ª Dinastia. Sabendo que D. Afonso Henriques foi o primeiro rei de Portugal, outros reis lhe sucederam, e formaram a primeira dinastia até meados do séc. XIV. Estes foram dando continuidade à conquista e ao alargamento do território português. Assim sendo, a estagiária apresenta um <i>power point</i> aos alunos onde refere o nome de cada um dos reis pertencentes à primeira dinastia, bem como os seus cognomes e a importância que estes tiveram na história de Portugal. (ver anexo “1ª Dinastia – Reis”)</p> <p>- De seguida, é apresentado à turma um mapa que ilustra as conquistas de terras de cada um dos reis da 1ª dinastia. (ver anexo “mapa das conquistas”)</p> <p>- Como consolidação de conhecimentos, é dado à turma um pequeno resumo relativo aos principais aspetos da 1ª Dinastia. (ver anexo “1ª Dinastia resumo”)</p> <p>- De forma a criar um friso cronológico, para se colocar no placar da sala relativo à história de Portugal, a estagiária pede aos alunos para se juntarem em pares. Cada par terá um molde de uma coroa e terá de o decorar a gosto. Cada uma</p>	<p>- Quadro interativo.</p> <p>- Moldes de coroas. - Material de desenho.</p>	<p>- 40 min.</p> <p>- 5 min.</p> <p>- 5 min.</p> <p>- 40 min.</p>	<p>- O aluno é capaz de identificar o primeiro rei de Portugal. - Através do cognome o aluno é capaz de relacionar o rei correspondente.</p> <p>- Através do friso cronológico os alunos serão capazes de identificar a sucessão de tronos. - Através do friso cronológico os alunos serão capazes de identificar os reis da 1ª</p>
--	---	------------------	--	---	---	---

<p><b>E.E.P.</b></p>	<p>- Ilustrar de forma pessoal.</p>	<p>- Desenho.</p>	<p>das coroas terão o nome de um rei bem, como o seu cognome e a data do seu reinado. No fim, as coroas serão expostas no referido placar por cada um dos pares.</p> <p>- Se ainda houver tempo de aula, os alunos farão a ficha de trabalho do manual de Estudo do Meio, das páginas 40 e 41. Caso contrário ficará para tpc.</p>		<p>- 20 min.</p>	<p>dinastia.</p> <p>- Através do friso cronológico os alunos serão capazes de identificar os anos de reinado de cada rei.</p>
----------------------	-------------------------------------	-------------------	--	--	------------------	---

## Anexo 26 – Planificação “A Caixa Mágica”

Área Curricular: Língua Portuguesa  
 Professor: Estagiária Catarina Monteiro  
 Turma: 4º Ano B  
 Data: 24/10/2011

DESCRIPTORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS	ATIVIDADES/ ESTRATÉGIAS (por ordem cronológica)	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	TEMPO TEMPO (aprox.)	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- relatar, recontar, contar.</li> </ul> </li> <li>- Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e de coerência adequados                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- construir narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura.</li> </ul> </li> <li>- Usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar.</li> <li>- Produzir frases com graus de complexidade crescente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipologia textual.</li> <li>- Texto expositivo.</li> <li>- Entoação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da “Caixa Mágica”.</li> <li>- Exploração da “Caixa Mágica”.</li> <li>- Realização de uma história através de dedoches.</li> <li>- Exposição individual à turma da história que construíram.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É apresentado à turma uma caixa vulgar. Contudo, chamar-lhe-emos de “Caixa Mágica”.</li> <li>- É feita uma exploração da caixa:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>*O que terá lá dentro?</li> </ul> </li> <li>- Dentro de uma caixa, estarão alguns dedoches e os alunos através destes terão de construir uma história.</li> <li>- Quando terminarem, irão contar a sua história, individualmente, através dos dedoches.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>5 min.</li> <li>5 min.</li> <li>30 min.</li> <li>40 min.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caixa Mágica.</li> <li>- Dedoches</li> </ul>
<b>AValiação</b>					
Grilha de avaliação					

## Anexo 27 – Atividade sobre Língua Gestual



## Anexo 28 – Representação em barro



## Anexo 29 – Representação em massa de farinha

### Educação Pré-Escolar



### 1.º Ciclo do Ensino Básico



## Anexo 30 – Movimento de inspiração e expiração



## Anexo 31 – Espetada de frutas



## Anexo 32 – Plantação de nabos



## Anexo 33 – Jogo do bingo



## Anexo 34 – Lenda da Rainha Santa Isabel



## **Anexo 35 – Música “Boas Tardes”**

Se tu gostas da Escola bate palmas,  
Se tu gostas da Escola bate palmas,  
Se tu gostas da Escola a tua vida é uma alegria,  
Se tu gostas da Escola bate palmas.

Se tu gostas da Escola bate o pé,  
Se tu gostas da Escola bate o pé,  
Se tu gostas da Escola a tua vida é uma alegria,  
Se tu gostas da Escola bate o pé.

Se tu gostas da Escola diz “olá”,  
Se tu gostas da Escola diz “olá”,  
Se tu gostas da Escola a tua vida é uma alegria,  
Se tu gostas da Escola diz “olá”.

Se tu gostas da Escola faz os três.

## Anexo 36 – Friso cronológico (coroas)





## Anexo 38 – Avaliação Diagnóstica

Fichas Diagnósticas								
N.º	Nome	L.Port.	Matem.	Est. Meio	Exp.	A.P.	E.A.	F.C
1	Alexandra Monteiro	S	S	S	S	S	S	S
2	André Maurito	S	I	S	S	S	S	S
3	Diana Rodrigues	B	I	S	S	S	S	S
4	Fabiana Ribeiro	B	I	S	S	S	S	S
5	Fábio Silva	S	I	S	S	S	S	S
6	Hugo Valente	B	I	S	S	S	S	S
7	Iara Cabreira	S	I	S	S	S	S	S
8	Igor Fernandes	I	S	S	S	S	S	S
9	João Chibante	I	I	S	S	S	S	S
10	Joel Mesquita	S	I	S	S	S	S	S
11	Nelson Guedes	I	I	S	S	S	S	S
12	Nicole Pinheiro	S	I	S	S	S	S	S
13	Rafael Cardoso			S	S	S	S	S
14	Raquel Oliveira	S	S	S	S	S	S	S
15	Rogério Maia	S	I	S	S	S	S	S
16	Rui Pereira	S	MI	S	S	S	S	S
17	sérgio Ferreira	B	I	S	S	S	S	S
18	Tatiana Martins	I	I	S	S	S	S	S
19	0							
20	0							
21	0							
22	0							

	MI	I	S	B	MB
LP	0	4	9	4	0
MAT	1	13	3	0	0
EM	0	0	18	0	0
EXP	0	0	18	0	0
AP	0	0	18	0	0
EA	0	0	18	0	0
FC	0	0	18	0	0

## **Anexo 39 – Avaliação na Educação Pré-Escolar**

Na primeira semana de planificação as crianças aprenderam a “canção sobre o inverno” com a apresentação de um Power Point apresentado para os dois grupos dos 4 anos. O grupo conviveu com as crianças da outra sala dos 4 anos desenvolvendo a socialização. A canção foi apresentada recorrendo as novas tecnologias da informação e comunicação, também teve como suporte uma música em CD. Como registo da canção as crianças realizaram uma colagem em pictograma. Esta canção do inverno serviu como motivação para dinamizar o quadro das estações. Depois de um diálogo em grande grupo as crianças deram algumas sugestões de actividades, isto é, na opinião do grupo no inverno as nuvens ficam cinzentas têm chuva e neve. As crianças pediram para fazer um boneco de neve e uma menina com o guarda-chuva em plasticina. O quadro do tempo também foi introduzido durante estas duas semanas de planificação. A principal motivação foi o aparecimento do arco-íris numa manhã de chuva, este fenómeno atmosférico fez com que fôssemos todos à janela da sala para observarmos directamente este acontecimento. Nesta actividade está bem evidenciada a área do conhecimento do mundo e do interesse que o grupo manifesta por fenómenos ambientais. No momento em que as crianças conversaram em grande grupo chegaram à conclusão que para aparecer o arco-íris seria necessário haver chuva e sol. Assim, nessa semana apresentei a história do João e do arco-íris, em que as crianças representaram graficamente através do desenho o João e o arco-íris, desenvolveram aspectos de motricidade fina e a capacidade de memorização.

As actividades culinárias foram os cocos e a gelatina de leite. Estas duas actividades foram realizadas pela auxiliar da sala. No final destas actividades as crianças realizaram o registo das respectivas quantidades.

Foi apresentada no dia do conto a história «todos diferentes e todos iguais». Esta actividade foi apresentada devido ao interesse do

grupo em saber porque algumas pessoas têm uma cor diferente da nossa. Esta história enquadra-se na área da formação social e pessoal, estimulando a compreensão e o respeito pela diferença. No final da história cada criança pintou um menino ou menina de cor diferente. O maior número de bonecos escolhidos foram as meninas de cor branca.

Na sala surgiu a surpresa o passarinho que um dos meninos quis trazer de casa. Esse passarinho chama-se Horácio e irá ficar na nossa sala porque o que tínhamos morreu. Depois dessa apresentação todos conversamos sobre algumas dessas características deste animal. O menino que trouxe o passarinho disse aos colegas que os pássaros gostam de voar em bando os outros quiseram saber como se chamavam um conjunto de peixes, um conjunto de camelos, um conjunto de ovelhas e um conjunto de cães. No final desta surpresa todos quiseram pintar um dos animais e depois do trabalho concluído fizemos a representação dos vários conjuntos no tapete e contornamos os conjuntos com fios de lã. Foram desenvolvidas a noção de conjunto cheio e de conjunto vazio quando colocamos um fio de lã sem nada lá dentro. Esta actividade surgiu sem estar planificada.

## **Anexo 40 - Reflexão sobre o espaço e materiais**

**03/02/2011**

*“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997:37)

O tipo de organização e utilização do espaço manifesta as intenções educativas e a dinâmica do grupo. Então o educador deve interrogar-se sobre a função e finalidades educativas dos materiais, e planejar e fundamentar as razões dessa organização.

Fazer uma reflexão constante 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. Assim, evitar que os espaços se tornem estereotipados e padronizados, são motivos desafiadores/motivadores para as crianças.

*“No Jardim de Infância as salas são geralmente organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de materiais.”* (Cardona, 1992:8) Deste modo, segundo a teoria da psicologia genética a criança aprende pela acção/experimentação.

Importa referir que a organização do espaço não pode ser rígida, ao longo do ano, à medida que o trabalho vai evoluindo, o espaço e os materiais vão ganhando novos sentidos, sendo alterada a sua organização de acordo com as necessidades vividas pelo grupo. Tal como Carmona (1992:10) refere *“Quanto mais definida e explicitada for a organização espaço-temporal da sala, maiores são as possibilidades de desenvolver um tipo de trabalho verdadeiramente centrado nas iniciativas e nos interesses das crianças.”*

A organização do espaço demonstra as intenções pedagógicas de um educador pois estas devem *“promover aprendizagens significativas, alegria, o gosto de estar no jardim e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar grande parte do seu tempo.”* (Cadernos de Educação de Infância, 1988:18)

Assim sendo, as salas normalmente estão agrupadas da seguinte forma, segundo os Cadernos de Educação de infância (1992):

- **Área do acolhimento:** deve acolher todo o grupo e todos devem estar bem instalados; Podem realizar-se actividades em grande grupo: contar histórias, cantar, conversar, planificar, entre outros; Podem realizar-se actividades calmas, de pequeno grupo ou individuais: puzzles, dominós, entre outros; Planificação com as crianças, assim como as assembleias para discutir assuntos de todo o grupo.

- **Área de faz de conta e dramatizações – casinha:** O equipamento e o material deve ter um tamanho que possibilite o faz de conta, imitando a vida real; O seu arranjo deve partir das necessidades das crianças; Deve existir material de disfarce que estimule o jogo simbólico. É possível conseguirmos muitas vezes perceber quando algo de mau com a criança se passa uma vez que têm uma grande tendência para mostrar *nas suas brincadeiras aquilo que acontece em casa e no seio familiar.*

- **Área da biblioteca:** deve acolher grupos reduzidos; deve estar num local calmo e bem iluminado; deve ter assentos confortáveis e um tapete; deve conter: livros, livros feitos pelas crianças, livros de imagens feitos pelas crianças, catálogos, entre outros. É usual uma criança contar uma história mostrando as imagens aos colegas para que estes as sigam, ou então, optam por estar cada uma no seu cantinho com o seu livro.

- **Atelier de expressão plástica:** deve ser um espaço amplo para trabalharem lado a lado sem se perturbarem; deve ter água perto para permitir a autonomia da criança; deve dar a possibilidade de realizarem a pintura na vertical e na horizontal; poderão fazer: pintura, desenho, modelagem, corte, colagem, digitinta, entre outros; deve ser uma área espaçosa.

- **Área dos jogos e construções.**

**Lista de verificação segundo Hohmann e Weikart (2004) e a minha sala:**

- **Área dos blocos/construções**

<b>Materiais de construção</b>		<b>Materiais de separar e juntar</b>	
<b>Hohmann e Weikart (2004)</b>	<b>Sala de estágio (4 anos)</b>	<b>Hohmann e Weikart (2004)</b>	<b>Sala de estágio (4 anos)</b>
Grandes blocos planos, rampas, cartões;	X	Carros e camionetas de plástico ou metal de encaixe;	•
Blocos de formas (no maior nº de configurações e tamanhos possível);	X	Blocos de plástico e madeira que se interligam;	•
Blocos de cartão;	X	Rodas de encaixe;	X
Blocos feitos de pacotes de leite ou sumos cobertos com papel autocolante ou pano;	X	Linhas de comboio de encaixe;	•
Pedaços de tapete, cartão e esferovite;	X	Rodas que se adaptem a blocos;	X
Lençóis, cobertores e tendas;	X	Canos e conexões de plástico.	X
Caixas de empacotar;	X		
Tábuas, paus, cepos, troncos redondos de madeira;	X		
Tubos de cartão, plástico ou metal;	X		

<b>Materiais de encher e esvaziar</b>		<b>Materiais de “faz de conta”</b>	
<b>Hohmann e Weikart (2004)</b>	<b>Sala de estágio (4 anos)</b>	<b>Hohmann e Weikart (2004)</b>	<b>Sala de estágio (4 anos)</b>
Camionetas de cargas e descargas;	•	Carros e camiões (na mesma escala de blocos);	•
Caixas, cartões, cestos, latas, baldes, cestos de verga e de piquenique;	X	Veículos de construções e agrícolas;	•
Pequenos veículos, pessoas e animais;	•	Aviões, helicópteros, barcos, comboio e autocarros;	X
Mobílias de casa de bonecas;	X	Bonecas e bonecos multiraciais, mobília em miniatura;	X
Carros de linhas vazios;	X	Animais de madeira, borracha, ou plástico que sejam conhecidos das crianças;	X
Pedras, saibro.	X	Guiadores.	X

<b>Materiais de encher e esvaziar</b>	
<b>Hohmann e Weikart (2004)</b>	<b>Sala de estágio (4 anos)</b>
Fotografias das casas das crianças, dos seus bairros, quintas ou região:	X
Fotografias ou desenhos das construções de blocos feitas pelas crianças.	X

## Anexo 41 – Ficha de trabalho (avaliação formativa)

### FICHA DE TRABALHO “Os determinantes”

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/20\_\_\_

1. Preenche, os espaços em branco, com os determinantes artigos definidos e indefinidos que consideras serem os mais adequados.

A                      Os                      os                      um                      uma                      umas

- Depois de ter almoçado com \_\_\_\_\_ amigos, \_\_\_\_\_ Joana decidiu ir ao gabinete do Diretor de Turma. Tinha \_\_\_\_\_ proposta a apresentar-lhe.
- \_\_\_\_\_ livros de arte são muito caros.
- Ontem comprei \_\_\_\_\_ bonitos sapatos, \_\_\_\_\_ camisola e ainda \_\_\_\_\_ livro que há muito procurava.
- Pedi uma bicicleta e recebi \_\_\_\_\_ patins.
- Na praça da aldeia há \_\_\_\_\_ comerciante que vende de tudo. Nunca sei o que comprar, porque \_\_\_\_\_ loja é um arco-íris.
- Eu ofereci \_\_\_\_\_ CD's à minha melhor amiga.
- Estão ali \_\_\_\_\_ crianças a espreitar à janela.
- A ideia de realizar \_\_\_\_\_ festa de despedida é ótima. Podemos convidar \_\_\_\_\_ pais e \_\_\_\_\_ amigos.

2. **Sublinha os determinantes possessivos das frases e classifica-os corretamente.**

O meu pai e a minha mãe foram comigo à praia.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Os vossos cães gostam da nossa gatinha.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Abram a porta, meus filhos! Sou a vossa mãe.

---

---

3. Sublinha a verde, na coluna A, os determinantes numerais que encontrares.

3.1 Preenche com um “x”, a coluna B, as subclasses a que pertencem os numerais que encontraste.

A	B	
Frases	Numerais	
	Cardinais	Ordinais
Tenho quatro livros.		
Aquele prédio tem oito lugares		
O meu irmão está na segunda fila.		
Esta roseira tem seis rosas.		
O Filipe ficou em quarto lugar.		

4. Sublinha a verde, os determinantes que encontraste na coluna A. Depois, preenche a coluna B colocando a classe dos determinantes a que pertence o determinante sublinhado na coluna ao lado.

A	B
Comi três maçãs.	
Comprei uma saia azul.	
O teu gato fugiu.	
Uma mulher gritou.	

A nossa mãe tem uma voz mais fina.	
As férias foram muito divertidas.	
Hoje foste a primeira a chegar à sala.	
Os vossos cadernos estão limpos.	

## **Anexo 48 – Reflexão da semana**

### **Reflexão da semana**

(de 14 a 16 de novembro de 2011)

#### **Atividade: “Os sólidos geométricos”**

- Senti que foi importante voltar a relembrar os sólidos geométricos, oralmente, aos alunos visto estes ainda terem algumas dúvidas relativas às diferenças entre sólidos e figuras geométricas.
- A comparação de objetos quotidianos, como: caixas, alimentos, rolos de papel, brinquedos, etc., foram muito relevantes para os alunos. Pois levaram-nos refletir na importância da matemática, e nomeadamente dos sólidos geométricos, no dia-a-dia.
- Foi importante a intervenção dos alunos no que se refere à distinção dos sólidos poliedros e dos não poliedros. Contudo, penso que foi importante as “dicas” dadas por mim no que concerne aos não poliedros (têm arestas e vértices).
- O momento de construção dos sólidos geométricos foi muito importante para os alunos, pois poderem contactar diretamente com o sólido e observar e avaliar as suas características.
- Um momento da atividade que eu pude observar que os alunos estavam totalmente empenhados e não queriam de forma alguma errar, foi quando lhes foi solicitado que vestissem a capa de professores e descrevessem o seu sólido a toda a turma.

#### **Atividade: “A exposição ao sol” e a “prevenção de incêndios”**

- Os alunos mostraram-se entusiasmados com o tema, visto ser “senso comum” e estarem por dentro de algumas situações que correspondiam aos temas abordados.

- Algumas regras, principalmente as relativas à exposição ao sol, como o colocar protetor solar antes de se ir para a praia, na neve deve-se ter cuidado com o sol, mesmo estando na água é necessário estar atento ao sol, entre outras, os alunos mostraram-se surpreendidos.
- Quando mostrei, na projeção, imagens que mostravam as consequências da exposição excessiva ao sol e sem proteção os alunos reagiram com grande surpresa, o que me fez sentir que em casa irão falar deste assunto aos pais.

### **Aspetos a melhorar na minha intervenção:**

- Tornar a aula mais dinâmica.

### **Atividade: “O esqueleto inquieto”**

- A expressividade dada à leitura do texto tem sido um fator “chave” na minha motivação para a atividade a trabalhar, quando esta se prende à leitura e interpretação de textos. Pois consigo cativar, desde logo, a atenção de todos os alunos.
- As questões colocadas inicialmente, que servem como exploração do texto, são uma boa estratégia para verificar se os alunos compreenderam o texto.
- A exploração de palavras cujo significado é desconhecido é sempre um momento importante na interpretação do texto.
- Senti que os alunos gostam muito de trabalhar com o dicionário. Contudo, ainda revelam muitas dificuldades no manuseamento do mesmo.
- A realização da ficha de trabalho fez-se rapidamente e sem grandes dificuldades, o que demonstrou que os alunos estavam à vontade com os conteúdos abordados (expansão da frase).
- Desta vez achei importante colocar os alunos a trabalharem a pares, na oficina da escrita, visto o trabalho em equipa ser um

tema importante a desenvolver na turma. O resultado foi o esperado, todos os pares conseguiram construir a sua história, embora alguns, na sua maioria tenham tido grandes dificuldades em encadear ideias.

- A estratégia de utilizar dois fantoches foi muito bem aceite pelos alunos, o que os levou a motivarem-se mais para a realização da atividade.
- Achei muito interessante a ideia dos alunos utilizarem material escolar como dicionários, para representarem uma imagem ou personagem da sua composição.

#### **Aspetos a melhorar na minha intervenção:**

- Ter em atenção o número de palavras a procurar no dicionário. Devido à dificuldade dos alunos não podem ser mais de três ou quatro.

#### **Atividade: “Regras de segurança anti-sísmica”**

- Para os alunos não sentirem uma grande mudança relativamente à forma de exposição da aula anterior, decidi expor os conteúdos científicos da mesma forma.
- O jogo “Os elos mais fracos” foi um momento muito significativo os alunos, senti que se empenharam ao máximo para vencer o concurso.
- Fiquei muito feliz com o envolvimento dos alunos no concurso, bem como o facto de alunos com muitas dificuldades de aprendizagem terem “chegado longe” no mesmo.
- Os alunos demonstraram ser competitivos de uma forma saudável, embora a injustiça (devido a amizades) tenha sido, pelo menos uma vez, sentida.

- No dia seguinte, a maioria dos alunos, quando cheguei a sala, pediram-me para repetir o concurso, o que demonstrou que a aprendizagem foi significativa. A brincar é possível aprender.

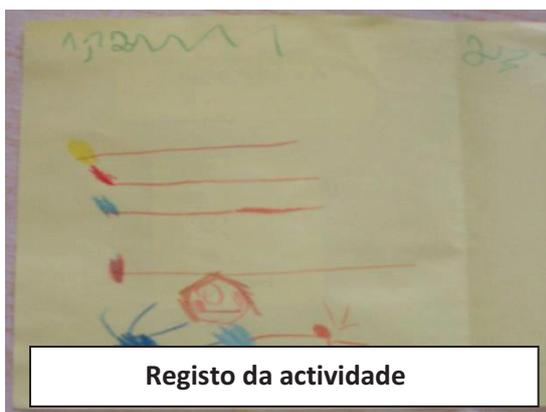
### **Atividade: “Os determinantes”**

- Quando iniciei a aula, comecei por perguntar aos alunos quais os determinantes que conheciam, nenhum me soube responder. Fiquei um pouco assustada. No entanto, comecei a dar exemplos e os alunos depressa compreenderam o seu significado e importância nas frases.
- O facto de “obrigar” os alunos a passarem no caderno os determinantes artigos definidos e indefinidos, possessivos e numerais, bem como um exemplo para cada uma das classes, faz com que estes vão estudando ao mesmo tempo que escrevem. Por várias vezes adotei esta estratégia, principalmente na gramática, visto ser uma área que requer bastante estudo.
- Os alunos mostraram-se muito motivados na realização da ficha de trabalho, querendo participar entusiasticamente na correção da mesma no quadro da sala de aula.

### **Observações da semana:**

- Durante esta semana de intervenção senti-me muito segura e muito a vontade. Os alunos respeitam-me e envolvem-se nas atividades que lhes proporciono, o que para mim é um motivo de grande satisfação.
- No que respeita à minha postura penso que já consigo corresponder ao que me foi aconselhado pela professora cooperante.

## Anexo 43 – Atividade: “O meu peso e a minha altura”



## Anexo 44 – Registos de portfólio

**Data da situação:** 30/03/2011

**Data do comentário:** 30/03/2011

**Recolha realizada pela:** Estagiária



### **Comentário da estagiária:**

A Mariana demonstra em todos os trabalhos que realiza uma grande capacidade de concentração, onde nenhum detalhe é esquecido. Neste desenho podemos ver uma menina de cor de pele preta, com colares, pulseiras e um anel. À sua volta vemos alguns animais que são típicos do continente onde habitam as crianças africanas. Nessa semana, foi abordado o Continente Africano onde fiz referência a aspectos culturais, aos animais que nele habitam, à cor da pele das pessoas, etc. A Mariana representou através de um desenho aspectos culturais importantes da civilização africana.

### **Comentário da criança:**

*“Os meninos pretos são os meus preferidos. Gosto das trancinhas que as meninas têm e das pulseiras e dos colares. Também a África tem animais bonitos como o leopardo.”*

### **Áreas de conteúdo e indicadores de aprendizagem:**

- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.
  - Demonstra boa expressividade oral.
- Domínio da expressão plástica.
  - Recria graficamente com exactidão situações vividas
- Domínio da expressão motora.
  - Controla o movimento do lápis para ter um traço preciso

- Área de conhecimento do mundo.
    - Identifica e demonstra saber aspectos culturais predominantes nas populações africanas.
    - Identifica animais (leopardo) presentes no continente africano.
- 

**Data da situação:** 27/05/2011

**Data do comentário:** 27/05/2011

**Recolha realizada pela:**

Salomé (criança)



**Comentário da criança:**

*“Gosto muito desta pintura. A menina com o bocadinho de cabelo cor-de-rosa sou eu e a outra com o bocadinho de cabelo azul é a mãe. Nós somos muito amigas e eu gosto muito da mãe.”*

**Comentário da estagiária:**

A Salomé demonstra em todos os trabalhos que realiza uma grande capacidade de concentração, onde nenhum detalhe é esquecido. Essa situação é possível de ser observada nesta ilustração onde os ganchinhos, a cor, as roupas, o pormenor do cabelo da Salomé ser virado para fora e o da mãe não, as pestanas, etc., não são esquecidos.

Importa ainda referir a importância que esta criança dá à mãe na sua vida.

### **Áreas de conteúdo e indicadores de aprendizagem:**

- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.
  - Demonstra uma boa expressividade.
- Domínio da expressão plástica.
  - Retrata a realidade com exactidão.
- Domínio da expressão motora.
  - Controla o movimento do pincel para ter um traço preciso.
- Área de formação pessoal e social.
  - Expressa sentimentos através da ilustração

## **Anexo 45 – Incidente crítico**

**Nome da criança:** B

**Idade da criança:** 5 anos

**Observadora:** estagiária

**Data:** 24/03/2011

### **Incidente:**

Algumas crianças estavam a cantar no tapete a música de Carnaval: “É Carnaval é alegria”. A criança B ao ouvir a música disse de imediato:

- Não podem estar a cantar essa música, o Carnaval já passou. É só para o ano!

### **Comentário:**

Através deste registo pode-se apreender que a criança B já tem uma noção clara de tempo, percebendo que para ser novamente Carnaval é necessário esperar um ano.

## Anexo 46 – Jogos para o 1.º Ciclo do Ensino Básico



Jogo: A área vocabular



Jogo: Os ângulos



Jogo: O bingo



Jogo: O sujeito e o predicado



## **Anexo 48 – Gestão do tempo**

### **Reflexão sobre: A gestão do tempo**

**10/03/2011**

No dia 21 de Fevereiro, iniciei a elaboração de uma habitação “típica” da cultura inca Americana, bem como a representação através de diferentes materiais, das pessoas que habitam nesse continente.

Hoje, dia 10 de Março ainda estou a dar continuidade a esta actividade. Sinto que o meu trabalho está a ser demasiado moroso comparativamente ao anterior (Continente Asiático). Penso que isso poderá estar relacionado com o facto de as crianças estarem a desenvolver actividades paralelas e quando é chegado o momento de trabalhar no projecto estas demonstram cansaço querendo ir brincar para as áreas. Por exemplo, hoje iniciamos as actividades relativas ao dia do pai e na semana anterior estivemos a trabalhar os disfarces de Carnaval, quando solicito as crianças para trabalharem no projecto, estas mostram-se pouco entusiasmadas e dizem que preferiam estar a brincar nas áreas, à excepção da Mariana que prefere na maioria das vezes “trabalhar” em vez de brincar.

Deste modo, para a semana, na minha próxima intervenção no projecto de sala vou fazer um esforço acrescido para envolver mais as crianças e despertar-lhes outros tipos de interesses. Como? Tornando-as mais activas nas pesquisas e na elaboração das tarefas. A planificação do próximo continente, será feita pelas crianças.

## Anexo 49 – Quadro de investigação

