

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

O Espelho da Profissionalização na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação Paula
Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*

Virgília Carina Terroso Martins

Orientadores: Doutora Ana Cristina Dias Pinheiro | Doutora Daniela Alexandra
Ramos Gonçalves.

Porto
fevereiro de 2012

RESUMO

Segundo a abordagem Sistémica e Ecológica, o educador/professor na sua intervenção educativa deve refletir sobre os diversos contextos que a criança/aluno contata, “podendo o seu desenvolvimento ser interpretado através da análise das actividades, papéis e relações em que o individuo participa” (Portugal, 1998 citado por Gonçalves, 2008:76). Posteriormente, através da respetiva análise, ocorre uma adaptação da intervenção educativa às necessidades de cada criança/aluno e aos vastos contextos que esta contata, através do processo de observação, planeamento, ação e avaliação, tornando, assim, o processo educativo diferenciado e intencional (Ministério da Educação, 1997).

Efetivamente, o presente relatório espelha a formação do próprio estagiário quanto aos papéis a desempenhar pelo educador, delineados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) e quanto aos princípios do professor delineados na Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (2004), tendo uma especial abordagem do Projeto e as aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Acrescentando, ainda, a ênfase da imagem da criança/aluno como um ser competente e, por isso, capaz de gerir o seu processo de aprendizagem e como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas, tornando-se, assim, cada vez mais autónoma(o) (Ministério da Educação, 1998). Contudo, também, espelha-se a aplicação de uma Pedagogia Diretiva, contrariando, assim, os princípios defendidos pelo Construtivismo.

A nível metodológico, o estudo em questão insere-se numa tipologia de investigação qualitativa em que “o objecto de estudo na investigação são as situações emergentes no processo educativo, (...) trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo (...)” (Coutinho, 2005:89).

ABSTRACT

According to the Systemic and Ecological approach, the educator/teacher in his speech on education must reflect the various contexts in which the child/student contacts, "its development can be interpreted by analyzing the activities, roles and relationships in which the individual participates" (Portugal, 1998 quoted by Gonçalves, 2008:76). Later, through the analysis occurs an adaptation of the educational intervention to the needs of each child/student and the extensive contexts that the child/student contact, through the process of observation, planning, action and evaluation, making the educational process differentiated and intentional (Ministério da Educação, 1997).

In fact, this report reflects the formation of his own intern about the roles of the educator, outlined in the *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (1994) and on the principles of the teacher outlined in the *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico* (2004) having a particular approach to the project and the active learning, meaningful, diversified, integrated and socializing. Adding also the emphasis of the image of the child/ student like a competent human being and therefore able to manage their learning process as an outstanding researcher; motivated to research and to solve problems, becoming this way, increasingly autonomous (Ministério da Educação, 1998). However also reflects the application of a Pedagogy directive, opposing the principles advocated by Constructivism.

Methodologically, the present study is part of a typology of qualitative research in which "the object of study in the researched situations are emerging in the educational process of investigating ideas, to discover meaning in individual actions and the social interactions from the perspective of the intervenient actors in the process (...)" (Coutinho, 2005:89).

ÍNDICE

Introdução.....	9
Capítulo I.Enquadramento Teórico	12
1.Modelos Educacionais	13
Capítulo II.Procedimentos Metodológicos.....	21
Capítulo III.Contexto Educacional.....	26
1.Caracterização dos Contextos	26
1.1.1.Contexto Institucional.....	26
1.1.1.Contexto Parental	31
a) Jardim de Infância - Educação Pré-escolar	31
b) 1º Ciclo do Ensino Básico	33
1.1.1.Caracterização do Grupo: Jardim de Infância (Educação Pré-escolar)	34
1.1.1.Caracterização da Turma: 1º Ciclo do EB	38
2.Intervenção Educativa.....	41
3.Avaliação das Aprendizagens	57
Capítulo IV.Reflexão sobre a Construção da Profissionalização	61
Capítulo V.Considerações Finais.....	65
Bibliografia.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS

Ensino Básico - EB

Instituição Particular de Solidariedade Social - IPSS

Ministério da Educação - ME

Plano Anual de Atividades - PAA

Projeto Educativo - PE

Regulamento Interno - RI

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Entrevista dirigida às crianças - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 2: Entrevista dirigida à Educadora Cooperante - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 3: Entrevista dirigida à Professora Cooperante - 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 4: Estrutura do registo de incidente crítico

Anexo 5: Estrutura da lista de verificação

Anexo 6: Estrutura da grelha de observação e avaliação

Anexo 7: Gráficos

Anexo 8 : Egocentrismo - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 9: Relacionamento entre pares - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 10: Jogo social - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 11: Abordagem à linguagem escrita - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 12 : A descoberta da escrita - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 13: Noções espaciais e equilíbrio – Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 14 : Desenhos das crianças - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 15: Imitação do modelo parental - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 16: Imitação do modelo educadora e estagiária - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 17: Adição e Subtração – 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 18: Ordenação serial (crescente e decrescente) – 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 19 : Forma e Espaço (Iniciação à Geometria) - 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 20 : Compreensão e Comunicação Oral - 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 21: Compreensão Textual – 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 22: Iniciação à escrita – 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 23: Iniciação à leitura – 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 24: Diferentes ritmos de aprendizagem – 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 25: Trabalho em grupo – 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 26: Autoconceito – 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 27: Projeto “Fundo do Mar”: diálogo que desencadeou o projeto – Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 28: Estrutura da planificação do Jardim de Infância – Educação Pré-Escolar

Anexo 29: Estrutura da planificação do 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 30: Planificação: Implicações

Anexo 31: Planificação da rede do projeto : “Fundo do Mar” - Jardim de Infância (Educação Pré-escolar)

Anexo 32 : Planificação do Espaço - Jardim de Infância (Educação Pré-escolar)

Anexo 33: Planificação das tarefas - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 34: Envolvimento Parental - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar).

Anexo 35: Reunião de pais - Jardim de Infância (Educação Pré-escolar)

Anexo 36: Contributo da comunidade local - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 37: Contributo da comunidade educativa - Jardim de Infância (Educação Pré-escolar)

Anexo 38: Participação dos alunos na planificação: 1º Ciclo do Ensino Básico ..

Anexo 39: Envolvimento Parental - 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 40: Envolvimento das estagiárias na Semana Aberta do Colégio – 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 41: Processo de investigação do projeto “Fundo do Mar” – Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 42: Processo de construção do projeto “Fundo do Mar” – Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 43: Jogo dramático - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 44: Expressão Musical - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 45: Expressão Plástica – Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 46: Expressão Motora - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 47: Fases da iniciação à escrita e à leitura – 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 48: Iniciação à escrita e à leitura: aprendizagens ativas e diversificadas – 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 49: Número e Operações: resolução de problemas – 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 50: Matemática: manipulação de material didático – 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 51: Ensino Experimental – 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 52: Situações de aprendizagem através dos jogos – 1º Ciclo do Ensino Básico

Erro! Marcador não definido.

Anexo 53: Situações de aprendizagem através dos contos – 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 54: Tecnologias de Informação e Comunicação – 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 55: Trabalho de grupo – 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 56: Intervenção Educativa: situações de imprevisto – Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 57: Autoavaliação da Intervenção Educativa

Anexo 58: Participação da criança na avaliação semanal: assembleias semanais - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 59: Intervenção Parental na avaliação da intervenção educativa – Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Anexo 60: Avaliação do aluno relativa à intervenção educativa – 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 61 : Autoavaliação comportamental do aluno – 1º Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito da formação inicial de educadores/professores com especialidade em Educação Pré-escolar e em 1º Ciclo do EB e assente na evolução do desenvolvimento do estagiário quanto às competências delineadas: competências transversais, nomeadamente a ética e valores, a comunicação e o pensamento crítico; competências específicas, nomeadamente, a caracterização dos estabelecimentos de ensino do Jardim de Infância e 1º Ciclo do EB, a aplicação de forma integrada dos conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, o domínio de métodos e técnicas, a aplicação de uma intervenção educativa assente no planificar, no concretizar e no avaliar, o recorrer da metodologias de investigação em educação, o reconhecimento da necessidade de continuidade pedagógica entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do EB e a comparação dos contextos Jardim de Infância e 1º Ciclo do EB e, por fim, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

A nível metodológico, o estudo em questão insere-se numa tipologia de investigação qualitativa em que *o objecto de estudo na investigação são as situações emergentes no processo educativo, (...) trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo (...)* (Coutinho, 2005:89).

Do mesmo modo, este estudo tem contornos de um estudo de caso, uma vez que se caracteriza por ser “uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo (...), em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo” (Bassegy, 1999, citado por Afonso, 2005:58). Assim como, tem aspetos de uma investigação-ação, visto que, e segundo John Ellitott (1991), “trata-se de um estudo com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida, isto é, a investigação-acção destina-se a ajudar professores e grupo de professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva” (Altrichter et al, 1993:4, citado por Afonso, 2005: 74).

Acrescenta-se, ainda, que para a finalidade da formação, recorreu-se a uma Instituição Particular de Solidariedade Social, no caso do estágio em Jardim de Infância e a uma Instituição Particular – Colégio, no caso do estágio em 1º Ciclo do EB, assim como a recursos humanos, nomeadamente o grupo da sala dos 4 anos do Jardim de Infância e a turma do 1º ano do 1º Ciclo do EB.

Em termos estruturais, este relatório está organizado em cinco capítulos. Sendo que, o capítulo I apela para uma intervenção educativa que privilegie a Pedagogia Relacional, mais precisamente numa perspetiva construtiva, isto é, e segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), assente numa visão da criança como um sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento. Tal como defendido pelos autores Piaget (2003), Dewey (1973,1971;1955;2002) e Kilpatrick (2006), a criança tem uma participação ativa na construção do seu próprio conhecimento, através da experiência e da aprendizagem pela ação. “São as experiências de aprendizagem ativas que tendem a promover o desenvolvimento cognitivo, enquanto que as experiências passivas têm um impacto mínimo” (Canavarro, 2001:25). É nesta ótica de defesa da educação que surge a Pedagogia Construtivista e, por acréscimo a Metodologia de Projeto e as aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, como alternativa à construção científica do currículo, proporcionando, assim, aprendizagens enriquecedoras para o desenvolvimento a todos os níveis da criança/aluno. Portanto, “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” (ME, 1998:133). Acrescentando, ainda, uma visão de uma criança capaz de gerir o seu processo de aprendizagem e, assim tornando-se cada vez mais autónoma.

Nesta perspetiva construtivista, o educador/professor desempenha um papel ativo no processo educativo para as aprendizagens, através da organização de um ambiente educativo que promove a participação da criança, como, ainda, desempenha um papel observador, “provocador”, orientador, ouvinte e reflexivo para, assim, planificar situações de aprendizagem tendo em vista, os interesses, as necessidades, as competências e a participação ativa da criança/aluno e avaliar todo o processo.

No entanto, apesar do Ministério da Educação enfatizar, no documento Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do EB (2004), uma intervenção educativa assente em aprendizagens ativas, por vezes no ensino do 1º Ciclo do EB há uma clara opção pela Pedagogia Diretiva, mais precisamente no conteúdo iniciação à leitura e à escrita quando utiliza o método sintético.

Para aplicar uma intervenção educativa com base nos modelos educacionais anteriormente referidos é necessário que o educador/professor recorra a diversos e diversificados procedimentos metodológicos de forma a obter o maior número de informação possível para analisar e caracterizar os contextos com que contacta, nomeadamente a instituição, o meio envolvente, meio familiar da criança/aluno e a própria criança/aluno. Da conjugação destes factores resulta o desenvolvimento do capítulo II e III.

Por último, para promover uma pedagógica ativa e diferenciada, o estagiário desempenhou um papel de observador e refletor, isto é, teve que identificar e analisar as características da heterogeneidade existentes na sala, avaliar e refletir sobre seu próprio trabalho, em que questionou a sua adequação e a pertinência dos conteúdos e dos métodos aplicados, como questionou os resultados das aprendizagens. Tal parâmetro poderá ser analisado no capítulo IV. De modo paralelo, como final de um contexto de estágio repleto de experiências, foi realizado no capítulo V uma reflexão crítica sobre a sua experiência de estágio – *Considerações Finais*, mencionando os contributos deste, para o seu desenvolvimento pessoal e para a construção do seu modelo profissional.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O respeito pelas opiniões e participação da criança está bem presente e explícito na Convenção dos Direitos da Criança. Neste documento é afirmado, no artigo 12º, que “os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (UNICEF, 2004:12). Assim como, no artigo 13º, assenta que “ a criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança” (UNICEF, 2004:11). Como se pode verificar, na Convenção dos Direitos da Criança enfatiza-se uma visão de infância ativa em “que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, (...) [isto é, devemos] encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (ME, 1997:19).

O educador/professor pode estar ciente desta imagem da criança/aluno, mas, sem dúvida que, o mais importante é aplicar esse conceito de aprendizagem ativa, através da aplicação da Pedagogia Construtivista. Na verdade, esta pedagogia assenta sobretudo na participação ativa da criança/aluno na construção do seu próprio conhecimento, através da experiência e da aprendizagem pela ação. Na verdade, “são as experiências de aprendizagem activas que tendem a promover o desenvolvimento cognitivo, enquanto que as experiências passivas têm um impacto mínimo” (Canavarro, 2001:25), uma vez que a criança/aluno ao invés de esperar pela receção de novos conteúdos, procura desenvolver-se.

Na Pedagogia Construtivista, ao contrário da Pedagogia Transmissiva, o educador/professor tem um papel orientador, isto é, este proporciona um ambiente propício para as tais aprendizagens através da organização de um ambiente e de uma rotina que promove a participação da criança, como, ainda, desempenha um papel observador, ouvinte e reflexivo para, assim, planificar atividades que implica os interesses, as necessidades e a participação ativa das crianças/alunos. Em relação ao papel da criança/aluno, esta tem uma participação ativa na organização do espaço, do grupo e do tempo, assim como na planificação, na execução e na avaliação das atividades e projetos.

John Dewey (1973; 1971; 1955;2002, citado por Craveiro, 2007), defendendo igualmente a pedagogia de aprendizagem ativa, introduz o conceito de “*learning by doing*” (“aprender fazendo”) numa perspetiva de aprendizagem pela descoberta em que o educador/professor apenas surge como auxiliador da criança/aluno ao longo do processo de construção do seu conhecimento. Do mesmo modo, Dewey (2002) defende igualmente que a criança constitui um ser naturalmente ativo há procura dos saberes e com desejo de comunicar as suas descobertas. Assim, e de acordo com o referido por Dewey, “o instinto verbal é socialmente estimulado” (Dewey, 2002:54 citado por Craveiro, 2007:105).

1. Modelos Educacionais

Tal como Freinet (1973), Dewey (1973) defende a escola como sendo “a Vida” e não o local de preparação para a vida, como antigamente defendido pela Escola Tradicional (citado por Craveiro, 2007), em que a aprendizagem da criança era baseada na dissimulação e na mera transmissão passiva dos conhecimentos. Nesta perspetiva retrógrada o prazer pela aprendizagem era nulo e desvalorizado. É nesta óptica de defesa da educação como sendo “a Vida” e não de preparação para a mesma que surge William Kilpatrick (2006). Este considera que a educação deve ter uma “concepção curricular baseada na reconstrução contínua da experiência” (Paraskeva (2006:7), em que a aprendizagem vai para além dos conteúdos previamente programados.

Surge, assim, o Método de Projeto como alternativa à construção científica do currículo, proporcionando a aprendizagem ativa no ato educativo. Portanto, este método “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” (ME, 1998: 133). Acrescentando, ainda, uma visão de uma criança capaz de gerir o seu processo de aprendizagem e, assim, tornando-se cada vez mais autónoma.

Segundo Cortesão, Leite e Pacheco (2002:42) o Método de Projeto consiste na escolha de

“uma actividade, um tema ou um problema a enfrentar em conjunto (professores, alunos, auxiliares de acção educativa e até, às vezes, pais) e tomá-lo como pretexto e/ou meta de actividades a desenvolver. [...] É importante [por isso] adoptar uma atitude investigativa face a situações problemáticas [definidas e negociadas com o grupo] e então agir, planejar actividades que se apresentem como adequadas ao problema em questão”.

Tendo por base a Metodologia de Projeto traçado por William Kilpatrick (1918), Teresa Vasconcelos (1998) introduziu de forma adaptada este modelo curricular na realidade educativa portuguesa. Deste modo, a autora define a construção do Projeto como possuidor de quatro fases (Vasconcelos, 1998, citado por Craveiro, 2007). A primeira fase corresponde à definição do problema, em que as crianças, numa postura de partilha, levantam questões e hipóteses e partilham as suas aprendizagens sobre a temática, como, com o apoio do educador, esquematizam a problemática em forma teia. Portanto, o educador tem um papel de mediador, “provocador” e orientador, pois o educador ajuda a manter o diálogo e a delinear um caminho.

Após a definição do caminho dá-se início à segunda fase planificação e lançamento do trabalho. Nesta fase, as crianças, com o apoio e orientação do educador, começam a traçar um caminho respondendo às questões: “o que querem fazer?”, “como fazer?” e “por onde começar?”, para de seguida partir para a distribuição das tarefas e organização do tempo e dos recursos. De facto, “ a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador de aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (ME, 1997:26).

Em seguida surge a terceira fase, a execução. Segundo Vasconcelos (1998), nesta fase as crianças, com o apoio do educador, dão início ao processo de pesquisa. Inicialmente, as crianças dizem e registam o que querem saber para depois “procurar respostas através de visitas, entrevistas, consulta de livros, atlas e outros suportes quer documentais quer informáticos” (Craveiro, 2007:116). Posteriormente, as crianças realizam o respetivo registo das descobertas e discussão dos resultados.

A última fase corresponde à avaliação e divulgação, na qual cada criança avalia o trabalho feito ao longo do desenvolvimento do projeto: “comparam o que sabiam com o que aprenderam; revêem as questões que colocaram no início e verificam as respostas; apreciam os contributos, as ajudas e as realizações individuais e do grupo, entre outras coisas” (Craveiro, 2007:116 e 117). Acrescentar, nesta fase as crianças, com o apoio do educador, realizam uma sistematização das informações para uma clara divulgação do projecto, na qual envolve importantes processos cognitivos e de socialização.

Ao longo das fases enunciadas anteriormente verifica-se, certamente, que o educador ao aplicar o Método de Projeto favorece níveis diferentes de aprendizagens: saberes, competências, disposições, sentimentos (Katz e Chard 1989 citado por Vasconcelos, 1998). Efetivamente, em termos de saberes, as crianças aprendem novos

conceitos, “alargam os seus horizontes culturais e humanos, adquirem uma compreensão mais personalizada, estabelecem relações de causa-efeito, relações da parte ao todo, etc.” (Vasconcelos, 1998:153).

No que se refere às competências, com o desenvolvimento do projeto a crianças desenvolvem competências sociais como cooperar, negociar, fazer trabalho de equipa, viver em democracia, assim como aprendem competências de observação, competências ligadas às aprendizagens básicas de leitura, escrita e matemática e as competências relacionadas com o domínio das várias formas de comunicação e expressão.

“As crianças adquirem também disposições, hábitos da mente que serão duradouros, como a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir. Aprendem a ser persistentes, reflexivos, abertas a ideias novas, a saberes desconhecidos. Aprendem a gostar de aprender” (Vasconcelos, 1998:153).

Finalmente, o trabalho de projeto vai permitir às crianças lidar com “o sucesso e o insucesso enquanto factores decisivos do desenvolvimento, aprendendo a partir de erros e de dúvidas, integrando dinamicamente a frustração, contradição, o desapontamento” (Vasconcelos, 1998:154).

De igual modo,

“o educador está pessoalmente implicado no projecto. Também para ele o projecto apresenta dificuldades, dúvidas necessidades de novos saberes. O educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta” (Vasconcelos, 1998:147).

Neste sentido, o educador deve ter um papel ativo na sua estruturação, de forma a promover uma aprendizagem intencional, sem que, porém, não se esqueça de negociar qualquer decisão com o seu grupo de trabalho.

De facto, para ocorrer uma aprendizagem intencional e diferenciada na aplicação da Metodologia de Projeto e não só, ao longo do processo educativo é imprescindível que “a intervenção profissional do educador [passe] por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundado, o que pressupõe: observar, agir, planear, avaliar, comunicar e articular” (ME, 1997:25-28).

Em relação à observação, é necessário que o educador observe não só o grupo como cada criança para conhecer as suas necessidades, os seus interesses, as suas capacidades e dificuldades para, assim, planear e avaliar não só as crianças como a sua ação. Na verdade, “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui

o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta já sabe e é capaz” (ME, 1997:25).

No projeto, as discussões permitem que cada criança partilhe o que sabe sobre um determinado tópico e, por sua vez, permitem ao educador explorar as compreensões atuais da criança como ponto de partida para novas aprendizagens (Katz e Chard, 1997:223 e 224). Do mesmo modo que, inclui conhecer o ambiente familiar e o contexto sociocultural em que a mesma está inserida para um maior conhecimento da criança.

Partindo da observação e avaliação o educador realizará uma planificação de forma adequada e intencional. Neste processo o educador “[reflete] sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagens e organizando os recursos humanos, materiais necessários à sua realização e o ambiente educativo” (ME, 1997:28).

“O papel do educador incide não apenas nos conteúdos mas também na dinâmica relacional” (Vasconcelos, 1998:145). Posto isto, é indispensável que o educador na sua ação esteja atento ao grupo como a cada criança para apoiar o seu processo de aprendizagem, mas intervindo o menos possível. Da mesma forma, que é importante o educador tirar partido das situações e oportunidades imprevistas, pois é uma forma de enriquecer o processo educativo. Portanto, segundo Cabanas (2002:287) “(e talvez levando um pouco mais longe a imagem do aluno “construtor”) [...]o professor é como os andaimes, com a ajuda dos quais o aluno poderá realizar aquilo de que está encarregado” .

Durante a ação, o educador avalia a criança e o grupo em geral. No que se refere à criança, o educador avalia o seu desenvolvimento nos diferentes domínios: o psicomotor, o cognitivo, a linguagem, o afetivo-social e o moral e posteriormente, tendo em conta os níveis de desenvolvimento esperados a cada faixa etária, o educador poderá, assim, avaliar e definir em que estado se encontra a criança para adequar o processo educativo às suas necessidades e evoluções. Segundo Canavarro (2001), é importante que decorra uma “avaliação multidimensional, utilizando uma diversidade de fontes (criança, família, outros adultos importantes) e de metodologias de avaliação” (Canavarro, 2001:39).

O conhecimento que o educador adquire da criança através da observação e avaliação pode e deve ser enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação, nomeadamente, auxiliares de ação educativa, colegas e os pais (ME, 1997). Efetivamente, com este contato o educador

poderá ter mais informações acerca da criança para, assim, ajudá-la no seu processo de aprendizagem. Assim sendo, e segundo um dos objetivos definidos para a educação pré-escolar presentes na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (1997), o educador deve “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Assembleia da República, 1997, capítulo IV, artigo 10).

Este envolvimento parental na vida do Jardim de Infância é, também, enfatizada por Kartz e Chard (1997). Segundo estes autores os pais podem envolver-se no trabalho de projeto, nomeadamente na partilha de informações sobre o projeto porque é provável que os tópicos lhes sejam familiares, na prestação de informações, de livros e de material (Katz e Chard, 1997). Assim como, podem criar um diálogo com os filhos questionando-os acerca do progresso do projeto e das atividades que estão a ser desenvolvidas, promovendo, assim, uma oportunidade para a criança desenvolver a sua comunicação e a praticar o novo vocabulário que estão a aprender (Katz e Chard, 1997). Posteriormente, “num estágio mais avançado do projecto, podem convidar os pais a comparecer e a ver o trabalho que as crianças têm estado a realizar” (Katz e Chard, 1997:218). Esta ligação e colaboração no projeto, “ajudam os pais a confiar na escola e na sua própria contribuição para a educação informal e continua das crianças em casa. Assim, os pais sentir-se-ão envolvidos numa parte importante da educação dos seus filhos” (Katz e Chard, 1997:218 e 219).

Como se pode verificar, a Metodologia de Projeto está intimamente ligada a uma Pedagogia Relacional, pois, o educador/professor ao incentivar a criança/aluno a realizar uma aprendizagem ativa, demonstra que acredita, primeiramente, que esta já traz consigo uma bagagem de aprendizagens e conhecimentos, e por isso é visto como um conhecedor. Neste sentido, acredita que tudo o que a criança/aluno adquiriu/construiu até ao momento serve de patamar para uma nova descoberta, para a construção de um novo saber (Alves, Decoreggio, Becker e Teixeira, 2008), isto é, “aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade” (Inhelder *et alii*, 1977:263 citado por Alves, Decoreggio, Becker e Teixeira, 2008:50).

Para além disso, o educador/professor acredita que a criança/aluno só construirá algum conhecimento novo, se agir e problematizar a sua ação, isto é, a criança/aluno age (assimilação) sobre o material, assim como coloca e responde a questões (acomodação) provocadas pela assimilação deste material (Alves, Decoreggio, Becker e Teixeira, 2008). Para tal, é necessário o educador/professor

disponibilizar materiais enriquecedores, cognitivamente interessantes e significativos e a sua exploração através de questões, explorando, sistematicamente, diferentes aspetos problemáticos a que o material dá lugar (Alves, Decoreggio, Becker e Teixeira, 2008). Por fim, “pode solicitar, em seguida, que os alunos representem – desenhando, pintando, escrevendo, fazendo cartunismo, teatralizando, etc. – o que elaboraram. “A partir daí, discute-se a direcção, a problemática, o material da(s) próxima(s) aula(s)” (Alves, Decoreggio, Becker e Teixeira, 2008:50).

Como resultado da aplicação desta pedagogia, o educador/professor construirá, a cada dia, a sua docência, dinamizando o seu processo de aprender e os alunos construirão, a cada dia, o seu conhecimento, ensinando, aos colegas e ao professor, as novas aprendizagens (Alves, Decoreggio, Becker e Teixeira, 2008), assim como, “o [professor/educador], além de ensinar, passa a aprender; [a criança/aluno], além de aprender, passa a ensinar” (Freire, 1979 citado por Alves, Decoreggio, Becker e Teixeira, 2008:52).

No 1º Ciclo do EB, o professor também pode aplicar a Pedagogia Relacional, tendo como linha de pensamento o Perrenoud. Este afirma que, “não se trata de transmitir um saber, mas de construir um saber com os alunos, de partilhar conhecimentos, de elaborar, ou de ajudar a elaborar conceitos, de classificar as estratégias mais prometedoras para aprendizagem em curso” (Perrenoud, 1993:40 citado por Azevedo, 2000:30). Neste sentido, e seguindo os programas propostos para o 1.º Ciclo do EB, é imprescindível que o professor implique na sua intervenção educativa “uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME, 2004:24).

Relativamente às aprendizagens ativas, é necessário que o professor proporciona ao aluno situações de manipulação de objetos e meios didáticos e que promova atividades de exploração e de uma constante descoberta de percursos e saberes (ME, 2004).

Quanto às aprendizagens significativas e integradoras, é indispensável que o professor planifique atividades que vão de encontro às necessidades e interesses reais, adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança e atividades de acordo com as vivências das crianças e que permitem, assim, uma aplicação fora e dentro da escola (ME, 2004).

As aprendizagens diversificadas são desenvolvidas através da disponibilização de diversos materiais e da aplicação de múltiplas técnicas e processos, que permitem

a exploração, manipulação e o raciocínio. De modo paralelo, há uma “igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos” (ME, 2004:24).

Por último, para a aplicação das aprendizagens socializadoras, o professor planifica actividades que fomentam a interajuda, a solidariedade, a democracia e a autonomia (ME, 2004). Alguns exemplos de uma intervenção educativa serão registo e alvo de análise no capítulo II, visto que foi valorizou as experiências de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, socializadoras e integradoras. Paralelamente, estes princípios requerem, da parte do professor, a consideração de um conjunto de valores profissionais que mobilizem um conjunto de estratégias e atitudes, como por exemplo, o respeito pelas diferenças individuais, pelos interesses e necessidades dos alunos e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno (ME, 2004).

No entanto, apesar do Ministério da Educação enfatizar, no documento Organização Curricular e Programas para o 1º Ciclo do EB (2004), uma intervenção educativa assente em aprendizagens ativas, por vezes o ensino no 1º Ciclo do EB há uma clara opção pela Pedagogia Diretiva, mais precisamente no conteúdo iniciação à leitura e à escrita quando utiliza o método sintético, também conhecido por método da decifração. Neste método, segundo André (1996), o aluno é considerado um recipiente vazio que pouco a pouco se vai enchendo com a acumulação de pequenas unidades isoladas, que, mais tarde, associadas umas às outras, vão formando unidades progressivamente maiores. Do mesmo modo, os autores Alves, Decoreggio, Becker e Teixeira (2008), afirmam que o professor vê a mente do aluno como uma *tabula rasa*, isto é, que o aluno, perante um novo conhecimento, é totalmente ignorante e, por isso, tem que aprender tudo da estaca zero, não importa o estágio do desenvolvimento em que se encontra.

No que se refere à leitura, “a criança só consegue ler essas unidades maiores depois de proceder à leitura de cada uma das unidades de menor grau, sem que muitas das vezes tenha acesso ao sentido da unidade maior (...)” (André, 1996:45). Assim, “conhecidos estes sinais, basta associá-los uns aos outros para formar sílabas e palavras” (André, 1996:47).

Paralelamente, na iniciação da escrita, tal como na leitura, a aprendizagem se processa por etapas.

“Podem apontar-se como etapas seguidas pelo método científico as seguintes: apresentação de uma gravura cujo nome comece pela vogal que se pretende ensinar; apresentação do fonema e do grafema correspondente; associação de vogais para a apresentação dos primeiros ditongos, e algumas palavras; apresentação das consoantes,

uma a uma, começando pelas de mais simples traçado, procurando distanciar, no tempo, a apresentação de consoantes com sons idênticos; associação consoante vogal de modo a formarem-se as primeiras sílabas; associação das sílabas para formação de palavras a cujo sentido os alunos só têm acesso depois de oralizadas ou não chegam a ter acesso ao sentido; terminada a apresentação das vogais e consoantes, aparece o alfabeto para ser memorizado, e inúmeras vezes copiado, sempre no final de cada cópia ou ditado; leituras frequentes e repetitivas, treinando a decifração” (André, 1996:32 e 33).

Neste sentido, o ensino da iniciação da leitura e da escrita pelo método sintético caracterizar-se como sendo expositivo, dirigido essencialmente pelo professor e coletivo, dirigido, ao mesmo tempo, a todos os alunos da turma (André, 1996). Consequentemente, a atitude do professor resume-se ao facto de que sabe sempre o que vai ensinar, pois tem como guia o manual, assim como tem uma atitude diretivista, pois apresenta as letras e autoriza os alunos a usarem certos materiais, provoca um treino baseado em repetições frequentes, avalia, fazendo o aluno ler e corrige o aluno (André, 1996). Por sua vez, o aluno esforça-se para aprender o que o professor lhe ensina, aprende por repetição, desenvolve automatismo pelo treino frequente e, conseqüentemente, torna-se um decifrador que, progressivamente, se vai transformando num aprendiz-leitor e só muito mais tarde, quando tiver acesso ao sentido, se transforma num leitor (André, 1996).

Como resultado da Pedagogia Diretiva, ” o professor fala, e o aluno escuta. O professor dita, e o aluno copia. O professor decide o que fazer, e o aluno executa. O professor ensina, e o aluno aprende” (Alves, Decoreggio, Becker e Teixeira, 2008:45). Neste sentido, o ensino e a aprendizagem não são polos complementares, uma vez que, o professor jamais aprenderá, e o aluno jamais ensinará (Alves, Decoreggio, Becker e Teixeira, 2008).

Na prática de todas estas pedagogias há uma necessidade de reflexão do professor tanto na vertente teórica como prática, isto é,

“o professor deverá interrogar-se sobre as formas diversas e relativas do saber na sua disciplina de referência, de se apoiar em diferentes modelos de aprendizagem para ajudar a ultrapassarem as suas dificuldades, dar relevo às aquisições dos alunos em aspectos particulares da sua disciplina para envolver a turma em actividades propícias à aprendizagem, o que supõe antes de mais que o professor tome a consciência, para melhor dele se libertar, do modelo transmissivo que marcou o ensino tradicional e que continua a prevalecer em muitas salas de aula” (Perrenoud, 1993 citado por Azevedo, 2000:30).

Para além disso, importa referir que

“(…) tornar-se professor é, pois, um processo longo e complexo, de natureza pluridimensional e contextualizado, mas, ao mesmo tempo, singular, marcado pelas escolhas que cada professor faz e pelos caminhos que cada docente decide

trilhar, delineando, nessas opções, as linhas mestras do seu desenvolvimento profissional” (Gonçalves, 2010:43).

CAPÍTULO II. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A nível metodológico, o estudo em questão insere-se numa tipologia de investigação qualitativa em que “o objecto de estudo na investigação são as situações emergentes no processo educativo, (...) trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo (...)” (Coutinho, 2005:89).

A amostra deste estudo qualitativo relativa ao estágio em Jardim de Infância é constituída por 24 crianças que se encontram na faixa etária dos 4/5 anos, sendo 10 crianças do sexo feminino e 10 crianças do sexo masculino, assim como a Educadora Cooperante (participante na entrevista). Por sua vez, a amostra relativa ao estágio em 1º Ciclo do EB é constituída por 25 alunos que se encontram na faixa etária 6-7 anos, sendo 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, assim como a Professora Titular de Turma (participante na entrevista).

Do mesmo modo, este estudo tem contornos de um estudo de caso, uma vez que caracteriza-se por ser “uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, (...) em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo” (Bassey, 1999 citado por Afonso, 2005:58). Assim como, tem aspetos de uma investigação-ação, visto que, e segundo John Ellitott (1991), “trata-se de um estudo com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida, isto é, a investigação-acção destina-se a ajudar professores e grupo de professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva” (Altrichter et al, 1993:4 citado por Afonso, 2005: 74).

De forma a desenvolver este estudo, procedeu-se a uma recolha de dados, tanto no estágio em Jardim de Infância como no 1º Ciclo do EB, que consistiu na análise documental, em entrevistas semiestruturadas e na observação participante, de forma a obter o maior número de informação possível para descrever e analisar a realidade em contato.

Em relação à análise documental, segundo Bell (1993), entre outras, permite encontrar nos documentos recolhidos informações úteis para o objeto em estudo, possibilitando, assim, complementar a informação obtida por outros métodos. Neste sentido, procedeu-se a uma análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão da instituição relativa ao Jardim de Infância e da instituição relativa ao estágio em 1º Ciclo do EB, que por sua vez tornaram-se num guia para a ação educativa. Destaca-se, neste caso, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno, com a finalidade de conhecer as normas, os valores, os recursos, o funcionamento da instituição e as atividades definidas para o ano letivo. Assim como, foi analisado o Plano Anual de Atividades respetivo à IPSS para uma maior integração na dinâmica da instituição. Seguidamente, com o objetivo de conhecer e caracterizar o grupo em estudo, bem como os objetivos traçados pela Educadora Cooperante para o ano letivo, foi analisado o Projeto Pedagógico de Sala dos 4 anos respetivo ao estágio em Jardim de Infância. Paralelamente, para aprofundar os conhecimentos relativos às crianças e ao perfil dos pais, foram analisadas as fichas anamnese e as fichas de identificação do grupo. Do mesmo modo, foi analisado no estágio em 1º Ciclo do EB as fichas de identificação individual dos alunos.

Tendo em conta o objecto do estudo, optou-se por realizar uma entrevista como método de recolha de informação qualitativa. Esta caracteriza-se por um “contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele” (Quivy e Campenhoudt, 1992:193). Por sua vez, o autor Afonso (2005:97) caracteriza a entrevista como sendo “[uma] interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone”. Dentro do mesmo parâmetro, recorreu-se à entrevista semi-direta, com o objetivo “seguir a linha de pensamento do (...) interlocutor, ao mesmo tempo [zelar] pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da pesquisa (...)” (Albarelo, Diegneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy, Saint-Georges, 1997:95).

De facto, ao longo do estágio em Jardim de Infância foram realizadas duas entrevistas. Uma das entrevistas foi dirigida às crianças em contato, com o objetivo de conhecer as suas preferências a nível das áreas, antes e depois da aplicação do projeto de sala e das brincadeiras (ver anexo 1). A outra entrevista foi dirigida à Educadora Cooperante com o objetivo de conhecer o envolvimento parental com a instituição e o papel do professor na ligação Jardim de Infância - família (ver anexo 2). No estágio em 1º Ciclo do EB, realizou-se um entrevista dirigida à Professora Cooperante, com o intuito de perceber, atendendo a que se encontra a lecionar

uma turma de 1º ano, que tipo de articulação é feito com as educadoras de infância, perceber quais considera serem as características essenciais de um bom professor do 1º ciclo; ficar a entender como funciona o sistema de planificação e avaliação no estabelecimento em causa e que estratégias utiliza para dar resposta à diferenciação pedagógica e que tipo de relação estabelece com os famílias dos alunos (ver anexo 3).

Por último, recorreu-se à observação, que consiste numa “técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005:91). Decididamente, a observação foi um dos instrumentos mais utilizados e cruciais ao longo dos estágios, pelo facto de permitir conhecer as necessidades, interesses e dificuldades tanto do grupo/turma como de cada criança/aluno, para, assim, aplicar uma intervenção educativa contextualizada e diferenciada (ME, 1997:25).

Durante os estágios, em Jardim de Infância e 1º Ciclo do EB, foi utilizada uma observação direta e observação indireta. Recorreu-se à observação direta, na medida em que se procedeu à recolha de informações sem que fosse necessário dirigir aos sujeitos em estudo, e estes por sua vez “não [interviram] na produção da informação procurada. Esta é manifesta e recolhida directamente neles pelo observador” (Quivy e Campenhoudt, 1992:165). Nesta etapa de observação é necessário, antes de partir para o campo, responder às três perguntas seguintes: observar o quê? em quem? como? (Quivy e Campenhoudt, 1992).

A observação indireta foi aplicada quando se procedeu às entrevistas, visto que se dirigiu ao sujeito em estudo para obter a informação pretendida (Quivy e Campenhoudt, 1992). Neste caso, ao contrário da observação direta, “[ao] responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação. Esta não é recolhida directamente, sendo, portanto, menos objetiva” (Quivy e Campenhoudt, 1992:166).

Quanto à postura do observador durante a observação nos estágios, correspondeu a uma observação participada, uma vez que durante esta ocorreu uma participação e intervenção por parte do observador no campo em estudo, “mas sem deixar de representar o seu papel de observador, e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto. Convirá, ainda, acrescentar que a observação participada se orienta para a observação de fenómenos, tarefas, ou situações específicas, nas quais o observador se encontra centrado” (Pacheco, 1995:93).

Neste sentido, durante o estudo qualitativo no estágio em Jardim de Infância e no estágio em 1º Ciclo do EB recorreu-se a diversos instrumentos de observação,

nomeadamente o incidente crítico, lista de verificação e grelhas de observação e de avaliação.

No que se refere ao incidente crítico (ver anexo 4), este caracteriza-se por breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento (negativo ou positivo) espontâneo e por isso considerado importante para ser observado e registado. Pois,

“[são] comportamentos invulgares os que melhor se adaptam à utilização deste instrumento, não só pela espontaneidade com que habitualmente surgem, particularmente nos alunos mais novos, mas também pela autenticidade com que se apresentam, dado que ocorrem em situações inadvertidamente criadas na sala de aula. E esta é, sem dúvida, uma das suas principais vantagens” (Veríssimo, 2000:32).

De facto, este tipo de registo permitiu ao longo dos estágios registar aprendizagens significativas, dificuldades de aprendizagem, descobertas, relações sócio-afetivas entre criança-criança, criança-grupo e adulto-criança e comportamentos.

Um outro tipo de registo utilizado foi o recurso a listas de verificação (ver anexo 5), dado que estas “permitem o registo da presença ou ausência de comportamentos, assim como de processos e produtos da aprendizagem” (Veríssimo, 2000:37). Este tipo de instrumento foi utilizado para as avaliações das atividades.

Por último, recorreu-se às grelhas de observação (ver anexo 6) com o objetivo de “registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente seleccionados” (Veríssimo, 2000:67). Deste modo, no estágio em Jardim de Infância, permitiu registar a observação sistemática em relação à hora de chegada das crianças antes da entrega do panfleto aos pais e a grelha que permitiu registar a hora de chegada das crianças após a entrega do panfleto aos pais, o que possibilitou analisar a influência que a brochura teve na chegada das crianças na sala.

No que concerne ao estágio em 1º Ciclo do EB, as grelhas de observação/avaliação permitiram registar, por exemplo, a participação dos alunos nas exposições orais, um comportamento específico e observar a aquisição de aprendizagens para, posteriormente, analisar as suas aquisições bem sucedidas como as suas dificuldades.

Paralelamente, utilizou-se como recurso à observação nos estágios, a fotografia (ver anexo 15). Esta é um “método poderoso de preservar e de apresentar informações sobre o quê e como as crianças estão aprendendo” (Shores & Grace, 2001:54). Sendo assim, as fotografias permitiram, essencialmente, registar aspetos

relacionados com a aprendizagem das crianças/alunos, a interação criança/aluno-criança/aluno e criança/aluno-adulto e as atividades realizadas ao longo dos estágios.

Por último, os dados recolhidos foram submetidos a uma análise de conteúdo. Este processo, segundo Boddan & Biklen (1994:205), consiste numa “(...) busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. Posteriormente, há uma “divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Boddan & Biklen, 1994:205). Sendo assim, procedeu-se à interpretação dos materiais recolhidos e seguidamente à criação do texto, considerando que este é “uma leitura, uma construção interpretativa singular, resultante do contacto entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto” (Afonso, 2005:118).

CAPÍTULO III. CONTEXTO ORGANIZACIONAL

1. Caracterização dos Contextos

1.1.1. Contexto Institucional

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “o agrupamento de vários estabelecimentos de educação pré-escolar e/ou de outros níveis educativos implica a elaboração de um projeto comum em que o projeto de cada estabelecimento se enquadra num projeto de território ou projeto local (ME, 1997:43). Este facto também é referido no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril no artigo 9º: “ o projecto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (...)” (ME, 2008).

O Projecto Educativo é um documento que apresenta a instituição à comunidade, e segundo Carvalho e Diogo (1994:104) consiste “uma expressão de identidade e autonomia da escola-comunidade educativa, [...] destinado a assegurar a coerência e a unidade da acção educativa de uma escola”. Assim sendo, o PE “é um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização aos objectivos pretendidos pela instituição” (Costa, 1991:10). Seguindo a mesma linha, Pacheco afirmar que “o projecto educativo não é mais que do que a definição das opções de formação por parte da instituição – observáveis nas intenções e nas práticas de dinamização do plano global de formação – entendida como uma comunidade integrada num território educativo” (Pacheco, 1996:90). Portanto, por outras palavras, na elaboração do PE é necessários colocar as seguintes questões: “quem somos?”, “onde estamos?”, “que pretendemos?”, “como actuamos?”, “com quem faremos?”, “como nos organizamos?” e “como nos avaliamos?”.

Relativamente à questão: “quem somos?”, a instituição em contato no estágio em Jardim de Infância caracteriza-se como sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Pelo contrário, a instituição em contato no estágio em 1º Ciclo do EB caracteriza-se como um estabelecimento particular - Colégio, a funcionar desde o dia 12 de Setembro de 2001. Além disso, afirma que “ a existência do Colégio

encontra-se devidamente reconhecida a nível ministerial e concelhio, na sua capacidade de gestão educativa, financeira e organizacional (PE do Colégio, 2009/2012:4).

Remetendo para o PE da IPSS, verifica-se que não é possível responder por completo à questão: “onde estamos?”. Em contrapartida, o Colégio responde à questão referindo no PE que este está inserido num meio caracterizado pela “bela Igreja, algumas habitações solarengas, pequenas pontes de pedra, casas rústicas, carros de bois, alfaias agrícolas e ainda alguns moinhos do século passado” (PE do Colégio, 2009/2012:5) que formam o património histórico do local. Além disso, no meio predomina a atividade industrial, a prestação de serviços em termos de restauração, oficinas auto e comércio em geral, absorvem toda a mão-de-obra disponível, bem como a atividade agricultura, que embora “não tenha qualquer peso na vida socioeconómica da população, é visível a quantidade de “casas de lavoura” e “senhoriais” espalhadas pela freguesia” (PE do Colégio, 2009/2012:8). A nível cultural, educacional e social, o meio envolvente disponibiliza a Escola Dramática Musical, Futebol Clube e o Rancho Folclórico Infantil, auditório, biblioteca, duas escolas do 1º Ciclo do EB e uma Pré-primária, um infantário, um Centro de Dia, uma instituição para o apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais e um centro de apoio pedagógico, cujo objectivo é permitir o acesso de todas as crianças à educação.

Referente às questões: “que pretendemos?” e “como actuamos?”, a IPSS não refere no PE as linhas orientadoras que dirigem a sua acção e formação, apresentando apenas, um quadro teórico relativo à importância da educação pré-escolar no processo de educação do longo da vida e à intencionalidade do educador na acção educativa, adequando às necessidades das crianças, tendo em conta os valores e intenções do seu planeamento, proporcionando um desconhecimento do presente e do futuro. O que poderá refletir as linhas orientadoras da sua acção é o projecto desenvolvido na Instituição “Jardim de Infância como meio de Educação Comunitária” que salienta a educação para os valores e para a saúde, pretendendo uma ligação entre a escola e a família.

No que diz respeito ao Colégio, esta afirma no PE que a sua ação tem como base a Pedagogia de Freinet, pois, “distingue-se por uma filosofia que se fundamenta na transparência, no diálogo, na participação, na construção da democracia e na formação de uma comunidade escolar crítica e participativa, capaz de responder aos desafios que os novos tempos colocam aos jovens. “Assim, entende-se a Escola como uma instituição social que existe para construir a identidade nacional, pessoal e social,

para educar cidadãos livres, solidários, autónomos e responsáveis, e para desenvolver valores e capacidades” (PE do Colégio, 2009/2011:21). Tal como é referido, nos modelos de intervenção educativa por onde se regem, como a Metodologia de Projeto e o Movimento da Escola Moderna (MEM). Concomitantemente, esta instituição rege-se por três princípios estruturantes, saber: Liberdade, Responsabilidade e Solidariedade.

Define, ainda, os princípios organizacionais para a docência, nomeadamente trabalho em equipa, aprendizagens significativas, deveres e dilemas éticos da profissão, Tecnologias da Informação como recurso e o envolvimento das famílias. Assim como, os objetivos pedagógicos para o EB negociados e assumidos por todo o corpo docente, sendo dos quais parece pertinente, pela oportunidade de os vivenciar e de os aplicar, destacar: “planificar, conjuntamente, as actividades e o exercício da docência, assim como as actividades complementares a serem realizadas ao nível da componente não lectiva”; “criar condições propiciadoras de articulação entre conteúdos/competência(s)– saber / saber – fazer / saber – ser; avaliar, nas suas múltiplas componentes, como suporte indispensável na construção da(s) aprendizagem(ens); ”explicitar a dialéctica direitos/deveres com vista à co-responsabilização de todos os implicados no processo educativo” (PE do Colégio, 2009/2012:34 e 35).

No que concerne à questão: “com quem faremos?”, a IPSS não apresenta a sua resposta no PE. Pelo contrário, no PE do Colégio esta está espelha no ponto “recursos humanos” e no ponto “metodologia para a construção do Projeto Educativo”. Quanto aos recursos humanos, o Colégio é constituído por uma comunidade educativa, onde nela se inserem os alunos, professores, coordenadores pedagógicos, pessoal não docente, agentes educativos, pessoal administrativo e técnicos especializados na área da Saúde (Medicina e Nutricionismo), Psicologia e Educação. No que diz respeito à colaboração da comunidade na elaboração do PE, esta refere que o

“projecto Educativo surge após a avaliação interna realizada por uma equipa multidisciplinar, mediante análise de dados recolhidos que decorreu da aplicação de um inquérito por questionário realizado aos diferentes actores educativos e fundamentalmente das reuniões sectoriais realizadas com os diferentes membros da Comunidade Educativa, o que permitiu, assim, assegurar o princípio da representatividade” (PE do Colégio, 2009/2012:40).

Relativa às seguintes questões: “como nos organizamos?” e “de que meios dispomos?”, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o PE é considerado “ a proposta educativa própria desse estabelecimento e a forma

global como este se organiza para dar resposta à educação das crianças, às necessidades dos pais e características da comunidade” (ME, 1997:43). Posto isto, o PE deve reflectir a ligação existente entre o Jardim de Infância/1º Ciclo do Ensino Básico e a família, como com outros parceiros da comunidade, nomeadamente, autarquias, instituições e serviços locais (ME, 1997).

Neste sentido, e após a análise do PE, a IPSS não explicita o referido pela Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar. No entanto, o PE do Colégio vai de encontro ao referido teoricamente, visto que apresenta os seus serviços (Psicologia, Saúde Escolar, Educação e estágios profissionais, as suas ofertas educativas referentes às atividades curriculares, às atividades de enriquecimento curricular (expressão motora, musical, expressão dramática, expressão plástica, língua inglesa, tecnologias de informação e comunicação, clubes temáticos, oficina de ciências) e às atividades de extensão/extra-curriculares (ténis, ballet, esgrima, dança jazz, capoeira, inglês, iniciação ao alemão, oficina da matemática, karaté, piano, futsal, basquetebol, flauta transversal, violino, guitarra e expressão dramática). Apresenta, também, os seus recursos físicos, nomeadamente, salas de aula, refeitório, biblioteca/mediateca, sala do aluno e professor, sala da multimédia, pavilhão gimnodesportivo e três grandes espaços exteriores, destacando a horta pedagógica. Paralelamente, ao Colégio ostenta os protocolos de parceria e colaboração com a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, a Escola Superior de Educação do Porto, o ISMAI, a Universidade Católica do Porto e o Centro de Emprego.

Por último, um PE, qualquer que seja, é flexível e avaliado, compreendendo sempre um conjunto de intenções, de motivações, de interesses variados e está sujeito a alterações, supressões ou acrescentamentos de acordo com a situação contextual em que a instituição se insere e as expectativas de todos os agentes, directa e indirectamente implicados no processo de ensino - aprendizagem.

Sendo assim, é imprescindível reflectir sobre a seguinte questão, saber: “como nos avaliamos”. Efetivamente, no PE da IPSS na consta se a avaliação deste é feita, os seus procedimentos e intervenientes nesse processo. Contudo, o Colégio afirma que a avaliação de um Projecto implica a actuação dos diversos intervenientes no processo Educativo, nomeadamente o Concelho Pedagógico, equipa nomeada para a avaliação do PE, Direcção, Coordenação, pessoal docente e não docente, colaboradores externos, associação de pais e outros agentes educativos. Para tal, serão criados instrumentos de avaliação nos quais se irão basear as conclusões retiradas em cada momento de avaliação, a construção de um guião de reflexão que

será o ponto de partida para a elaboração de uma reflexão sobre o projecto, um documento no qual enfatizará a consecução das prioridades para a acção educativa redigido por cada agente educativo e um relatório final resultado da análise dos documentos entregues pelos agentes. Para além disso, debruça-se sobre a Avaliação de Desempenho dos Docentes, “como meio de regular e aperfeiçoar o trabalho dos docentes, fazendo com que estes consigam evoluir de uma forma construtiva, proporcionando uma oferta pedagógica de excelência” (PE do Colégio, 2009/2012: 37). Posto isto, cabe ao docente, ao longo do ano lectivo, construir/reunir elementos que comprovem a sua prática, nomeadamente a construção de planificações, a formalização das avaliações intermédias, a fundamentação de procedimentos metodológicos, o arquivo de trabalhos dos alunos, as grelhas de observação, os registos fotográficos, entre outros, são instrumentos fundamentais para o desenvolvimento do processo de avaliação.

O Plano Anual de Actividades é um “instrumento de planificação das 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” (Costa, 1991:27). Assim, pode-se referir que o PAA é um documento que integra uma planificação a longo prazo, abrangendo um ano lectivo.

Tendo em conta a base teórica apresentada, verifica-se que o PAA da IPSS integra os pontos apresentados pelo autor. Portanto, a instituição apresenta a planificação para o ano lectivo 2010/2011, incluindo a identificação das actividades, a data, os objectivos pedagógicos relativos às propostas lançadas pela equipa pedagógica da instituição e as estratégias utilizadas, sendo algumas definidas pelas educadoras para a sua sala, outras definidas de igual modo para todas as salas. Contudo, não é possível apresentar uma comparação com a teoria relativa ao PAA do Colégio, visto que, este apresenta-se desatualizado.

Quanto às actividades, na IPSS são estipuladas para todos os meses e dirigidas umas ao Jardim de Infância e outras comuns a toda a instituição, sendo estas apenas ligadas às comemorações mais reconhecidas (Dia do pai, da mãe; Páscoa; Natal). Além disso, durante a análise do tipo de actividades presentes do documento foi possível verificar uma preocupação em manter tradições antigas, no caso da IPPS a actividade de nome “Janeiras” e para sensibilizar as crianças para a importância da alimentação e do meio ambiente, nomeadamente a actividade Dia da Alimentação.

Por último, ao analisar o PAA, aclara a importância da relação com os pais e o seu envolvimento, através de atividades de carácter social, que apelam ao convívio com o outro e de carácter formal, como por exemplo as actividades desenvolvidas para o Dia do Pai e da Mãe e às reuniões de pais.

Uma instituição, para ter um bom funcionamento deve elaborar “um regulamento que defina, de forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo” (Costa, 1991:31). Assim, e segundo Rodríguez, o Regulamento Interno é um “documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contem as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro” (Rodríguez, 1985, citado por Costa 1991:31).

O RI das Instituições onde incidiram os estágios abrange, igualmente, diferentes temáticas que ajudam a perceber claramente como funciona a instituição: apresentação da instituição; processo de selecção e admissão; normas de funcionamento da instituição; horário de funcionamento e de serviços; Direitos e Deveres da criança/ do aluno, da comunidade educativa e dos pais/encarregados de educação; organização pedagógica e administrativa. Efetivamente, confrontando a teoria com a análise é possível aferir que o documento das duas Instituições contém as informações necessárias para que o encarregado de educação conheça a organização escolar.

Em suma, através da análise dos documentos do regime de autonomia e gestão e pelo facto da falta de dados, é possível concluir que não foi possível a elaboração de uma rigorosa análise comparativa. Contudo, a informação analisada nos mesmos documentos verifica-se que estes se encontram em consonância com a teoria referida.

1.1.1. Contexto Parental

a) Jardim de Infância - Educação Pré-escolar

As fichas de identificação constituem o primeiro contato que o educador tem com a realidade das crianças. Deste modo, a ficha da criança constituiu uma espécie de bilhete de identidade da criança, onde consta o seu historial.

A análise dos dados das fichas de identificação das crianças favoreceu um melhor conhecimento do grupo através alguns parâmetros relacionados com os pais. Assim sendo, selecionou-se os seguintes dados considerados importantes para conhecer um dos contextos que a criança contata, mais precisamente os pais: a idade e as suas habilitações literárias. Antes de mais, é necessário referir que um dos pais de uma criança faleceu.

Quanto à idade parental (ver anexo 7) verifica-se, no gráfico 1, um maior número na faixa etária dos 25 aos 29 anos, com sete pais e sete mães e em menor número a faixa etária dos 40 aos 44 anos, com uma mãe.

Relativamente à igualdade entre as idades parentais, verifica-se uma igualdade entre a idade da mãe e do pai na faixa etária entre 25 e os 29 anos, seguido dos 30 aos 34 anos e dos 45 aos 49. Existe, ainda, igualdade relativa entre a idade da mãe entre as faixas etárias dos 20 aos 24 e dos 35 aos 39 correspondentes a três mães em cada faixa. Assim como, a igualdade entre a idade do pai correspondente às faixas etárias dos 40 aos 44 e dos 45 aos 49 com dois pais em cada faixa. A faixa designada de “faleceu” corresponde a um pai.

As habilitações literárias dos pais correspondentes ao gráfico 2 (ver anexo 7), conferem que na sua grande maioria, as mães das crianças têm o 9º ano (nove mães) e o 6º ano referente a oito mães. As restantes habilitações analisadas que correspondem ao 4º e 12º ano e à licenciatura são constituídas por uma mãe. Relativamente aos pais, uma grande parte tem o 6º (oito pais), sendo que cinco possuem o 4º ano, quatro o 12º ano e um com o 9º e licenciatura.

Outro parâmetro analisado diz respeito ao papel atribuído por parte dos pais ao Jardim de Infância e à Educadora de Infância. Segundo a educadora, “os pais vêm o jardim-de-infância como um espaço de crescimento cognitivo, social e emocional da criança e o Educador de Infância como agente que promove esse desenvolvimento.” Neste sentido, “os pais procuram sempre o educador para saber o desenvolvimento do seu filho. Claro que uns são mais preocupados que os outros (...)” (ver anexo 2).

Paralelamente, foi analisado a participação dos pais no envolvimento do processo educativo da sala. Sendo assim, recorreu-se a uma entrevista à Educadora Cooperante e a sua análise como as observações realizadas durante o estágio.

Conforme o referido na entrevista (ver anexo 2), a participação dos pais no processo educativo da sala ocorre geralmente por iniciativa da Educadora Cooperante, através da execução de trabalhos com os seus filhos, realização de visitas à sala e participação na sua dinâmica. Mas, quando sugeridas corresponde às seguintes

atividades “contando uma história ou enviando para a sala algo diferente”. Este facto também foi observado durante estágio, os pais por sua iniciativa forneceram os recursos materiais mas não propuseram nenhuma situação de aprendizagem (ver anexo 34).

O tipo de atividades que os pais valorizam mais corresponde às que envolvem a sua participação, pois acham importante essa relação pai /filho. Contudo, esta nunca sentiu por parte dos pais o contrário, isto é, nunca sentiu que estes valorizassem menos a alguma atividade proposta por esta.

Relativamente ao envolvimento dos pais nas atividades propostas pela Educadora Cooperante, estes “nunca negaram nenhum tipo de participação. Por exemplo, se o educador pede algo para as crianças fazerem no final de semana com os pais, todos participam e tentam que o seu trabalho seja bem feito e valorizado”. Acrescentado ainda, “os pais nunca reagiram mal a qualquer pedido, antes pelo contrário sempre participam com entusiasmo e tentam dar o seu melhor, porque os seus filhos também gostam da participação dos seus pais e ficam orgulhosos disso”.

No que concerne à participação dos pais nas reuniões, segundo a Educadora Cooperante “estão sempre presentes nas reuniões e é aí que tiram a maior parte das dúvidas”.

b) 1º Ciclo do Ensino Básico

Tal como na valência em Jardim de Infância, as fichas de identificação do aluno e a entrevista dirigida à Professora Cooperante favoreceu o conhecimento aprofundado da turma em contato através da análise de alguns parâmetros relacionados com os pais. Assim sendo, selecionou-se os seguintes dados: a idade, as suas habilitações literárias e a ligação parental com o 1º Ciclo do EB.

Relativamente à idade parental (ver anexo 7), verifica-se, no gráfico 3, que a faixa etária que apresenta um maior número de mães e pais corresponde às idades entre os 40 e os 44 anos e com o menor número é a faixa relativa às idades entre os 45 e 49 com uma mãe e com dois pais a faixa etária dos 30 aos 34 anos. Em igualdade, apresenta-se com três mães a faixa etária entre os 30 e os 34 e com três pais a faixa etária entre 35 e os 39.

Os restantes números correspondem à faixa etária dos 35 aos 39 com seis mães e com cinco pais a faixa etária dos 45 aos 49 anos. O parâmetro sem informação corresponde a sete pais e mães.

Quanto à habilitação literária parental (ver anexo 7), verifica-se, no gráfico 4, um maior número no Mestrado, correspondente a oito mães e no 12º ano com seis pais. Em menor número verifica-se o 9º ano e ao Bacharelato relativo aos pais e o 12º ano e o Bacharelato relativa às mães. Em igualdade, existe só uma Habilitação Literária relativa ao Bacharelato, com um pai e uma mãe.

Existe, ainda, cinco pais com Mestrado, seis mães e quatro pais com Licenciatura. O parâmetro sem informação corresponde a oito pais e nove mães.

No que concerne ao contato parental com o 1º Ciclo do EB, segundo a Professora Cooperante os pais abordam-na “bastante para falarem sobre o percurso escolar dos seus educandos, bem como, acerca do seu aproveitamento escolar”. Refere, ainda, as formas de contato entre o Professor e o Encarregado de Educação, nomeadamente através do envio de emails e através do “horário de atendimento semanal para aferir juntamente com os Encarregados de Educação acerca da aprendizagem dos alunos, bem como outros focos de interesse relativos aos mesmos. Existem ainda reuniões gerais no final de cada período relativas à avaliação sumativa e a outros assuntos gerais relacionados com a turma” (ver anexo 3).

Por último, a Professora Cooperante afirma que, “para além disso, e para divulgar o trabalho realizado, faz-se periodicamente um jornal com o resumo das atividades desenvolvidas. Procura-se também envolver os pais através da proposta de desafios de família e, sempre que pertinente, fazem-se aulas abertas e/ou convites para assistirem ou dinamizarem atividades na sala de aula” (ver anexo 3).

1.1.1. Caracterização do grupo: Jardim de Infância (Educação Pré-escolar)

O grupo em análise encontra-se na faixa etária dos 4 anos, sendo que algumas crianças já fizeram 5 anos no início do ano letivo de 2011, “(...) daí que existam crianças mais desenvolvidas a nível cognitivo, motor, linguístico(...)” do que as restantes (Projeto Pedagógico da sala dos 4 anos, 2010/2011).

Tendo em conta que o grupo se encontra na faixa dos 4 anos e na fase pré-escolar, este encontra-se, segundo Jean Piaget (s/d), na fase estado pré-operatório, mais precisamente no período pré-conceptual. Neste período “(...)as crianças tornam-se mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico” (Papalia, Olds, Feldman, 2001:312), isto é, a criança utiliza símbolos ou representações mentais -palavras, números ou imagens aos quais atribuiu significado. De facto, “ter símbolos para as

coisas ajuda a criança a pensar acerca delas e das suas qualidades, a recordá-las e a falar sobre elas, sem que estejam fisicamente presentes.” (Papalia, Olds, Feldman, 2001:312 e 313).

“Apesar de o período pré-escolar ser um tempo significativo de realização cognitiva, Piaget descobriu importantes limitações no pensamento pré-operatório (...)” (Papalia, Olds, Feldman, 2001:314). A limitação mais observada no grupo diz respeito ao egocentrismo. Nos quatro anos, o egocentrismo não está tão presente como nas idades anteriores, mas mesmo assim foi possível observar algumas situações durante as brincadeiras do grupo, como por exemplo, a criança F quando traz algum brinquedo de casa não deixa os seus colegas utilizarem o seu brinquedo (ver anexo 8).

Apesar de o grupo estar numa fase um pouco egocêntrica isso não faz com que a relação criança - criança seja afetada, pelo contrário existe uma relação afetiva entre estas, como por exemplo na criança L observa-se uma atitude protetora, pois, frequentemente, abraça os seus colegas antes de irem dormir, tendo por vezes uma atitude adulta. Outro exemplo diz respeito às crianças B e D que quando chegavam à sala a chorar, a criança L chegava perto delas, dava-lhes um abraço e dizia: “ela precisa de miminhos, é muito pequenina” (ver anexo 9). Assim como, durante as brincadeiras as crianças inter-relacionam-se, distribuindo papéis entre elas: “vamos brincar às mães e aos filhos. Tu és o meu bebé e eu sou a tua mãe” (ver anexo 10).

A nível do desenvolvimento linguístico, a maioria das crianças expressa-se com bastante clareza, facto que pode ser justificado pelo interesse do grupo em dialogar constantemente (diálogos criança - criança e criança - adulto) e também pelo seu gosto em contar histórias (Projeto Pedagógico da sala dos 4 anos, 2010/2011) No entanto, existem três crianças que não têm um vocabulário tão inteligível como as restantes crianças, como é o caso da criança RM e a criança M que para melhorar o seu desenvolvimento linguístico tem terapia da fala, facto que foi possível comprovar através das análises das fichas anamnese.

Quanto à leitura e à escrita, este grupo demonstra um interesse”(...) cada vez mais pela leitura e escrita, como algo para conhecer e investigar. Já são capazes de reconhecer o seu nome escrito e começam a ensaiar as suas próprias escritas.” (Projeto Pedagógico da sala dos 4 anos, 2010/2011), por exemplo durante os trabalhos individuais, as crianças escrevem o seu nome para identificar o seu trabalho e para isso, por vezes, utilizam um cartão pela educadora cooperante para auxiliarem a sua escrita. É de salientar que das 20 crianças, 15 escrevem os seu nome e entre

estas 2 crianças escrevem o seu nome com o cartão, as restantes 3 crianças não conseguem escrever o seu nome (ver anexo 11). O interesse pela escrita foi num momento da rotina a higiene por parte das crianças a L, a D, B, que imaginam que escrevem na parede desempenhando o papel de aluna e professora (ver anexo 12).

No que diz respeito às noções espaciais, entre os 4 e os 5 anos, “as crianças usam preposições como em cima, em baixo, dentro, sobre e atrás.” (Papalia, Olds, Feldman, 322). Estes aspetos foram observados no grupo, excepto o conceito “sobre”, e tiveram a seguinte avaliação: para além de verbalizar o conceito, o grupo consegue aplicar esses conceitos, porém existem duas crianças a M e T que apresentam dificuldades de aplicação em relação a alguns conceitos espaciais, mais precisamente em relação ao conceito em cima e em baixo e atrás no caso da criança M (ver anexo 13).

Nesta faixa etária o desenho da criança é constituído por células que ganham radiais e se transformam em garatujas da figura humana (Rizzo, 1992). Na verdade, o grupo apresenta crianças que já desenharam a figura humana com cabeça, tronco e membros, bem como com pormenores de cabelo, olhos, nariz, e boca.

Em relação aos radiais dos braços, a maioria representa os braços no tronco, enquanto que a criança IV e a criança RM representam os braços na célula da cabeça.

No que se refere aos radiais dos dedos, das 20 crianças 3 (E, LE, L, V) representam tanto nas mãos e como nos pés, enquanto que 5 crianças (F, IV, M, RO, T) representam só os dedos das mãos e os pés utilizam só as células. As restantes crianças (A, DI, IN, LA, JO, RM) não apresentam nos seus desenhos os radiais representantes dos dedos, limitando-se só a representar as células correspondentes às mãos e aos pés. Todos estes dados podem ser comprovados no anexo 14.

A nível da Expressão Motora foi possível observar que as crianças já detêm aquisições motoras básicas, tais como andar, transpor obstáculos, andar de joelhos, dar saltos de um degrau de escadas, fazer comboios, dançar (Projeto Pedagógico, 2010/2011). Demonstrem equilíbrio nos seus deslocamentos em cima de um obstáculo, no entanto existem crianças como F. que necessita de apoio durante o deslocamento (ver anexo 13). No que diz respeito à modalidade de futebol, sendo da preferência das crianças do sexo masculino, verifica-se que conseguem chutar uma bola como têm conhecimento das regras básicas da modalidade (Projeto Pedagógico da sala dos 4 anos, 2010/2011).

Outra ocupação do grupo diz respeito ao Jogo. Nesta faixa etária “o jogo torna-se mais imaginativo, mais elaborado e mais social” (Papalia, Olds, Feldman,

2001:10). A brincadeira onde mais se observa essas três características diz respeito ao jogo faz de conta. Neste jogo as crianças interagem umas com as outras em que cada um representa um papel, o que torna o faz de conta num jogo social, assim como “(...) adquirem a compreensão do ponto de vista de outra pessoa, desenvolvem competências na resolução de problemas sociais e expressam criatividade” (Papalia, Olds, Feldman 2001: 367). Para o grupo em questão “o jogo torna-se mais competitivo, começam a organizar jogos de grupo, passando a respeitar a vez de cada um e a cumprir as regras estabelecidas e, além dessas, criam as próprias” (Projecto Pedagógico da sala dos 4 anos, 2010/2011).

Outra característica desta idade é a diferenciação entre sexos. De facto, essa diferenciação não é só a nível físico, mas principalmente nas escolhas das brincadeiras e dos materiais, em que há uma diferença de interesses entre meninos e meninas. Durante o estágio observou-se que a maior parte das crianças do sexo masculino tinham as suas brincadeiras na área das construções, dos jogos e da garagem, enquanto que as crianças do sexo feminino tinham as suas brincadeiras na área da casinha. Posto isto, houve uma necessidade de questionar cada criança acerca das suas preferências relativamente às áreas, o que veio confirmar a observação, por exemplo a criança R justificou a sua escolha tendo como base alguns estereótipos sexuais: “porque os carros são para os meninos”, assim como a criança T: “Porque tem bonecas e as bonecas são para meninas” (ver anexo 1).

Nestas brincadeiras do grupo verifica-se a aplicação da teoria da aprendizagem social defendida por Albert Bandura (s/d). Este autor defende que “(...)as crianças aprendem a identidade de género e os papéis sexuais da mesma forma que aprendem outros comportamentos: através da observação e da imitação de modelos” (Papalia, Olds, Feldman, 2001:359). As crianças do sexo feminino quando estão na área da casinha fazem comida, lavam a loiça e arrumam as coisas, isto deve-se à observação dos seus modelos, ou seja, dos seus pais, retratando, assim, o seu quotidiano (ver anexo 1). Outro exemplo de imitação parental está relacionado com a gravidez, em que as crianças colocam a boneca debaixo da roupa e dizem que estão grávidas, pois há duas mães nessa situação (ver anexo 15).

Para além dos pais, as crianças têm como modelo a educadora e a estagiária, mais precisamente, um modelo de adulto que faz elogios e dá o feedback positivo durante as situações de aprendizagem. Na verdade, quando o adulto executava algum trabalho manual, as crianças davam elogios, dizendo “está muito

giro”, “estás a fazer muito bem as coisas”, tal como o adulto quando estas estão a fazer algo (ver anexo 16).

1.1.1. Caracterização da turma: 1º Ciclo do EB

Tendo em conta que os alunos da turma em contato se encontram na faixa dos 6/7 anos e na fase escolar, estes encontram-se, segundo os estágios de Jean Piaget (s/d), no estágio das operações concretas, mais precisamente num período de desenvolvimento do pensamento concreto (Tavares, Pereira, Gome, Monteiro, Gomes, 2007).

“Neste estágio, o pensamento torna-se menos intuitivo e egocêntrico e mais lógico, com a capacidade de realização de operações mentais” (Tavares, Pereira, Gome, Monteiro, Gomes, 2007:59). Segundo Piaget (s/d), nesta idade as operações “são acções interiorizadas, isto é, executadas já não materialmente, mas intelectualmente e simbolicamente (Tavares, Pereira, Gome, Monteiro, Gomes, 2007:59). Efetivamente, e conforme as Metas de Aprendizagem para o EB (ME, 2009), os alunos recorrem à adição nos sentidos combinar e acrescentar, assim como utilizam a subtração nos sentidos retirar, comparar e completar. Verifica-se, ainda, a capacidade da turma de resolve problemas envolvendo as operações (ver anexo 17).

Para além disso, no período escolar, o aluno adquire outras relações, como a ordenação serial, isto é, consegue seriar do maior para o mais pequeno ou do mais escuro para o mais claro (Bee, 1986). Remetendo para os números, foi possível observar que os alunos conseguem utilizar o número com contexto de ordenação, por ordem crescente e decrescente (ver anexo 18).

Uma parte das experiências vivenciadas no 1º ano de escolaridade diz respeito à descoberta do espaço e da forma. De facto, a turma já teve algum contato com estes domínios da educação pré-escolar, contudo, nesta etapa, a manipulação e exploração de objetos e a observação torna-se mais pormenorizada, isto é, os alunos realizam composições de figuras geométricas, com ou sem referências, utilizando uma maior variedade de materiais e instrumentos, assim como, ocorre uma melhor compreensão do mundo das formas, mais precisamente, os alunos reconhecem as figuras geométricas, como utilizam corretamente o vocabulário e noções elementares de geometria (ME, 2004) (ver anexo 19).

Paralelamente, ao longo do 1º ano o aluno vai desenvolvendo alguns domínios, nomeadamente o domínio da compreensão e comunicação oral, o domínio da compreensão e interpretação textual (ME, 2009).

Relativamente ao domínio da compreensão e expressão oral, a turma é capaz de ouvir narrativas e de expressar a sua opinião sobre o que ouve, assim como descreve imagens (ver anexo 20). Dentro deste domínio é importante destacar as situações de interação, pois alguns alunos têm dificuldade em regular a sua participação e em comprimir as regras da, nomeadamente o aluno TO e o aluno F que intervêm inoportunamente referindo assuntos diferentes dos que estão a ser discutidos e não aguarda a sua vez de falar, os alunos C, AB e B.S por vezes não estão atentos à participação dos restantes alunos. Relativamente à participação por iniciativa própria, os alunos são muito participativos, dando destaque ao aluno J que progressivamente foi participando nas situações de interação (ver anexo 20).

Quanto ao domínio da compreensão e interpretação textual, observou-se que a turma identifica as ideias centrais do texto, identifica as personagens e as sequências de um texto narrativo (ver anexo 21).

O período escolar, mais precisamente, o 1º ano de escolaridade, é sinónimo de iniciação à leitura e à escrita. Quando ao domínio da escrita, a turma não apresenta dificuldades em escrever todas as letras introduzidas até ao momento, maiúsculas e minúsculas. No entanto, observou-se uma dificuldade relativa à cópia de frases, mais precisamente, a dificuldade de alguns alunos (A.B, F, GO, J) no reconhecimento da representação gráfica da fronteira da palavra e na atenção da pontuação (A, G.A, J, M.Q). Quanto ao domínio da leitura, exepcto o aluno S.M, conseguem ler as consoantes já aprendidas até ao momento, isto é, associam o grafema ao fonema, contudo, os alunos J, M.Q, S.M, C, T, B.S apresentam dificuldades ao nível da leitura dos ditongos. Outro aspeto a salientar diz respeito à leitura das sílabas, isto é, alguns alunos, nomeadamente, J, B.S, C, F, M.Q, S.M, A.B, têm dificuldades na leitura das sílabas de forma conjunta e não separada (ver anexos 22 e 23).

Da mesma forma, a transição da criança do pré-escolar para o primeiro ano acarreta consigo mais horas de trabalho, muitas horas sentadas a escrever, responsabilidade, as expectativas e a avaliação, nomeadamente em relação ao sucesso ou insucesso escolar. Isto tudo, pode fazer com que algumas crianças apresentam diferentes motivações e, conseqüentemente, diferentes ritmos de aprendizagem. De facto, a turma em contato apresenta diferentes ritmos de

aprendizagem, mais precisamente, nas situações de aprendizagem que envolvem a escrita (ver anexo 24).

Por último, é importante referir a competência da turma relativa ao trabalho em grupo. De facto, a turma não apresenta dificuldade no reconhecimento e aplicação da etapa: distribuição de tarefas pelo grupo, contudo, foi possível observar a dificuldade que a turma têm em discutir e tirar conclusões em grupo tanto no momento na execução da atividade como no momento de apresentação à turma das escolhas e respetivas justificações do grupo: os elementos grupo 3 pegavam em todas as imagens e colocavam no saco sem falarem entre si; o grupo 1 e 4 não chegou a uma conclusão final conjunta, como por exemplo durante esta um elemento do grupo foi à frente dizer que não concordava com alguns elementos escolhidos pois achava que não fazia parte de uma alimentação saudável (ver anexo 25).

“O desenvolvimento cognitivo, que ocorre durante o período escolar, permite às crianças desenvolver conceitos mais realistas e mais complexos acerca delas próprias e do seu valor pessoal” (Papalia, Olds, Feldman, 2001:466). Assim, segundo o autor Bee (1986), a criança não só descreve a si mesma através de uma serie de dimensões, como também compara a si própria com os outros, nas mesmas dimensões.

À medida que a criança atravessa os anos escolares, o desenvolvimento do autoconceito torna-se mais complexo, isto é, a criança deixa de se focalizar só em categorias externas, como a idade, o tamanho e a cor dos olhos e do cabelo, passando a incluir as categorias internas, como as características de personalidade (Raymond Montemayor e Marvin Eisen, 1977, citado por Bee, 1986) (ver anexo 26).

Na verdade, o autoconceito também é o resultado da interação da criança num contexto social, frequentemente com os pares, professores e outros adultos desse contexto, pois “ao longo do período escolar, as crianças constroem um quadro complexo de características físicas, intelectuais e sociais de si próprias e dos outros, o que possibilita a continuidade e o aperfeiçoamento na construção do autoconceito” (Tavares, Pereira, Gome, Monteiro, Gomes, 2007:62).

2. Intervenção Educativa

Para desenvolver uma intervenção educativa assente numa pedagogia construtivista, em que a criança participa na construção do seu próprio conhecimento, através da experiência e da aprendizagem pela ação, é necessário, antes de mais, que o educador/professor conheça a realidade que a criança contacta. De facto, tal como é referido pela Perspetiva Sistemática e Ecológica o desenvolvimento da criança não é um processo linear, na medida em que há uma relação dinâmica entre a criança e o meio, mais precisamente, a sociedade, o meio comunitário, a família, a instituição, a sala, a equipa pedagógica e os colegas (ME, 1997). Assim, “podendo o seu desenvolvimento ser interpretado através da análise das atividades, papéis e relações em que o indivíduo participa” (Portugal:1998, citado por Gonçalves, 2008:76).

Através da respetiva análise, o educador adapta a sua ação educativa às características e necessidades de cada criança e aos vastos contextos que esta contacta, tornando, assim, o processo educativo diferenciado e intencional. Este último é salientado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “a intencionalidade educativa – decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo Educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (ME, 1997:14).

Efetivamente, para ocorrer uma aprendizagem intencional e diferenciada ao longo do processo educativo é imprescindível que o educador/professor adote como fases o observar, o planear, o agir e o avaliar, sempre de forma sistemática e cíclica.

Relativamente à observação, esta é fundamental para a intervenção profissional do educador/professor, na medida que “só a observação directa, consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças” (Parente, 2002:168). Assim, “as informações obtidas através da observação adequadamente recolhida, sumariada e interpretada podem [...] ser utilizadas para planear as actividades curriculares e conceber estratégias e acções para melhorar áreas específicas do desenvolvimento” (Parente, 2002:169).

Durante os estágios nas valências Jardim de Infância e 1º Ciclo do EB foram observadas, essencialmente, situações de interação em grande grupo, pequeno grupo e situações de contextos individuais, que, por sua vez, permitiram recolher informação, tal como refere Parente (2002), dos interesses e necessidades das crianças. Para o registo destas situações foi indispensável a utilização de diversos instrumentos de observação, como referido no capítulo II - *Procedimentos Metodológicos*,

nomeadamente, o incidente crítico, as listas de verificação e as grelhas de observação e como recurso a fotografia.

Um exemplo do estágio em Jardim de Infância a nível de observação de grupo e que capta os seus interesses diz respeito a uma situação de diálogo que desencadeou o projeto. Na distribuição das tarefas do dia uma das crianças verificou que não era possível realizar a tarefa: dar de comer aos peixes presente no quadro de tarefas. Posto isto, outra criança sugere a ida à loja dos animais comprar peixes para, assim, recompor o aquário (ver anexo 27).

Um exemplo do estágio do 1º Ciclo a nível de observação de grupo que capta uma das necessidades sentidas na turma diz respeito à atividade “vamos fazer compras inteligentes” que permitiu observar a dificuldade da turma em discutir e tirar conclusões em grupo tanto no momento da “compra” dos alimentos saudáveis/adequados para uma refeição do dia como no momento de apresentação à turma das escolhas e respetivas justificações do grupo (ver anexo 25).

É de referir, que, ao contrário do estágio no 1º Ciclo do EB, no estágio em Jardim de Infância houve uma maior oportunidade de observar situações em grande grupo. Isto deve-se ao factor espaço, pois a sala apresentava duas áreas que possibilitava a reunião do grupo na sua totalidade, como a área da plástica e da biblioteca, ao factor rotina nomeadamente no momento do acolhimento e ao factor situações de aprendizagem, por exemplo as várias situações de planeamento (ver anexos 31-35).

Outra etapa imprescindível para a eficácia da intervenção educativa designa-se de planificação. Neste sentido, durante a intervenção na valência Jardim de Infância e 1º Ciclo do EB a equipa pedagógica reunia-se semanalmente para a realização da planificação (ver anexo 3). No entanto, a constituição da equipa pedagógica diferenciava-se entre as duas valências, pois no Jardim de Infância esta era constituída pela Educadora Cooperante e pela estagiária, enquanto que no 1º Ciclo do EB era construída pelas Professoras Titulares de Turma e pelas estagiárias do 1º ano do 1º Ciclo do EB, visto que faz parte do quadro de objetivos da instituição “planificar, conjuntamente, as actividades e o exercício da docência, assim como as actividades complementares a serem realizadas ao nível da componente não lectiva” (PE do Colégio, 2009/2012:35).

Neste processo o educador/professor reflete sobre os conteúdos significativos para o indivíduo, as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo/turma, prevendo situações e experiências de aprendizagens e organizando os

recursos humanos, materiais necessários à sua realização e o ambiente educativo (ME, 1997).

Assim sendo, a planificação elaborada no estágio em Jardim de Infância abarca as intenções pedagógicas, as situações de aprendizagem e as áreas de conteúdo, e em anexo à teia apresentam-se as estratégias, a descrição da atividade, como os recursos materiais e as competências referentes a esta (ver anexo 28). Relativamente à planificação do estágio em 1º Ciclo do EB, esta apresenta as áreas curriculares, os conteúdos, os objetivos, a descrição das aprendizagens/ estratégias, os recursos (materiais/humanos), a duração e a avaliação (ver anexo 29). Como se pode verificar, o que as diferencia, essencialmente, diz respeito aos parâmetros avaliação e tempo, pois no Jardim de Infância, ao contrário do 1º Ciclo do EB, a avaliação era desenvolvida mas não exposta na sua estrutura; o tempo no 1º Ciclo do EB, ao contrário do Jardim de Infância, é rígido e limitativo, visto que a turma tem um horário semanal a cumprir e um programa definido pela equipa pedagógica para o 1º ano do 1º ciclo do EB, um dos factores para que a planificação se torne mais rígida.

Para que a planificação tenha uma aplicação significativa no desenvolvimento da criança/aluno, a equipa pedagógica das duas valências tinha como ponto de referência os dados recolhidos na observação e na avaliação de modo a planificar de acordo com as necessidades das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Um exemplo de uma observação/avaliação ocorrente no Jardim de Infância que influenciou a planificação diz respeito à dificuldade apresentada por três crianças em pegar corretamente a tesoura na atividade de recorte (ver anexo 30).

Um exemplo de uma observação ocorrente no estágio do 1º Ciclo do EB pertinente para futuras planificações diz respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem. Efetivamente, foi possível observar que há alunos com um bom ritmo, mas também existem alunos que demoram mais a realizar as propostas e a influência que isso traz no ambiente da sala (ver anexo 24). Posto isto, as estagiárias desenvolveram um conjunto de desafios semanais relativos à Língua Portuguesa e à Matemática (ver anexo 47 e 49).

De modo paralelo, para a elaboração das planificações no estágio em Jardim de Infância a equipa pedagógica tinha como orientação os documentos desenvolvidos pelo Ministério da Educação designado Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar (2009) e Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2004), assim como os objetivos e estratégias definidas no Projeto Pedagógico de Sala dos 4 anos

(2010/2011). Da mesma forma que no estágio no 1º ciclo, a planificação tinha alguma fundamentação nas observações e no currículo desenvolvido no documento Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do EB (2004), nas Metas de Aprendizagem para o EB (2009), no Novo Programa de Português (2009) e de Matemática do EB (s/d), assim como o programa definido pela equipa pedagógica para o 1º ano do 1º Ciclo.

Assim, na elaboração da planificação semanal no Jardim de Infância, sempre que possível, era tido em conta todas as várias áreas de conteúdo e as situações de aprendizagem previstas para a educação pré-escolar, nomeadamente área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo, na medida em que têm "uma pertinência sócio-cultural [...] e incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer" (ME, 1997:47). Pois, segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, o educador "planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares" (Decreto de lei nº241/2001, de 30 de agosto).

Pelo contrário, na planificação elaborada no estágio em 1º Ciclo do EB não eram incluídas todas as áreas curriculares previstas na Reorganização Curricular do EB (2001), visto que as disciplinas de expressão motora, expressão plástica, expressão musical/dramática e inglês são da responsabilidade de outros professores com formação para tal (Projeto Educativo do Colégio, 2009/2012:62). Relativamente às áreas da responsabilidade do Professor Titular, estas estão contidas semanalmente na planificação, pois, ao contrário do Jardim de Infância, há um horário da turma, especificado por horas e áreas curriculares, também discriminado no decreto-lei nº6/2001, de 18 de janeiro (Reorganização Curricular no EB), bem como um programa para o 1º ano definido pela instituição.

Outro aspeto é refletir durante a planificação diz respeito aos intervenientes neste processo, isto é, o educador deverá colocar a seguinte questão: "a planificação deve ser só realizada pela equipa pedagógica?". É certo, que o educador é o principal interveniente na sua elaboração, pois ele, mais do que ninguém, conhece as capacidades e necessidades das suas crianças, como as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa de desenvolvimento. Contudo, para que a planificação seja rica em aprendizagens significativas e integradas é imprescindível ter em conta as propostas explícitas e implícitas das crianças (Decreto-lei nº. 241/2001, de 30 de agosto), bem como a intervenção dos outros agentes responsáveis pelo seu

desenvolvimento, nomeadamente a família, a instituição e o meio, pois, segundo a perspetiva sistemática e ecológica, o desenvolvimento da criança resulta da relação dinâmica entre a criança e o meio (ME, 1997).

Neste sentido, no estágio em Jardim de Infância, para além da planificação feita pela equipa pedagógica, desenvolvia-se, em paralelo, outra planificação em que o principal interveniente era o grupo, destacando a participação na segunda fase do projecto lúdico da sala correspondente às planificações. Na verdade, “O Fundo do Mar” é um projeto das crianças e para as crianças, uma vez que vai de encontro aos seus interesses e necessidades. Sendo assim, este projeto lúdico é conduzido e organizado através de planificações relativas à rede do projeto, ao espaço, à dinamização das áreas e à organização das tarefas, com vista a reunir os recursos e meios necessários para a concretização de todas as etapas do projeto.

No que diz respeito à planificação em rede do projeto, estas, com o apoio da equipa pedagógica, registaram as seguintes questões e as suas respostas: “o que é o fundo do mar?”, “o que tem?”, “quem explora?” e “o que queremos explorar e construir?”. Esta planificação advém do resultado da primeira fase do projeto lúdico da sala designada de definição do problema, em que as crianças, numa postura de partilha, levantam questões e hipóteses e partilham as suas aprendizagens sobre a temática (ver anexo 31).

Para a planificação de cada área, inicialmente foi realizado um diálogo em grande grupo em que as crianças diziam o que queriam explorar e construir em cada área e posteriormente, com a ajuda da equipa pedagógica, as crianças registavam os seus desejos recorrendo a imagens e a desenhos. “Prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo, como também suporte da aprendizagem nas diferentes áreas do conteúdo” (ME, 1997:37). Quanto à planificação do espaço, as crianças reuniam-se em grande grupo, fazendo sugestões quanto à alteração das áreas, como na ordem de exploração e construção destas. Posteriormente, realizavam, com o apoio do adulto o registo das devidas alterações e da respetiva ordem de exploração (ver anexo 32).

A planificação também envolvia a distribuição das tarefas pelas crianças e a planificação dos materiais e das estruturas fundamentais para a construção dos elementos das áreas. Esta última ocorria individualmente no caso da construção dos aquários, em pequenos grupos no caso da área da biblioteca/jogos e da área construções/garagem e em grande grupo na construção dos elementos presente na área do barco naufragado (ver anexo 33). De facto, a escolha do material e dos

procedimentos para construir algo é um exemplo da participação da criança na planificação e na avaliação, uma vez que a criança ao pensar quais os materiais necessários e como utilizá-los está a planificar e, no fim, caso esse materiais não tiveram uma aplicação positiva a criança terá que avaliar o porquê que não deu certo e escolher outros materiais para resolver o problema, voltando, assim, à planificação.

Todas estas planificações promoveram “oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” (ME, 1997:37).

“A colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (ME, 1997:45). Sendo assim, inicialmente, foi entregue um panfleto aos pais com o objetivo de promover o contributo dos pais para o desenvolvimento do projecto, tanto a nível de recursos como a nível da participação dos pais na dinâmica do Jardim de Infância. Foi, igualmente, referido a importância a sua colaboração relativa à hora de chegada das crianças, visto que se tornou num entrave para a concentração das crianças na hora do acolhimento (ver anexo 34). Posteriormente, inclui-se a participação dos pais na planificação, por exemplo a atividade dos origamis promovida pela mãe da criança L, o apoio dos pais nas pesquisas individuais e a disponibilização de materiais como os búzios, as enciclopédias e os instrumentos musicais (ver anexo 34).

Paralelamente, procedeu-se à planificação da reunião de pais. Segundo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “a comunicação com os pais através de trocas informais e de reuniões são ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir as suas sugestões” (ME, 1997:46). Sendo assim, a reunião teve como principal objetivo dar a conhecer aos pais o projeto desenvolvido pelas crianças (fase da divulgação do projeto), assim como mostrar o papel ativo da criança do seu desenvolvimento. Para tal, utilizamos como estratégia as fotografias, a passagem dos trabalhos realizados pelas crianças no decorrer da reunião e uma brochura, na medida em permitiram demonstrar o desenvolvimento do projeto, bem como a participação das crianças ao longo de todo o processo, e assim mostrar o papel ativo desta no seu desenvolvimento (ver anexo 35). “Desta forma, os pais são levados a revisar a imagem que têm de seus filhos e a compreender a infância de um modo mais rico e complexo (Edwards, Gandini, Forman, 1999:63).

De modo paralelo, a comunidade envolvente e a comunidade institucional também foram tidas em conta nas planificações.

No que se refere à comunidade envolvente do Jardim de Infância, esta contribui para que grupo tivesse um contato direto com conceitos abordados ao longo do projeto lúdico, e assim uma melhor compreensão destes, nomeadamente através da visita à loja de animais, a visita à praia promovida pelo centro de Ciência Viva, a visita à sala de um instrutor de uma escola de mergulho e a visita ao *SeaLife* (ver anexo 36).

Em relação à comunidade institucional do Jardim de Infância, esta contribuiu com materiais ligados ao projeto, como as conchas fornecidas por uma auxiliar de ação educativa, assim como participou na última fase, a divulgação do projeto (ver anexo 37). Esta interação não só contribui para enriquecer as situações de aprendizagem, como, ainda, contribuiu a nível do desenvolvimento do grupo, pois nesta fase as crianças, com o apoio do educador, realizaram uma sistematização das informações para uma clara divulgação do projeto, na qual envolve importantes processos cognitivos e de socialização (Katz e Chard, Sylvia, 1997).

Do mesmo modo, e seguindo um dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo por o ano, o professor do 1º Ciclo do EB deve “desenvolver o espírito e prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos (..) na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias” (Assembleia da República, 1986, artigo 3º, alínea f).

Em contrapartida, no estágio realizado no 1º Ciclo do EB nem sempre houve essa pertinência de integrar os outros agentes no processo de planificação. Na verdade, ao contrário do estágio em Jardim de Infância, a criança não participou diretamente na planificação das atividades, dos recursos e dos materiais, pois consistia numa função do professor, apenas de uma forma indireta através da atenção dada aos seus interesses (ver anexo 38). De igual modo, não ocorreu uma participação parental na planificação, mas, em compensação, foi feito um apelo à sua participação no projeto da sala “Conto contigo para conta um conto”, através do jornal da turma “Letras em movimento”. Outra forma de promover a ligação escola - família, diz respeito à divulgação no jornal do trabalho desenvolvido ao longo de um período, como por exemplo, o primeiro dia de aulas e o processo da escrita e leitura. De forma a promover ligação aluno-família, acrescenta-se as atividades como a receita

“Bolachinhas de Natal”, sugestão de um conto e a realização de passatempos (ver anexo 39).

Pelo contrário, ocorreu um envolvimento na planificação da Semana Aberta do Colégio, através da planificação conjunta das estagiárias, mais precisamente a elaboração da peça de teatro, do dia dos balões e das pinturas faciais (ver anexo 40).

Por último, um dos aspetos a refletir na planificação, segundo o perfil, diz respeito às situações de aprendizagem de modo a que a sua intenção pedagógica seja significativa, isto é, planificar as situações de aprendizagem com caráter ativo que promovam aprendizagens significativas para o desenvolvimento da criança a vários níveis e que sejam “suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança” (ME, 1997:26).

Posto isto, nas planificações desenvolvidas ao longo do estágio no Jardim de Infância, dando destaque às planificações dirigidas ao projeto, envolveram situações de aprendizagens referentes a saberes, competências, disposições e sentimentos (Katz e Chard 1989, citado por Vasconcelos, 1998:153).

Relativamente às aprendizagens de novos saberes/conceitos, estas foram proporcionadas através de atividades de investigação que permitiram, essencialmente, que o grupo soubesse mais sobre os elementos presentes no fundo do mar e as suas características. Por sua vez, estas envolveram estratégias ativas, uma vez que antes de partir para a pesquisa o grupo elaborava um quadro de investigação, colocavam as hipóteses (“o que sei”) e exploravam esse quadro, confrontando as suas hipóteses com as descobertas resultantes da investigação (“o que descobri”), bem como estratégias recetivas, pois envolveram atividades de observar, escutar e examinar (Katz & Chard, 1997). O visionamento de documentários sobre os animais marinhos e as visitas realizadas ao exterior são um exemplo de experiências educativas que permitiram aplicar essas atividades (ver anexo 41).

As investigações levadas a cabo durante o projeto eram realizadas individualmente, como por exemplo as pesquisas realizadas em casa como o apoio dos pais, em pequeno grupo nas primeiras pesquisas e em grande grupo na pesquisa do barco naufragado e das pistas de corridas. Terminando a pesquisa, as crianças apresentavam ao grupo as suas descobertas (ver anexo 41). Consequentemente, estas também [auxiliaram] as construções levadas a cabo pelas crianças, visto que [aprenderam] mais sobre os atributos dos objetos que constroem e, consequentemente, os modelos [tornaram-se] mais elaborados e mais próximos dos objetos reais (Katz e Chard, 1997).

Referentes às aprendizagens de competências, as atividades planificadas proporcionaram competências sociais essencialmente nas atividades de planeamento, competências de observação através das atividades de investigação, as competências ligadas às aprendizagens básicas de leitura, escrita e matemática, que “[forneceram] a ligação entre as atividades de investigação e de construção (ver anexo 42). Falar, escrever e ler ajudam a esclarecer a compreensão e dão às crianças informações novas” (Katz e Chard, 1997:150), e, por fim, as competências relacionadas com o domínio das várias formas de comunicação e expressão. Destacando este último domínio, foi desenvolvido através do jogo dramático. Este “ajuda as crianças a integrar informação recém-adquirida no que já conhecem” (Katz e Chard, 1997:151), como possibilita que as crianças interpretem papéis relacionados tanto com o projeto como relacionados com mundo das histórias fantásticas. Efetivamente, com a construção do barco aumentou o leque de personagens. As crianças passaram de interpretar só as personagens mãe, pai e filho para desempenhar personagens, como por exemplo o mergulhador. Do mesmo modo, a dinamização da área da garagem/construções as crianças passaram a desempenharam personagens relacionadas com o espetáculo de corridas, desde corredores, árbitros das corridas a mecânicos de carros de corridas. Por fim, com a introdução do fantocheiro na área da biblioteca possibilitou incorporar outras tantas personagens como por exemplo príncipes e princesas. Todos estes factos podem ser comprovados no anexo 43.

Por outro lado, este domínio foi promovido nas actividades de música, em que as crianças tiveram contato com canções, instrumentos musicais incluindo próprio corpo, de expressão plástica através do contato com materiais, técnicas e obras de arte e a expressão motora desenvolvida a partir de sessões de movimento e músicas de relaxamento (ver anexo 44-45).

Finalmente, o trabalho de projeto permitiu à criança adquirir disposições, como a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de adquirir (Vasconcelos, 1998). Assim como, permitiu trabalhar sentimentos, como lidar com o sucesso e insucesso, a partir de erros e de dúvidas, integrando dinamicamente a frustração, a contradição, o desapontamento” (Vasconcelos, 1998).

Relativamente às situações de aprendizagem planificadas no estágio no 1º Ciclo do EB, nem sempre ocorreu a aplicação de uma pedagogia activa, tal como se privilegiou no estágio em Jardim de Infância. Por vezes, as situações de aprendizagem eram aplicadas através de um ensino diretivo, nomeadamente as fases da iniciação à escrita e leitura das letras e dos números. Este ensino, além de envolver a rotina da

escrita das letras e dos números, também envolvia a rotina da cópia e da leitura de um pequeno texto (ver anexo 47). De facto,

“quando o objectivo da aprendizagem é a produção de uma ortografia correcta na redacção de textos, é a aprendizagem de um sistema de produção que é visada e a aprendizagem de um sistema deste tipo não será bem sucedida se as rotinas de execução e as suas condições não estiverem estritamente ligadas” (Azevedo, 2000:59).

Contudo, de forma a aplicar aprendizagens activas e diversificadas defendidas pela Organização Curricular e Programas do EB (ME, 2004) e para, assim, motivar a turma, recorria-se a uma personagem e à sua história presente no livro “Cidade das Letras” para introduzir uma nova letra. Esta estratégia permitiu ao aluno desenvolver a compreensão textual, como, também, possibilitou o contato com o grafema e o fonema e a associação da letra em questão com as outras letras do alfabeto, como a associação de vogais formando os ditongos e a associação consoante vogal de modo a formarem-se as primeiras sílabas. Paralelamente, recorreu-se a canções também constituídas por personagens, ao recorte e ordenação dos elementos das frases, ao jogo da formação de palavras e a desafios semanais de Língua Portuguesa (ver anexo 48).

A aplicação de um ensino de carácter ativo prolongou-se nos restantes conteúdos. A construção progressiva do conceito do número e a compreensão do sistema de numeração decimal realizaram-se através da resolução de problemas, que possibilitou colocar o aluno não só numa atitude activa de aprendizagem, mas, também, permitiu a exploração e descoberta de novos conceitos, a aplicação de aquisições feitas e a testar a sua eficácia (ME, 2004). Os problemas eram apresentados à turma no manual, nas fichas de consolidação, nos desafios semanais relativos à área da Matemática e da Língua Portuguesa e nos problemas semanais da área de Matemática (ver anexo 49).

Paralelamente, as situações de aprendizagens envolveram a manipulação de materiais didáticos. Segundo o Ministério da Educação (1990),

“na aprendizagem da Matemática, como em qualquer outra área, as crianças estão enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar respostas à sua necessidade, de exploração, experimentação e manipulação” (ME, 1990:130 citado por Ponte e Serrazina, 2000:115 e 116).

Sendo assim, a manipulação de material pelos alunos, convenientemente orientada, podem facilitar a construção de conceitos (Ponte e Serrazina, 2000), nomeadamente, para representar e realizar composições das figuras geométricas os alunos exploram e manipularam objetos como o Tangram e o Geoplano, assim como

para trabalhar a noção de conjunto e o conteúdo organização e tratamento de dados exploraram peças móveis representativas dos conjuntos e dos seus elementos. Pode, também, servir para representar conceitos que a turma já conhece, permitindo assim a sua melhor estruturação (Ponte e Serrazina, 2000), como por exemplo, para consolidar as operações adição e subtração recorreu-se a dados com os números e com os sinais das operações (ver anexo 50).

A experiência “O que os doces fazem aos dentes?” é outra situação de aprendizagem que permitiu a manipulação. Nesta experiência, a turma não só explorou os materiais necessários como aplicou e observou todo um processo de experimentação, Além disso, permitiu a aplicação da escrita por desenho através do registo dos materiais, procedimentos e resultados (ver anexo 51).

De modo paralelo, a experiência permitiu aplicar uma continuidade educativa entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do EB, visto que, segundo o aluno C, GB e F, no Jardim de Infância os alunos contactavam com o ensino experimental (ver anexo 51).

A aplicação do jogo nas planificações foi outra forma de promover uma pedagogia activa, pois segundo as autoras Moreira e Oliveira, “existe um potencial pedagógico no jogo que deve ser integrado nas metodologias utilizadas na Educação (...) para fomentar uma postura desafiadora (...)” e, entre outras vantagens, para “favorecerem naturalmente a interacção entre alunos” (Lopes e tal. 1990:23 citado por Moreira e Oliveira (2004:84). Neste sentido, e para uma melhor compreensão e consolidação de saberes recorreu-se ao jogo dramático “Vamos fazer compras inteligentes!” , jogos de tabuleiro, nomeadamente o jogo “Quem é quem” e “Atenção! Lavar, escovar e esfregar” e jogos de dados (ver anexo 52).

Como forma de integrar a planificação no projeto da sala “Conto contigo para contar um conto”, aplicou-se um conjunto de contos na abordagem e aplicação dos conteúdos, nomeadamente o conto *Branca de Neve e os Sete Anões* na exploração do Geoplano, *O Patinho Feio* na manipulação do Tangram, *Lavar, Escovar e Esfregar* para explorar e consolidar o conteúdo higiene corporal, *A Terra do Crescer Bem* no conteúdo alimentação saudável, *Nuno, o aventureiro* na exploração do conteúdo organização e tratamento de dados (ver anexo 53). A aplicação do conto também foi outra forma de dar continuidade educativa entre o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do EB, pois segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de

outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler “ (ME, 1997:70).

Paralelamente, de forma a aplicar uma postura mais ativa por parte do aluno e, ao mesmo tempo, indo de encontro às vivências atuais dos alunos, na área de projeto planificava-se atividades que implicavam o uso do computador, mais precisamente, a ilustração dos contos relacionados com o projeto da sala no *paint*. Acrescenta-se, ainda, o recurso ao quadro interativo para a correção dos exercícios e à plataforma *E-Escolas* para a visualização de vídeos relacionados com os conteúdos das áreas (ver anexo 54).

Tal como no Jardim de Infância, as situações de atividades também envolveram o trabalho em grupo. Na verdade, e de acordo com o autor Pato (1995:48), o trabalho em grupo desenvolve no aluno uma série de competências sociais e académicas, pois “as interações que se estabelecem entre o aluno e o seu pequeno grupo determinam que se sinta protegido, «puxado» no desenvolvimento das suas potencialidades, responsabilizado pelas suas atitudes”. De facto, através da atividade “vamos fazer compras inteligentes”, da construção de um painel em grupo, dos jogos, entre outras, permitiu desenvolver o respeito pela opinião do outro, a capacidade de ouvir e a distribuição de tarefas e a sua aceitação (ver anexo 55).

O trabalho do educador/professor não se esgota na observação, na planificação e na reflexão. Este prolonga-se na sua ação educativa. Efetivamente, nesta fase o educador/professor pode desempenhar vários papéis dependendo das situações de aprendizagem.

Em relação estágio do Jardim de Infância, esta face corresponde às situações de aprendizagem decorrentes essencialmente do projeto lúdico da sala, mais precisamente a terceira fase do projeto, denominada de execução. Nesta fase do processo educativo, o educador desempenha um papel de observador, “provocador”, mediador, orientador/auxiliador e motivador, no sentido de que é necessário desenvolver um clima de apoio que encoraje a aprendizagem ativa da criança e, conseqüentemente, a autonomia desta. Efetivamente, segundo o currículo High/Scope

“as crianças aprendem mais através do seu desenvolvimento com pessoas, materiais, ideias e acontecimentos, e que é tarefa do adulto interagir pensadamente com as crianças ao longo do dia, por formas de lhes apoiar e encorajar o desenvolvimento” (Hohmann e Weikart, 2009:305).

Na fase da execução do projeto as crianças partiam para o processo de investigação através das pesquisas e do contacto direto através das visitas de estudo,

em que inicialmente registavam o que queriam saber e os meios para alcançar as respostas e posteriormente organizavam e registavam a informação resultante das pesquisas (ver anexo 41). O adulto neste processo desempenhava o papel de orientador/auxilador na aprendizagem e mediador na medida em que ajuda a estabelecer pontos de situação, ou seja, intervêm para apoiar e enriquecer, por exemplo nos diálogos em grande e pequeno grupo, a estagiária entrevista com questões e pistas para desenvolver mais o diálogo (Vasconcelos, 1998).

Esta face também incluiu a etapa de construção, em que o grupo com o apoio das pesquisas construía os elementos para as áreas definidos na segunda fase do projeto. Nesta etapa, as crianças reviam a planificação e os materiais necessários para a sua execução e partiam para construção. Durante esta, o papel do adulto consistia em observar e intervir caso as crianças apresentassem alguma dificuldade ou a pedido destas (Vasconcelos, 1998). Além disso, promovia o fortalecimento da predisposição das crianças para serem imaginativas, engenhocas, autónomas, para se envolverem e serem produtivas (Katz e Chard, 1997), através do contato com materiais de desperdício e técnicas de pintura, assim como através da organização dos materiais (ver anexo 42).

É de salientar ainda, que durante o decorrer da ação, usufruía-se dos imprevistos surgidos no processo educativo para novas aprendizagens, como por exemplo no acolhimento recorria-se à história elaborada pela criança com a ajuda da família, respetiva ao livro da sala “Histórias do Fundo do Mar” (ver anexo 56). Facto assente no Perfil Específicos de Desempenho Profissional do educador de infância, pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.

Tal como no Jardim de Infância, o professor do 1º Ciclo do EB desempenha diferentes papéis desde o papel de informador, orientador/ auxiliador, mediador, passando pelo observador e “provocador” influenciados pelas situações de aprendizagem e pelo método que utiliza (expositivo, demonstrativo, interrogativo e ativo).

O papel de informador foi aplicado no início da aula, mais precisamente na divulgação à turma do plano de aula, no fim das aulas, na divulgação dos trabalhos de casa e na introdução de uma tarefa. Como se pode verificar, nestas intervenções aplicou-se o método expositivo, uma vez que implicou a transmissão de uma informação. Focando a fase que corresponde à introdução da tarefa, segundo os autores Fonseca, Brunheira e Ponte (s/d:2), “a fase de introdução da tarefa é bastante importante pois tem uma dinâmica própria que poderá influenciar decisivamente o

sucesso do trabalho, principalmente se os alunos não estiverem familiarizados com este tipo de actividade. Nesta fase de arranque é determinante o modo de apresentação da proposta de trabalho à turma”. Posto isto, era feita a leitura dos enunciados, pois no caso da turma em contacto no estágio em 1º Ciclo do EB ainda não sabiam ler, o que os torna mais dependentes do professor, assim como a intervenção era acompanhada por alguns comentários que o mais pertinentes ou pôr algumas questões cujas respostas, no intuito de saber se os alunos estão ou não a entender o que é proposto.

Relativamente ao papel de “provocador”, este era aplicado durante a execução dos exercícios, pois para além das questões presentes no exercício eram colocadas outras questões, assim como era aplicado perante as respostas dadas pelos alunos, isto é, interrogava outro aluno acerca da resposta do seu colega aplicava-se outras questões, aplicando, assim, o método interrogativo. Este facto também é enfatizado pelo NCTM (1994 citado por Fonseca, Brunheira e Ponte, s/d:3), “o professor deve colocar regularmente a pergunta “porquê” a seguir aos comentários dos alunos, de modo a “provocar o raciocínio”, levando-os a analisar e reflectir sobre o seu trabalho e a procurar significado para as suas descobertas”.

Quanto ao papel de observador e orientador/auxiliador, este foi aplicado durante, por exemplo, as situações de aprendizagem relativas à manipulação dos materiais didáticos, os desafios e a experiência, “o que os doces fazem aos dentes?”, aplicou-se o papel de observador e orientador/auxiliador, uma vez que, o aluno nestas situações de aprendizagens o aluno foi um “agente voluntário, activo e consciente da sua própria educação” (Gouveia, 2007:44), o que demonstra a aplicação do método ativo.

O método demonstrativo foi utilizado, por exemplo, na experiência “o que os doces fazem aos dentes?”, uma vez que ocorreu uma “repetição de procedimentos através de demonstração: explicação-demonstração-aplicação” (Gouveia, 2007:42). Nesta situação, o professor desempenhou o papel de informador/explicador na fase de explicação, observador e orientador/auxiliador durante aplicação da experiência e “provocador” no lançamento à turma de questões relativas às previsões do resultado da experiência.

Por último, e por vezes o primeiro na planificação e atuação, temos a avaliação da intervenção educativa. Neste sentido, “avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção, para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Silva, 1977:27 citado por Gonçalves, 2008:67).

Essa tomada de consciência, era desenvolvida, tanto no estágio em Jardim de Infância como no estágio do 1º Ciclo do EB, através das reflexões semanais, nas quais incluíam o impacto da aplicação da planificação, dificuldades sentidas pelo estagiário, as aprendizagens e dificuldades das crianças/dos alunos (ver anexo 57). Na verdade, esta reflexão torna-se um espelho do estagiário, isto é ao ver o seu reflexo este – que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do estagiário - adquire uma maior autoconsciência pessoal e profissional (Garcia, 1999).

Para além disto, durante o antes, o durante e o após, relativos à intervenção, houve sempre a necessidade de autoavaliar as intencionalidades pedagógicas, recorrendo às grelhas de autoavaliação (ver anexo 57). Esta necessidade era uma (pré)ocupação que só beneficia a lógica de um profissional reflexivo que se sente implicado em todo o processo, para além de beneficiar das críticas dos pares.

Paralelamente, não se pode deixar de referir que para promover uma diferenciação pedagógica, o estagiário tem que refletir sobre a adequação e a pertinência da sua avaliação, no que concerne aos objetivos e à estrutura, de modo a que estes estejam adequados ao grupo ou à turma.

Em relação à avaliação do Jardim de Infância, inicialmente a estrutura não era tão específica pois só continha os seguintes parâmetros: sala, data, área de conteúdo, nome da atividade, nomes das crianças, competências e observações e mais tarde acrescentou-se outros parâmetros tornando-se, assim, mais específica e individualizada, nomeadamente a técnica utilizada caso se refira a expressão plástica e as observações para cada criança e de grupo. No que diz respeito à avaliação do 1º Ciclo do EB, os objetivos pouco a pouco tornaram-se mais específicos, principalmente na avaliação da escrita e da leitura, na medida em que a observação das ações das crianças durante a escrita e a leitura constituíam uma fonte de conhecimento dos parâmetros necessários para avaliar estes dois conteúdos (ver anexo 57).

Outro espelho a que o educador/professor pode recorrer, são os outros docentes. De facto, nos estágios houve uma preocupação em conhecer a avaliação do outro quanto à aplicação da planificação, mais precisamente a avaliação da Supervisora, através das sessões de Apoio Tutorial, as reuniões semanais com a Professora Cooperante e o par pedagógico. Neste sentido, como é referido por Alarcão e Tavares (2003), a supervisão pedagógica é “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 2003:16 citado por Gonçalves, 2010:52).

Outra forma de avaliar é dar voz aos principais intervenientes no processo de desenvolvimento, as crianças. Efetivamente, “a avaliação feita pelas crianças é uma atividade educativa, constituído também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, avaliação é o suporte do planeamento” (Silva, 1997:27, citado por Gonçalves, 2008:67).

No estágio em Jardim de Infância, as crianças participavam na avaliação, através das assembleias semanais (ver anexo 58). Este tipo de avaliação tornou-se uma avaliação da intervenção educativa, na medida em que o feedback das crianças permitiram saber o sucesso da aplicação da planificação como a sua pertinência. Mais ainda: como já referimos no capítulo dos procedimentos metodológicos, foi elaborada uma entrevista, e aplicada ao grupo de crianças, no sentido de apurar os seus interesses; a grande finalidade deste momento, contemplou uma estratégia avaliativa – no final, avaliou-se o impacto da intervenção educativa, por nós preconizada, porque comparou-se os interesses iniciais com os “resultados” de toda dinâmica educativa.

Com vista, a avaliar a intervenção junto da comunidade parental, mais precisamente o problema sentido pela Educadora Cooperante relativa à hora de chegada das crianças, recorreu-se, mencionada nos procedimentos metodológicos, a uma grelha de avaliação. Além disso, na reunião final com os encarregados de educação, e visando a avaliação da satisfação, foi disponibilizado um documento de registo, onde estes poderiam avaliar a intervenção da estagiária, bem como o desenvolvimento do projeto de sala e, para além disso, o próprio crescimento das crianças (ver anexo 59).

No estágio do 1º Ciclo do EB não ocorreu uma avaliação do aluno relativa à intervenção educativa, não de uma forma directa. Contudo, ocorreu uma avaliação de forma indirecta dos alunos, isto é, era tido em conta os seus comentários em relação às atividades. Vejamos alguns exemplos: “professora, gostei muito deste jogo”, “professora, posso continuar a descobrir palavras no fim do intervalo” (ver anexo 60).

3. Avaliação das Aprendizagens

Ao longo dos tempos, o significado atribuído à avaliação tem sido diverso. Inicialmente, a avaliação era “dirigida sobretudo a uma função social, através da hierarquização, seleção e certificação do aluno” (Santos, 2002:77). Mais tarde, tornou-se “ [num] elemento integrante e regulador da prática educativa” (despacho Normativo, nº 30/2001, ponto 2). Nesta perspetiva, a avaliação torna-se num ato de regulação das aprendizagens, na medida que contribui para o progresso e/ou redireccionamento da aprendizagem do aluno (Santos, 2002).

Tendo sempre em conta este princípio, o educador/professor deverá refletir sobre os tipos de avaliação a aplicar, isto é, deve refletir se pretende aplicar uma avaliação de orientação (avaliação diagnóstica), uma avaliação de regulação (avaliação formativa) ou uma avaliação de certificação (avaliação sumativa) (Cardinet, 1983, Ketele e Roegiers, 1996 citado por Gonçalves, 2008). De modo paralelo, este deve refletir na avaliação tendo em conta a valência em contato, pois, segundo o autor Gonçalves (2008:69), “dada a sua relevância a nível das concepções e práticas de avaliação no pré-escolar, aprofundar-se-á mais a avaliação formativa”.

Assim sendo, no estágio em Jardim de Infância e no 1º Ciclo do EB foi aplicada uma avaliação de regulação, a avaliação formativa, que consistiu num “processo de regulação externa ao aluno dado ser da responsabilidade do professor” (Santos, 2002:78). Acrescenta-se, ainda, que esta avaliação “assegura que os processos se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais” (Pais e Monteiro 2004:44 citado por Gonçalves, 2008:69).

Para a aplicação da avaliação formativa foi necessário recorrer a instrumentos de observação, nomeadamente a lista de verificação, o incidente crítico, a grelha de observação e de avaliação, visto que, “a observação directa de crianças envolvidas em actividades desenvolvimentalmente apropriadas é um procedimento útil para obter informações sobre todas as áreas de desenvolvimento e para obter elementos que possam ser utilizados na planificação das actividades da classe” (Parente, 2002:169).

Segundo Gullo, “mais do que simplesmente centrar-se nos produtos de aprendizagem (ex.: resposta certa), ela enfatiza e procura representar como as crianças processam a informação, constroem novos conhecimentos e resolvem problemas” (Gullo, 1994:8 citado por Parente, 2002:169). Posto isto, na lista de verificação e na grelha de observação e de avaliação colocou-se um parâmetro designado de observações para registar o processo do aluno ao longo da atividade (ver anexos 5 e 6).

Para além da avaliação formativa, e seguindo o despacho normativo nº30/2001, a avaliação do estágio em 1º Ciclo EB contemplou-se com mais dois tipos de avaliação, nomeadamente a avaliação de orientação - avaliação diagnóstica e a de certificação – avaliação sumativa.

Segundo Cortesão (2002:39), “a avaliação diagnóstica (...) pode ser extremamente importante porque pode fornecer ao professor elementos que lhe permitirão adequar o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar”. De facto, na aplicação das primeiras intervenções no estágio ocorreu uma avaliação diagnóstica, uma vez que possibilitaram, por exemplo, conhecer o tipo de atividades estavam familiarizados (ver anexo 25).

No que diz respeito à avaliação sumativa, esta “consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina (...), dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências” (despacho normativo nº 30/2001, II, alínea 22).

Tal como indica o despacho normativo nº 30/2001 (ME, 2001), a avaliação sumativa é da responsabilidade do professor titular de turma. Sendo assim, a avaliação sumativa dos alunos era planificada e aplicada pela Professora Cooperante. O instrumento usado para esta avaliação eram as fichas de avaliação, não apenas aplicados no final de cada período, como assenta o despacho normativo nº 30/2001, mas também no final de cada conteúdo (ver anexo 3).

Relativamente aos intervenientes na avaliação aplicada no estágio em Jardim de Infância e no estágio em 1º Ciclo do EB, houve uma preocupação em implicar a(s) criança(s) e os encarregados de educação neste processo, tal como enfatizado no enquadramento legal da Educação Pré-escolar e do EB, mais precisamente na circular nº4 /DGIDC/DSDC/2011- Avaliação na Educação Pré-escolar e no despacho normativo nº30/2001- avaliação das aprendizagens no EB.

Na verdade, as crianças foram implicadas na avaliação através da aplicação da avaliação de regulação, mais precisamente através da co-avaliação entre pares e autoavaliação (Santos, 2002).

Quanto à co-avaliação entre pares é, simultaneamente, um processo de regularização externo e interno ao sujeito, uma vez que implica tanto os seus colegas como ele próprio (Santos, 2002). Este tipo de avaliação valoriza a interação social, pois é através de “ situações de confronto, de troca, de interacção, de decisão, que os

forcem a explicar, a justificar, argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planear ou dividir o trabalho, obter recursos” (Perrenoud, 1999:99 citado por Gonçalves, 2008:78 e 79). Sendo assim, foi aplicada nas assembleias semanais, onde as crianças inicialmente referiam o que foi feito durante aquela semana e posteriormente refletiam sobre o desenvolvimento das atividades. Uma vez que, o estágio decorreu numa sala de 4 anos, a estratégia mais adequada para o grupo foi aplicar uma avaliação semanal e não no final do projecto, apesar de também ter sido realizada uma avaliação final (ver anexo 58).

No que se refere à autoavaliação, ao contrário das avaliações referidas anteriormente, é um processo de regulação interno ao próprio sujeito, uma vez que este reflete sobre as suas ações e comportamentos. Na verdade “é um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz” (Santos, 2002:79). Pelo contrário, o “professor é mais uma vez central, cabendo-lhe a responsabilidade de construir um conjunto diversificado de contextos facilitadores para o desenvolvimento da autoavaliação, tornando-se o aluno cada vez mais autónomo” (Santos, 2002:80).

No estágio em Jardim de Infância, a autoavaliação era desenvolvida nas assembleias semanais. Nestes momentos avaliativos, as crianças individualmente diziam o que tinham gostado mais de fazer e o que menos tinham gostado de fazer durante a semana, justificando as suas escolhas. Este tipo de avaliação permitiu observar uma evolução em relação à atitude reflexiva das crianças em estudo. Inicialmente foi observado que estas só referiam o que gostavam de fazer, e quando confrontadas com a pergunta “o que menos gostaste de fazer?” ouvia-se o seguinte comentário: “gostei de tudo”. Mais tarde, algumas crianças de grupo referiram o que não gostaram tanto de fazer. Assim como, permitiu conhecer as suas dificuldades e aprendizagens, através das suas justificações. Vejamos alguns exemplos: “não gostei de cortar os autocolantes para as bandeiras, porque não sei cortar muito bem”; “gostei da história do Zé Pimpão porque tinha coisas de corrida. Aprendi que não se pode por o lixo para fora do carro” (ver anexo 58).

No estágio em 1º Ciclo do EB, a autoavaliação procedia-se a nível do comportamental. No final do dia, cada aluno preenchia a tabela presente no seu caderno diário e, posteriormente, registava a sua autoavaliação na tabela de autoavaliação presente na sala (ver anexo 61).

O autor Santos (2002), indica algumas intervenções para desenvolver uma autoavaliação regulada dos alunos, dentro destas foi utilizada a abordagem positiva do erro. De facto, encarando o erro como um processo positivo para a aprendizagem da

criança/aluno, faz com que o erro seja uma fonte rica de informação para a compreensão de uma situação de aprendizagem (Santos, 2002). No entanto, para que isso aconteça é necessário “que o aluno seja ele próprio capaz de fazer a sua autocorreção, sendo para isso necessário compreender o erro para criar condições para o ultrapassar (Hadgi, 1997, citado por Santos, 2002:80). Em contrapartida, ao educador/professor não lhe cabe identificar o erro, nem corrigi-lo, mas sim “interpretar o seu significado, formular hipóteses explicativas do raciocínio do aluno” (Santos, 2002:80) para depois orientá-lo da melhor forma, nomeadamente através de questões ou pistas orientadoras (ver anexo 62).

Relativamente à participação dos encarregados de educação na avaliação, no estágio em Jardim de Infância, estes, por vezes, eram solicitados pela Educadora Cooperante e vice-versa, no início ou no fim do dia. Outro modo de envolver os encarregados de educação na avaliação das crianças diz respeito à reunião de pais realizada periodicamente e à entrega, também periódica, de um documento relativo à avaliação das crianças (ver anexo 2). Do mesmo modo, no estágio em 1º Ciclo do EB os encarregados de educação tinham acesso à avaliação do aluno na hora de atendimento aos pais e na reunião no final de cada período. Para além disso, estes poderiam ter acesso à avaliação dos alunos através das fichas de avaliação e da avaliação intercalar de cada período (ver anexo 3).

CAPÍTULO IV. REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Vários livros, várias revistas de educação e vários documentos são publicados. Todos tornam-se num guia para a intervenção educativa, contudo é necessário que o estagiário reflita não só durante a sua intervenção, mas também no final de uma experiência tão enriquecedora. De facto, “este professor e ou educador vê-se a si mesmo como alguém que continua a ser um *aprendiz*, um *questionador incansável* que nunca toma uma opinião ou perspectiva como última e absoluta” (Antunes, 2001:253). Neste sentido, é pertinente refletir sobre a “bagagem” de aprendizagens resultante de dois estágios em, importa enfatizar, duas valências, mais precisamente as experiências fundamentais e as dificuldades/barreiras sentidas ao longo do processo.

Decididamente, o estágio em Jardim de Infância foi fundamental para refletir e construir a intervenção educativa, na medida em que ao aplicar a Metodologia de Projeto foi necessário uma constante pesquisa documental e um contato com docentes educativos que também já o aplicaram. Efetivamente, com toda a pesquisa e com uma reflexão de como aplicá-lo ao grupo em questão permitiram dar um sentido para a ação e tendo a plena consciência desta, tornou-se mais eficaz a intervenção educativa.

A somar-se a esta situação, colocamos, também, neste contexto, a tónica na interação existente com o ambiente parental. Inicialmente ocorria um certo distanciamento entre os pais e a estagiária, mas com a introdução do projeto lúdico da sala estes passaram a interagir com esta questionando sobre este e comunicando o que as crianças diziam em contexto familiar. Além disso, houve a preocupação com a colaboração dos pais para o enriquecimento do projeto lúdico da sala, no que concerne aos materiais e ao envolvimento nas situações de aprendizagem, promovendo, assim, o enriquecimento das aprendizagens das crianças, como uma maior ligação entre o Jardim de Infância e a família. Este facto foi comprovado pela Educadora Cooperante: “fez com que se envolvessem nas actividades da sala e que a sua participação fosse mais espontânea. O seu interesse aumentou” (ver anexo 3).

Por fim, a estagiária depara-se com outro desafio: a reunião de pais. Assim, para garantir o seu sucesso, procedeu-se à planificação da reunião de pais com o objetivo, entre outros, de proporcionar um maior contato com os pais, visto que

durante o dia a dia só era possível contactar com alguns pais e alguns minutos, facto que se deve às horas definidas para o estágio. Outro objetivo da reunião centrou-se na divulgação junto dos pais do trabalho desenvolvido pelas crianças (última fase da divulgação do projeto), e o seu papel ativo na construção do conhecimento (ver anexo 35).

A “bagagem” de aprendizagens também traz consigo aprendizagens relativas ao estágio realizado no 1º Ciclo do EB. De facto, este possibilitou estabelecer o contato com o 1º ano de escolaridade e o contexto que o envolve, mais precisamente com a oportunidade de contactar com um conteúdo fundamental, nomeadamente o ensino da escrita e da leitura, no que concerne à observação das diferentes metodologias de ensino, das diferentes avaliações e planificações, dos comportamentos/atitudes dos alunos perante este conteúdo.

Contudo, nem só de sucessos vive um estagiário. Efetivamente, quando o estagiário parte para a prática depara-se com dificuldades, situações de conflito e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece. Realmente, por vezes, torna-se difícil de colocar em prática as teorias estudadas durante a formação académica.

No estágio em Jardim de Infância, vários obstáculos foram encontrados, destacando, ao momento quando o grupo iniciou a terceira fase do projeto a execução desencadeou outra questão e mais um obstáculo a ultrapassar: “como abordar conceitos relacionados com o fundo do mar se não é possível levar as crianças até ao meio?”, “como motivar as crianças, visto que não podem fazer uma exploração ao fundo do mar?” e como promover o papel ativo da criança na pesquisa/exploração dos conceitos?”. Neste sentido, tornou-se pertinente adequar e diversificar as estratégias às crianças, e sabendo que o grupo vive num mundo da fantasia, do lúdico e da surpresa, recorreu-se a estes factores e explorou-se diversas atividades com os mesmos e assim motiva-los, por exemplo a utilização da personagem o mergulhador e o contato com as espécies através dos documentários e das visitas de estudo.

Relativamente ao estágio em 1º Ciclo do EB, um obstáculo que se tornou numa oportunidade de adquirir e aperfeiçoar as competências/domínios, isto é, tornou-se num momento em que o futuro professor

“[vai] desenvolvendo a sua própria ação, mantendo um constante ir e vir entre o que [sabe] e o que não [sabe], entre o que [tem] de fazer e o que pode fazer, entre o que [experimenta] anteriormente e a necessidade de introduzir inovações no momento atual, entre o que [havia] previsto realizar e o que as condições de cada momento parecem aconselhar. E nesse contexto de incertezas que os dilemas aparecem” (Zabalza, 2003:9).

Na verdade, durante a planificação semanal foi possível reconhecer uma área/domínio da matemática em que é necessário um constante ir e vir entre o que se sabe e o que não se sabe (Zabalza, 2003) relativamente ao conteúdo organização e tratamento de dados. Tendo a consciência deste facto procedeu-se para a análise de uma brochura da responsabilidade do Ministério da Educação designada de “Organização e Tratamento de dados” (2011), que permitiu não só obter informação dos conceitos, como sugestões de atividades práticas para abordar este conteúdo (ver anexo 55). Contudo, é necessário realçar que apesar do documento oficial ser um guia para o estagiário/professor é necessário futuramente investigar mais didáticas em relação a este domínio da matemática, uma vez que ao longo do percurso profissional o conteúdo será abordado de diferentes formas, dependendo das necessidades, competências e da predisposição da turma.

Outra dificuldade sentida ao longo das primeiras intervenções está relacionada com os diferentes ritmos de aprendizagem da turma. Efetivamente, como referido no capítulo III – *Intervenção Educativa* - durante essas semanas foi possível observar que há alunos com um bom ritmo, mas também existem alunos que demoram mais a realizar as propostas. Estes diferentes ritmos tornam-se uma dificuldade no sentido em que os alunos que terminam a atividade primeiramente começam a conversar com o colega do lado ou a distrair os colegas da frente o que influencia o ambiente sonoro da sala e o decorrer da atividade. Posto isto, procedeu-se à elaboração de alguns desafios com o objetivo, tal como refere Moura e Lopes (1964:27), de “manter as crianças mais ligeiras ocupadas, após terminarem uma atividade proposta (...). Conservar os alunos empenhados em tarefas que lhes agradem é o meio de evitar problemas de disciplina”.

Em última análise, não se pode deixar de referir que para promover uma diferenciação pedagógica o estagiário tem que avaliar e refletir sobre seu próprio trabalho, em que questiona a adequação e a pertinência dos conteúdos e dos métodos aplicados. Da conjugação destes factores e dos objetivos previamente definidos é possível perceber as evoluções do estagiário quanto à planificação, ação e avaliação.

No que concerne à evolução no processo de planificação, no estágio em jardim de infancia, inicialmente foram realizadas de raiz com a Educadora Cooperante, o que permitiu conhecer o modo de planeamento desta. Outra razão diz respeito ao conhecimento imaturo do grupo. Mais tarde, a planificação começou a ser elaborada pela estagiária, isto é, no dia da reunião de planificação, a mesma era apresentada à

Educadora, que por sua vez esta incorporava as suas atividades na mesma (ver anexo).

Quanto à evolução da atuação, em ambos os estágios ocorreu uma evolução na adequação do discurso, mais precisamente o modo como se expressa e comunica, pois a postura contraída tornou-se flexiva. Assim como, a observação durante a ação tornou-se cada mais precisa, objetiva, devido à elaboração das grelhas de observação e ao crescimento da clareza do que se pretende observar.

No que concerne à avaliação, esta teve a sua evolução ao longo dos estágios. Em relação à avaliação do Jardim de Infância, inicialmente a estrutura não era tão específica pois só continha os seguintes parâmetros: sala, data, área de conteúdo, nome da atividade, nomes das crianças, competências e observações e mais tarde acrescentou-se outros parâmetros tornando-se, assim, mais específica e individualizada, nomeadamente a técnica utilizada caso se refira a expressão plástica e as observações para cada criança e de grupo. No que diz respeito à avaliação do 1º Ciclo do EB, os objetivos pouco a pouco tornaram-se mais específicos, principalmente na avaliação da escrita e da leitura, na medida em que a observação das ações das crianças durante este processo, tornou-se numa fonte de conhecimento dos parâmetros necessários para avaliar estes dois conteúdos (ver anexo 57).

Em suma, é necessário encarar este contexto de estágio não como um fim, mas sim como o início da nossa profissionalização enquanto educador, pois “o nosso processo educativo não se circunscreve a um tempo e um espaço determinados, antes se vislumbra como um processo que ocorre ao longo de toda a nossa vida e em todos os espaços em que nos encontramos, noutros termos, a educação entende-se como *permanente e comunitária*” (Antunes, 2001:256). Deste modo, deve-se adotar uma postura de procura sistemática de novos saberes e de uma constante formação e aperfeiçoamento das suas competências, para que, assim, quando deparado com um novo grupo/turma, o futuro educador/ professor possa desenvolver uma intervenção educativa rica em aprendizagens e fundamentada, assim como deve procurar refletir e renovar os seus instrumentos e metodologias de acordo com os interesses e necessidades das crianças/alunos.

CAPÍTULO V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista da estagiária, esta etapa foi fundamental para a formação pessoal, mas acima de tudo profissional, na medida em que é através do estágio que se estabelece o contato com as crianças/alunos e o contexto que as envolve. Tornou-se, assim, numa oportunidade de observar as diferentes metodologias de ensino, as diferentes avaliações e planificações, os diferentes comportamentos das crianças/alunos, as relações pedagógicas e as áreas de conteúdo. Com isto vai-se, progressivamente, adquirindo as bases mínimas e indispensáveis para o futuro como educadora/professora. Tal equivale a considerar que a experiência no contexto estágio possibilitou estar em contato com duas valências, o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do EB, e, assim, conhecer a sua dinâmica e organização, como perceber quais os seus aspetos mais importantes para uma aplicação da intervenção educativa com resultado positivo.

Esta etapa de construção profissional permitiu constatar que o papel do educador/professor designa-se de apoiante no processo educativo e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças e não dizerem às mesmas o que aprender ou como aprender, mas sim dar às crianças oportunidades de terem o controlo sobre a sua aprendizagem. Assim como,

“mais do que impôr assuntos e temas, o educador procura maximizar as oportunidades de os alunos aprenderem a partir dos seus interesses, dos seus gostos e das suas motivações, procurando sempre relacionar o mais possível os assuntos a explorar com as suas histórias de vida. Dito de outro modo, criar condições de crescimento, emancipação e auto-realização” (Antunes, 2001: 254).

Do mesmo modo, possibilitou retirar a seguinte aprendizagem: “dependentemente da sua postura e da sua actuação, o professor e ou educador tanto pode ser um excelente promotor da criação de condições para que as pessoas prossigam no seu processo de crescimento e emancipação pessoal como pode ser um obstáculo incontrolável a esta criação” (Antunes, 2001:252). Neste sentido, a intervenção educativa procedeu-se, predominantemente, na aplicação de uma prática educativa processada entorno de uma pedagogia construtivista e diferenciada com a consciência da imagem da criança como um agente ativo e autónomo no processo educativo, através, no caso do Jardim de Infância, do projeto lúdico e, no caso do 1º ciclo, através de aprendizagens ativas, significativas, integradas, diversificadas e socializadoras. Outra aprendizagem essencial consiste na consciência que é necessário criar um processo de observação e de avaliação em que possibilita identificar e analisar as características dos vários contextos em que se relaciona,

avaliar e refletir a sua adequação e a pertinência dos conteúdos, instrumentos e métodos aplicados, pois torna-se uma mais valia para a formação a estagiária/educadora, mas principalmente para o crescimento a todos os níveis da criança/aluno.

Paralelamente, a construção do perfil como profissional, desenvolve-se de acordo, também, com o contexto envolvente (instituição e comunidade) em que atua. Sendo assim, um outro aspeto a salientar refere-se ao trabalho em equipa, em que o estagiário tirou partido desse trabalho no sentido de obter o feedback construtivo em relação ao seu trabalho e, assim, facilitar a direção do seu caminho como profissional ligado à educação. A integração no contexto institucional passa também por uma participação nas reuniões semanais, tal como aconteceu no estágio em Jardim de Infância, assim como na planificação e integração nas atividades desenvolvidas pela instituição, como por exemplo as atividades planificadas entre as estagiárias do 1º Ciclo do Ensino Básico para a semana aberta do Colégio. No que concerne ao conhecimento da comunidade local, inicialmente no estágio em Jardim de Infância, foi feita uma pesquisa das suas ofertas para o desenvolvimento do projeto lúdico da sala e, assim, proporcionou o seu envolvimento na planificação do mesmo. Assim, foi possível envolver o contexto local comunitário nas situações de aprendizagem, através da visita à loja dos animais, a participação numa iniciativa do Centro de Ciência Viva designada “A praia (com) vida”, a escola de mergulho, e o *Sea Life*.

Outro contexto contribuidor para a profissionalização do educador/professor diz respeito ao contexto familiar. Efetivamente, o estágio em Jardim de Infância permitiu perceber os benefícios da ligação família, para o desenvolvimento da criança e o enriquecimento da Intervenção Educativa. Contudo, no estágio em 1º Ciclo do EB não ocorreu essa constatação. No entanto, é pertinente quebrar essa tendência, tal como mostra o estudo realizado por Don Davies (1987:60) e que até hoje é referido por Ramiro Marques (s/d): “os pais das crianças dos Jardim de Infância estabelecem contactos muito mais frequentes e variados”.

Em conclusão, o educador/ professor ao desenvolver competências de reflexão, mais precisamente, de meta-reflexão possibilita conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática e a sua intervenção nos vários contextos educativos (comunidade, instituição, família e grupo/turma). Para além disto, promove a alteração da forma como esses contextos educativos vêem o trabalho do educador/professor, pois “os educandos deixam, então, de ser considerados consumidores de informação, passando a ser considerados produtores de conhecimentos e aprendizes de

competências e comportamentos. Do mesmo modo, os educadores deixam de ser entendidos como transmissores de conhecimentos que os educandos recebem como certos e que, por esta razão, não ousam questionar, e passam a ser considerados gestores de experiências de educação-aprendizagem” (Antunes, 2001: 255).

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Natércio (2005), *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*, Porto: Asa.
- ALBARELLO, Luc, BAPTISTA, Luísa (1997), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- ALVES, Elizete Lanzoni, DACOREGGIO, Marlete dos Santos, BECKER, Fernando, TEIXEIRA, Gilberto (2008), *Metodologia: construção de uma Proposta Científica*, Curitiba: Editora Camões.
- ANDRÉ, António (1996), *Iniciação da leitura: reflexões para o 1º ciclo do ensino básico*, Porto: Porto Editora.
- ANTUNES, Maria da Conceição Pinto (2001), *Teoria e prática pedagógica: ruptura e ensaios de recontextualização da educação à luz do projecto rotyano da cultura poetizada*, Lisboa: Instituto Piaget.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Lei nº46/86 de 14 de outubro, Diário da República, I serie nº 237 – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, Diário da República, I série-A, nº 34 de 10 de fevereiro de 1997, capítulo IV, artigo 10 - Lei-Quadro da Educação Pré-escolar.
- AZEVEDO, Flora (2000), *Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro*, Porto: Porto Editora.
- BEE, Helen (1984), *A Criança em Desenvolvimento*, São Paulo: Editora Harbra Ltda.
- BELL, Judith (1993), *Como realizar um Projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*, Lisboa: Gravina.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari (1994), *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora.
- CABANAS, José Maria (2002), *Teoria da Educação, Concepção antinómica da educação*, Lisboa: Edições ASA.
- CANAVARRO, José Manuel Portocarrero, PEREIRA, Ana Isabel Freitas, PASCOAL, Patrícia (2001), *Diferenciação Pedagógica: livro de apoio*, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- CARVALHO, Angelina, DIOGO, Fernando (1994), *Projecto Educativo*, Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, Luiza (2002), *Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação*, in *Reorganização Curricular do: Avaliação das Aprendizagens, Das concepções às práticas*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- CORTESÃO, Luiza; LEITE, Carlinda; PACHECO, José (2002), *Trabalhar por projectos em educação: uma inovação interessante?*, Porto: Porto Editora.
- COSTA, Jorge Adelino (1991), *Gestão Escolar: participação, autonomia, projecto educativo da escola*, Lisboa: Texto Editora.
- COUTINHO, Clara Maria Gil Fernandes Pereira (2005), *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*, Braga: Universidade do Minho.
- CRAVEIRO, Clara (2007), *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança*, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- DAVIES, Don (1989), *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*, Lisboa: Livros Horizonte.
- EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George (1999), *As Cem linguagens da Criança*, Porto Alegre: Artmed.
- FONSECA, Helena, BRUNHEIRA, Lina, PONTE, João Pedro da (s/d), *As Actividades de Investigação, O Professor e a aula de Matemática*, Lisboa: Universidade de Lisboa.
- GARCIA, Carlos Marcelo (1999), *Formação de professores: para uma mudança educativa*, Porto: Porto Editora.
- GONÇALVES, Daniela (2010), *Complexidade e Identidade docente: A Supervisão Pedagógica e o (e) portfolio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso*, Tese de Doutoramento, Vigo: Universidade de Vigo.
- GONÇALVES, Isabel Moreno (2008), *Avaliação em Educação de Infância: das concepções às práticas*, Penafiel: Editorial Novembro.

- GOUVEIA, João (2007), *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos*, Braga: Expoente.
- HOHMANN, Mary, WEIKART, David P. (2009), *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, Lilian; CHARD, Sylvia (1997), *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARQUES (s/d), *Educação de Infância e Ensino Básico: diferenças do envolvimento todas famílias*, [http://www.esse.ipsantarem.pt/usr/ramiro/Pais.htm], disponível em 1 de fevereiro de 2012.
- MARTINS, Maria Eugénia Graça, PONTE, João Pedro (2010), *Organização e tratamento de dados*, Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, Diário da República, I série - A, nº 15 - Reorganização Curricular do Ensino Básico.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto - Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004), *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008), Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, Diário da República, I série, nº 79 - Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009), *Metas de Aprendizagem*, Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011), circular nº4/2011 de 11 de abril - Avaliação na Educação Pré-escolar.
- MOURA, Lenice Bezerra, LOPES, Wanda Roliin Pinheiro (1964), *Trabalhando com os Grupos na Escola Primária*, Rio de Janeiro: ao livro técnico S.A.

- MOREIRA, Darlinda, OLIVEIRA, Isolina (2004), *O Jogo e a Matemática*, Lisboa: Universidade Aberta.
- PACHECO, José Augusto (1995), *O Pensamento e a Acção do Professor*, Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto (1996), *Currículo: teoria e praxis*, Porto: Porto Editora.
- PAPALIA, Diane E. OLDS, Sally Wendkos, FELDMAN, Ruth Duskin (2001), *Mundo da Criança*, Lisboa: Mc Graw Hill.
- PARASKEVA, João Menelau (2006), *O Currículo como Reconstrução Contínua da Experiência*, in Kilpatrick, William, *O Método de Projecto*, Viseu: Pretexto.
- PARENTE, Cristina (2002), *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*, in Formosinho, Júlia, *A supervisão na formação de professores: da sala à escola*, Porto: Porto Editora.
- PONTE, João Pedro da, SERRAZINA, Maria de Lurdes (2000), *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Projecto Curricular da sala dos 4 anos (2010/2011).
- Projeto Educativo da Instituição Particular/Colégio (2009/20112).
- Projeto Educativo da Instituição Particular de Solidariedade Social (s/d).
- QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van (1992), *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa: Gradiva.
- RIZZO, Gilda (1989), *Educação Pré-Escolar*, Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.
- SANTOS, Leonor (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?*, in ABRANTES, Paulo e ARAÚJO, Filomena, *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens, Das concepções às práticas*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- SHORES, Elizabeth, GRACE, Cathy (2001), *Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor*, Porto Alegre: Artmed.
- TAVARES, José, PEREIRA, Anabela Sousa, GOMES, Ana Allen, MONTEIRO, Sara, GOMES, Alexandra (2007), *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*, Porto: Porto Editora.

UNICEF (2004), *Convenção dos Direitos da Criança*.

VASCONCELOS, Teresa (1998), in VASCOCELOS, Teresa, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

VERÍSSIMO, Artur (2002), *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*, Porto: Areal Editores.

ZABALZA, Miguel (2003), *Os dilemas práticos dos professores*, in *Pátio-Revista Pedagógica*. Ano VII, agosto/outubro, nº 27, Porto Alegre: ArtMed.

Anexos

Anexo 1 : Entrevista dirigida às crianças - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Criança	Preferências das áreas (antes do projeto lúdico)	Preferências das áreas (depois do projeto lúdico)
A	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar?</p> <p>Jogos/Construções</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque eu e o DI fazemos prédios e carros com os leggos.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Quarto</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque não tem brinquedos para meninos.</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar?</p> <p>Casinha e Barco Naufragado</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque gosto de arranjar as coisas da casinha e o barco.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Casinha</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque não gosto de brincar aos pais com as meninas.</p>
B	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar?</p> <p>Casinha</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque gosto de brincar às mães e aos bebés.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Garagem</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque só tem coisas para meninos.</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar?</p> <p>Casinha</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque gosto de brincar às mães e aos filhos e fazer comida.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Garagem</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque gosto de brincar com as bonecas. Na garagem não tem bonecas.</p>

C	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Construções</p> <p>Porquê? Porque gosto de brincar com os leggos e faço balizas para jogar futebol.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar? Casinha</p> <p>Porquê? Porque quando vou para lá tiram-me as coisas.</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Barco naufragado</p> <p>Porquê? Porque gosto de explorar o fundo do mar. Quando for grande vou ser mergulhador.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar? Casinha</p> <p>Porquê? Porque não gosto de brincar com a loiça e com as bonecas.</p>
	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Casinha</p> <p>Porquê? Porque gosto de brincar com a minha irmã às receitas.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar? Garagem</p> <p>Porquê? Porque os rapazes atiram os carros ao ar.</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Casinha</p> <p>Porquê? Porque gosto de brincar às mães e aos pais. a casinha está mais linda com os corais.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar? Garagem</p> <p>Porquê? Porque não gosto de brincar com carros.</p>
DI	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Jogos</p> <p>Porquê?</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Jogos</p> <p>Porquê?</p>

	<p>Porque faço jogos de futebol com os bonecos.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Biblioteca</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque não gosto de ler livros.</p>	<p>Porque gosto de brincar com o jogo da memória do fundo do mar.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Biblioteca</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque não gosto de brincar com os livros.</p>
<p>E</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar?</p> <p>Casinha</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque tem coisas para cozinhar.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>jogos</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque não gosto de jogos.</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar?</p> <p>Barco naufragado</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque tem o tesouro.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Garagem</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque não gosto de brincar com os <i>leggos</i>.</p>
<p>F</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar?</p> <p>jogos</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque gosto de fazer construções com os <i>leggos</i>.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>quarto</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque as meninas estão sempre a espalhar tudo e eu não consigo</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar?</p> <p>Biblioteca</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque conto histórias com os fantoches</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Quarto</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque as meninas não brincam como que eu brinco.</p>

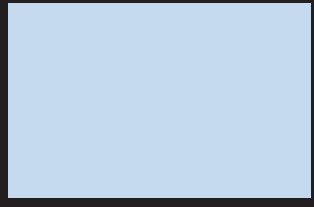
	brincar.	
IV	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Cozinha Porquê? Porque gosto brincar com as bonecas.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar? Jogos Porquê? Porque só está lá os meninos.</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Porquê? Casinha</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar? Porquê? Porque gosto de brincar com as bonecas e com o tesouro. O tesouro tem coisas bonitas para as bonecas.</p>
IN	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Quarto/casinha Porquê? Porque tem muitas coisas para brincar.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar? Garagem Porquê? Porque não gosto de brincar com os carros.</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Barco naufragado Porquê? Porque tem o tesouro para brincar.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar? Garagem Porquê? Porque não gosto de brincar com os carros.</p>
JÁ	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Cozinha Porquê? Porque gosto de brincar às bonecas com a minha amiga.</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Cozinha Porquê? Porque gosto de mexer na loiça.</p>

	<p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Garagem</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque as minhas amigas não vão para lá.</p>	<p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Garagem</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque a minha amiga L não vai para lá.</p>
<p>JO</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar?</p> <p>Construções</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque gosto de fazer construções de casas.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Jogos</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque não gosto dos jogos que tem lá.</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar?</p> <p>Garagem</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque posso fazer corridas e construir a pista.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Porquê?</p> <p>Biblioteca</p>
<p>LA</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar?</p> <p>Quarto</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque tem bonecas.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Garagem</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque não gosto de brincar com os carros.</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar?</p> <p>Casinha</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque tem corais.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Desenho</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque o que menos gosto de fazer é desenhar.</p>

LE	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Cozinha</p> <p>Porquê? Porque gosto de brincar com a loiça.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar? Garagem</p> <p>Porquê? Porque as minhas amigas não vão para lá.</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Biblioteca</p> <p>Porquê? Porque tem fantoches.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar? Garagem</p> <p>Porquê? Porque as minhas amigas vão para a biblioteca e para a casinha.</p>
LI	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Cozinha</p> <p>Porquê? Porque gosto de brincar com a loiça</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar? Garagem</p> <p>Porquê? Porque os rapazes fazem corridas e eu tenho medo de me magoar.</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Cozinha</p> <p>Porquê? Porque gosto de fazer comida e lavar a loiça.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar? Garagem</p> <p>Porquê? Porque tem carros. Eu não gosto de brincar com os carros.</p>
M	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Construções</p> <p>Porquê? Porque gosto de construir casas com os meus amigos.</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Construções/Garagem</p> <p>Porquê? Porque gosto de construir pistas.</p>

	<p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Casa</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque tem bonecas e eu não gosto de bonecas.</p>	<p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Casa</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque tem bonecas. As bonecas são para as meninas.</p>
<p>RA</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar?</p> <p>Construção</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque gosto dos leggos. Gosto de construir casas.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Casinha</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque não gosto de brincar com a loiça.</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar?</p> <p>Construção</p> <p>Porquê?</p> <p>Faço corridas com os meus amigos. Agora faço corridas a sério.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Casinha</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque não gosto de brincar com bonecas e com a loiça.</p>
<p>RM</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar?</p> <p>Garagem</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque gosto de brincar com os carros. Porque os carros são para os meninos.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Cozinha</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque não tem carros.</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar?</p> <p>Garagem</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque tem carros e a pista para eu fazer corridas e a garagem para arranjar os carros no fim das corridas.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar?</p> <p>Casinha</p> <p>Porquê?</p> <p>Porque só tem coisas para meninas.</p>

RO	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Casinha Porquê? Porque gosto de brincar às mães e aos pais.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar? Garagem Porquê? Porque os carros são para os meninos.</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Biblioteca Porquê? Porque tem o jogo da memória do fundo do mar.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar? Desenho Porquê? Porque não gosto de fazer trabalhos.</p>
T	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Construções Porquê? Porque com os leggos faço campos de futebol e com os bonecos jogo futebol.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar? Casa Porquê? Porque tem bonecas e as bonecas são para meninas.</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Jogos Porquê? Porque tem o jogo das frutas e o jogo do fundo do mar para brincar com os meus amigos.</p> <p>Qual a área que menos gosta de ir brincar? Casinha Porquê? Porque só tem coisas para meninas.</p>
V	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Casinha Porquê?</p>	<p>Qual a área que mais gosta de ir brincar? Biblioteca Porquê?</p>



Porque Tem lá o baú com as roupas e eu gosto de vestir roupa e ser o super herói.

Qual a área que menos gosta de ir brincar?

Biblioteca

Porquê?

Porque não gosto dos livros que tem lá.

Porque com a roupa do tesouro conto histórias.

Qual a área que menos gosta de ir brincar?

Garagem

Porquê?

Porque não tem roupas e coisas para a cabeça.

Anexo 2 : Entrevista dirigida à Educadora Cooperante - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Categoria	Subcategoria	Educadora Cooperante (Jardim de Infância – Educação Pré-escolar)
Papel atribuído pelos pais à Educação Pré-escolar	Papel atribuído ao Jardim de Infância	“Os pais vêm o jardim de infância como um espaço de crescimento cognitivo, social e emocional da criança.”
Ligação família – Jardim de Infância	Papel atribuído ao Educador de Infância	“ (...) o Educador de infância como agente que promove esse desenvolvimento.”
	Interesse dos pais acerca do desenvolvimento da criança	“Os pais procuram sempre o educador para saber o desenvolvimento do seu filho. Claro que uns são mais preocupados que os outros(...)”
	Participação dos pais na reunião	“(...) estão sempre presentes nas reuniões e é aí que tiram a maior parte das dúvidas.”
	Iniciativa na participação	“Geralmente a iniciativa parte do educador (...)” “Mas também existem pais, que por sua iniciativa, participam (...)”
	Tipo de participação	“ (...) para executarem trabalhos com os seus filhos ou para trazerem visitas à sala e participam na sua dinâmica.” “(...)contando uma história ou enviando para a sala algo diferente.”
	Tipo de actividades que os pais mais valorizam	“Os pais valorizam o seu envolvimento em actividades e acham importante essa relação pai /filho.”
Tipo de actividades que os pais menos valorizam	“Todas as actividades são valorizadas, nunca senti por parte dos pais o contrário.”	

	<p>Participação dos pais nas actividades propostas pela educadora</p>	<p>“Nunca negaram nenhum tipo de participação. Por exemplo, se o educador pede algo para as crianças fazerem no final de semana com os pais, todos participam e tentam que o seu trabalho seja bem feito e valorizado.”</p> <p>“Os pais nunca reagiram mal a qualquer pedido, antes pelo contrário sempre participam com entusiasmo e tentam dar o seu melhor, porque os seus filhos também gostam da participação dos seus pais e ficam orgulhosos disso.”</p>
	<p>Nível de sugestão de actividades por parte dos pais</p>	<p>“Algumas vezes, não muitas, mas quando solicitadas pelo educador estão sempre quase disponíveis.”</p>

Anexo 3 : Entrevista dirigida à Professora Cooperante - 1º Ciclo do Ensino Básico

Categoria	Subcategoria	Professora Cooperante (1º Ciclo)
Comunicação com os outros docentes	Articulação entre valências	“É fundamental que esta relação exista e se pratique de uma forma constante, coerente e numa lógica sequencial e de articulação entre ciclos.”
	Planificação	“Normalmente troco sempre pareceres com os meus colegas de equipa, independentemente do ano de escolaridade com que cada um está a trabalhar, uma vez que se torna mais enriquecedor e significativo para a minha prática docente.”
Relação pedagógica		“ (...) manter uma relação de cordialidade com os seus alunos, pautando-se pelo respeito e pelo exemplo no que toca ao cumprimento de tarefas e atitudes.”
		“ (...) manter o equilíbrio entre a confiança que depositamos nas capacidades de cada um deles e ao mesmo tempo na exigência no que compete à postura no contexto de sala de aula.” muito importante valorizar os alunos pelo esforço que realizam na execução das tarefas, dando sempre que possível um feedback positivo.”
Organização do ambiente educativo	Organização do espaço	“ (...) para que as aprendizagens sejam significativas para os alunos é necessário manter um espaço organizado, bem como, recorrer a uma pluralidade de materiais e jogos didáticos que promovam o ensino de sucesso.”
	Recursos materiais	“Normalmente, recorro a jogos didáticos, cartazes, apresentações multimédia, canções, fichas de trabalho, puzzles, plataforma da Escola Virtual, entre outro...”

Planificação	Regularidade	"A planificação é semanal (...)"
	Implicações	<p>"(...) e visa proporcionar uma resposta às necessidades dos alunos tendo em conta as lacunas aferidas nas avaliações diagnósticas e com o objetivo de cumprir a planificação prevista a longo prazo."</p> <p>"O profissional de educação é um indivíduo que se compromete e se responsabiliza pela formação dos seus discentes refletindo e ajustando as suas práticas ao longo de todo o processo de desenvolvimento curricular."</p> <p>"Este trabalho requer maturidade, autoquestionamento constantes e uma postura incansável no âmbito da construção da sua profissionalidade e da sua pessoalidade, com vista a melhoria das práticas institucionais e à formação de cidadãos livres, ativos, conscientes e reflexivos."</p> <p>"Deste modo, é fundamental atender às necessidades específicas de cada aluno, aliando-as sempre que possível ao programa estipulado."</p>
	Estratégias	<p>"Recorro a diferentes estratégias de pedagogia diferenciada e promovo o ensino individualizado para alguns alunos."</p> <p>"O objetivo principal é sempre a promoção de aprendizagens significativas e o ensino de excelência que potencie uma formação integrada e integral do aluno."</p>
	Método e estratégias na iniciação da leitura e da	<p>"Não há um método único para a abordagem dos conteúdos e, por isso, surge a necessidade de recorrer a técnicas e diferentes métodos para potenciar o ensino de qualidade."</p>

	escrita	<p>“Deve apostar-se sobretudo no ensino que dê enfoque à realização de atividades lúdicas e significativas para os alunos, tendo sempre presente os seus pontos de interesse e as suas aprendizagens anteriores.”</p>
Avaliação	Diagnóstica	<p>“(…) no início de cada unidade didática é feita uma contextualização do trabalho a realizar que engloba, de forma implícita, a avaliação diagnóstica.”</p>
	Formativa	<p>“No 1º ciclo salienta-se a avaliação formativa.”</p>
	Sumativa	<p>“A avaliação sumativa formaliza-se através do preenchimento do registo de avaliação no final de cada período letivo.”</p>
	Autoavaliação	<p>“Os alunos no primeiro ano só costumam fazer a autoavaliação do seu comportamento e por vezes em relação à execução das tarefas que realizam, mas não de forma formalizada e sistemática.”</p>
	Professora – Encarregados de Educação	<p>“O contacto com os Encarregados de Educação é realizado através do envio de emails.”</p> <p>“Para além disso, e para divulgar o trabalho realizado, faz-se periodicamente um jornal com o resumo das atividades desenvolvidas.”</p> <p>“Procura-se também envolver os pais através da proposta de desafios de família e, sempre que pertinente, fazem-se aulas abertas e/ou convites para assistirem ou dinamizarem atividades na sala de aula.”</p>
Ligação família – 1º Ciclo do EB		

	Encarregados de Educação – Professora	<p>“Os pais abordam-me bastante para falarem sobre o percurso escolar dos seus educandos, bem como, acerca do seu aproveitamento escolar.”</p> <p>“Existe um horário de atendimento semanal para aferir juntamente com os Encarregados de Educação acerca da aprendizagem dos alunos, bem como outros focos de interesse relativos aos mesmos.”</p> <p>“Existem ainda reuniões gerais no final de cada período relativas à avaliação sumativa e a outros assuntos gerais relacionados com a turma.”</p>
--	--	---

Anexo 4 : Estrutura do registo de incidente crítico

Valência:	Data:
Local:	
Duração:	
Intervenientes:	
Observação:	
Comentário:	

Anexo 5 : Estrutura da lista de verificação

Estrutura da lista de verificação - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Sala :			Data:		
Àrea de conteúdo:					
Atividade:					
Competências			Observações		
Criança					
Observações do grupo:					

Anexo 6 : Estrutura da grelha de observação e avaliação

Jardim de Infância – Educação Pré-Escolar

Data da observação: semana de 21 a 25 de fevereiro e a semana de 9 a 11 de março de 2011

Objetivo da observação: hora de entrada das crianças (antes da entrega do panfleto aos pais).

Antes das 9h	Das 9h às 9:15h	Das 9:15h às 9:30h	Das 9:30 às 9:45h
Nome das crianças	Nome das crianças	Nome das crianças	Nome das crianças
DI	A	IV	B
RO	JÁ	F	DA
E	IN	V	C
T	JO	M	
LA	R		
LI			
RM			
LE			

Data da observação: semana de 28 de março a 1 de abril e a semana 4 a 8 de abril de 2011

Objetivo da observação: hora de entrada das crianças (após a entrega do panfleto aos pais).

Antes das 9h	Das 9h às 9:15h	Das 9:15h às 9:30h	Das 9:30 às 9:45h
Nome das crianças	Nome das crianças	Nome das crianças	Nome das crianças
DI	A	IV	
RO	JÁ	F	
E	IN	DA	
T	M	B	
LA	JO	C	
LI	R		
RM	V		
LE			

1º Ciclo do Ensino Básico

GRELHA DE OBSERVAÇÃO				
<u>DATA:</u>	<u>ANO DE ESCOLARIDADE:</u>	<u>CONTEÚDOS:</u>		<u>CRIANÇA:</u>
Objetivos:		Sim:	Sim, com dificuldade:	Não:
Observações:				

GRELHA DE AVALIAÇÃO			
<u>DATA:</u>	<u>ANO DE ESCOLARIDADE:</u>	<u>CONTEÚDOS:</u>	<u>CRIANÇA:</u>
Objectivos:		Sim:	Sim, com dificuldade: Não:
<p>Modo de preenchimento: À medida que o professor for realizando a correcção dos livros ou das fichas, deverá preencher se objectivos foram ou não alcançados. Esta avaliação permitirá não só ver as dificuldades individuais, como as da turma.</p>			
Observações:			

Anexo 7 : Gráficos

Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

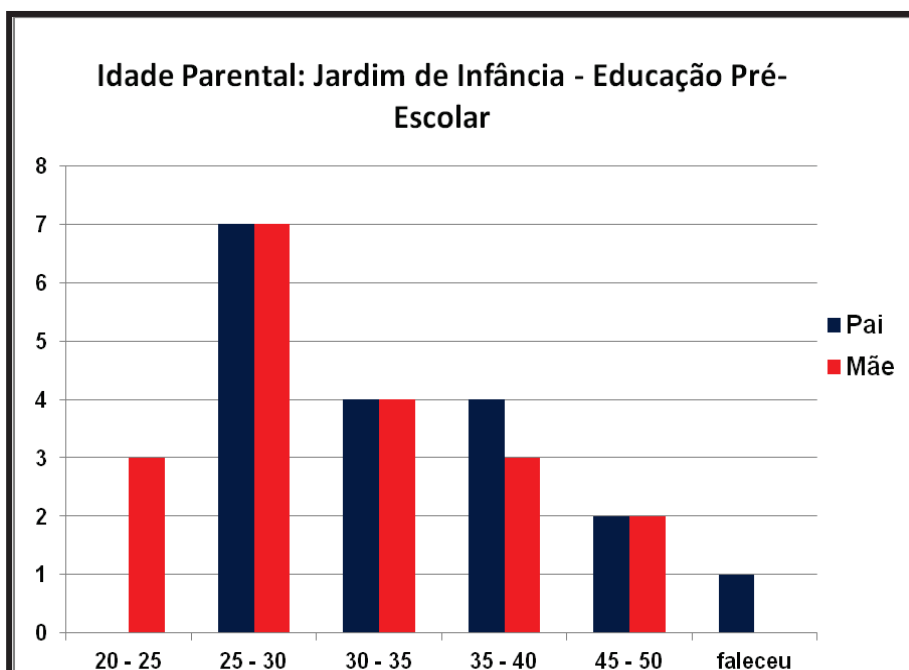


Gráfico 1 Idade Parental: Jardim de Infância – Educação Pré-Escolar

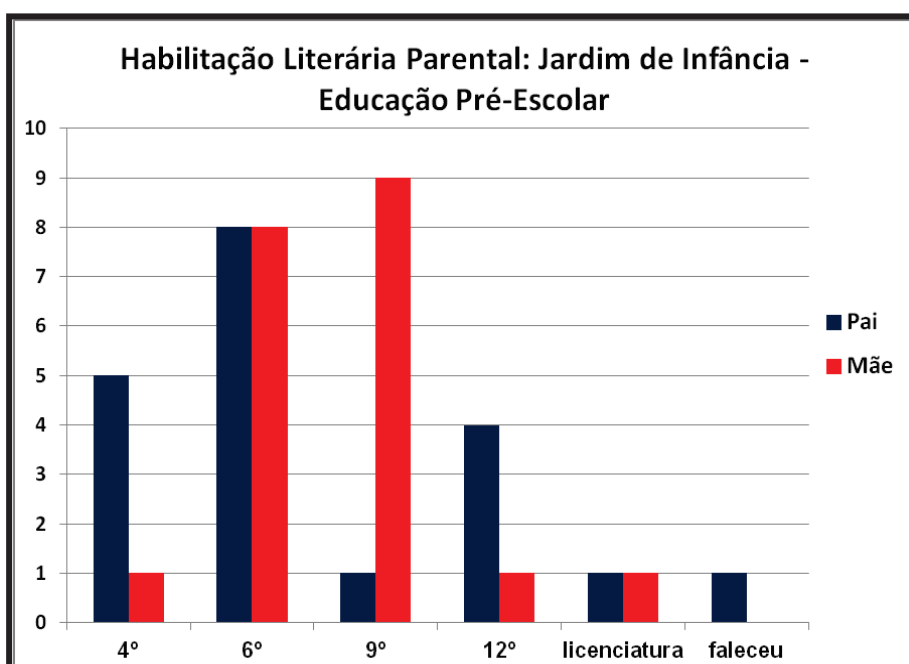


Gráfico 2 Habilitação Literária Parental: Jardim de Infância – Educação Pré-Escolar

1º Ciclo do Ensino Básico

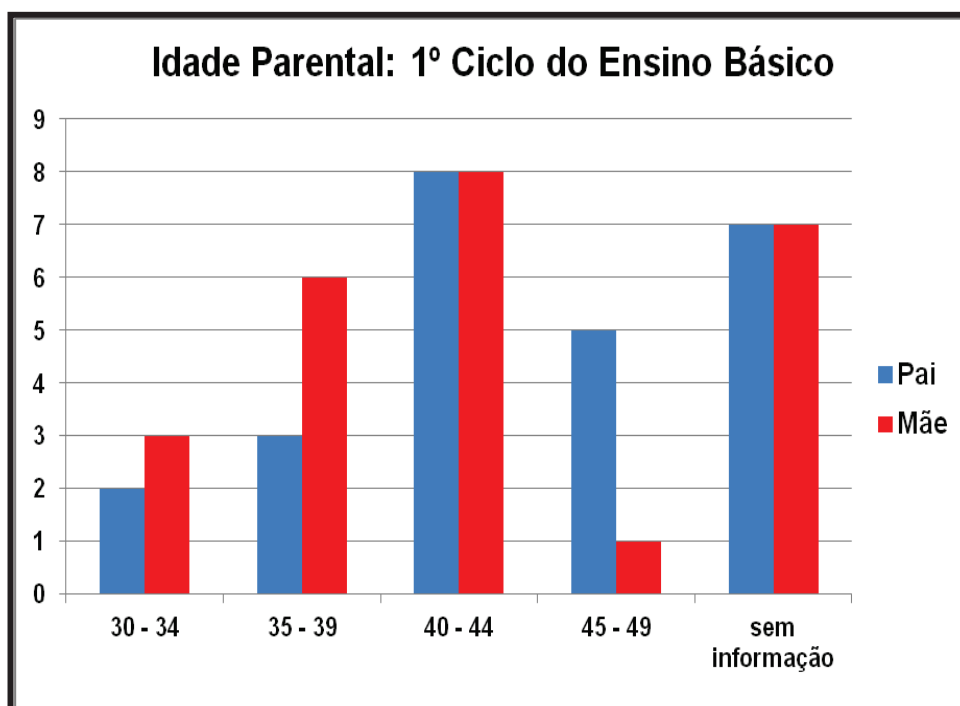


Gráfico 3 Idade Parental: 1º Ciclo do Ensino Básico

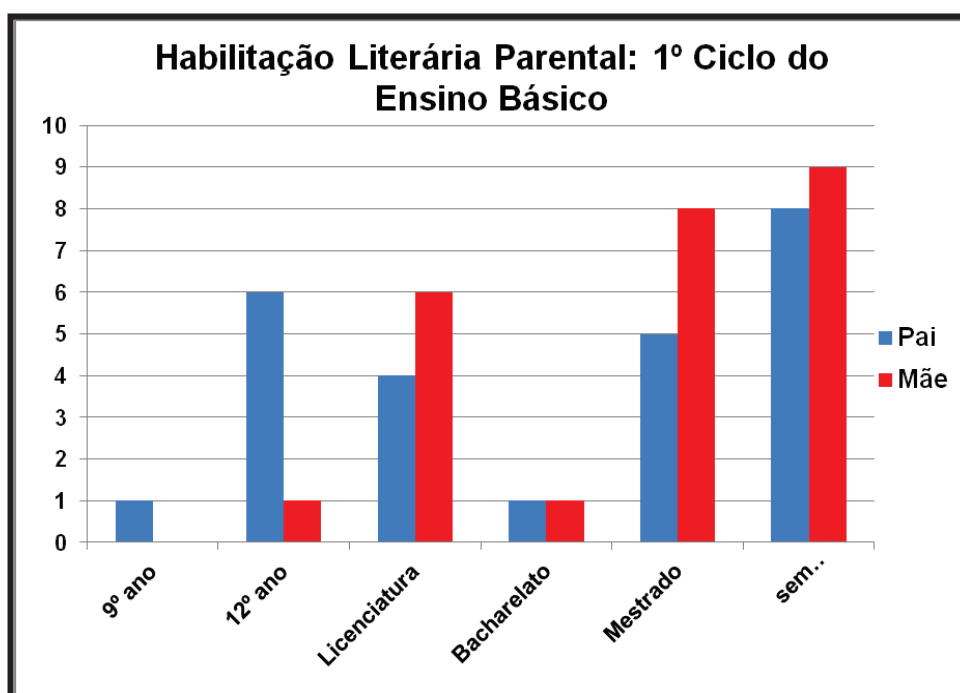


Gráfico 4 Habilitação Literária Parental: 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 8 : Egocentrismo - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Valência: Jardim de Infância, 4 anos

Data: 16 de março de 2011

Local: área da garagem/construções

Duração: 7 min.

Intervenientes: criança F, E e V

Observação: a criança F chega à sala com um brinquedo e dirige-se à área da garagem/construções. A criança E também dirige-se à mesma e diz: “F que gira casa do Mickey. Posso ver?”. Ao que a criança F responde:” não, vou guarda na mochila. De seguida a criança V chega perto da criança F e meche o brinquedo. A criança F reage à situação com choro.

Comentário: a reacção de choro da criança F demonstra que está presente o egocentrismo, apesar de que nos 4 anos não está tão presente como nas idades anteriores.

Anexo 9 : relacionamento entre pares - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Valência: Jardim de Infância, 4 anos

Data: 21 de fevereiro de 2011

Local: sala

Duração: 5 min.

Intervenientes: criança DA e LA

Observação: As crianças LA sai do seu colchão e dirige-se ao colchão da criança DA. Nisto, abraça a criança DA e diz: “DA vamos dormir. Eu ajudo-te a dormir. Vou contar uma história para dormires.”

Comentário: a partir desta observação é possível identificar uma atitude atenciosa e protetora por parte da criança LA perante a criança DA. Assim como, é possível observar uma atitude mais adulta através da representação de um papel próximo da criança.

Valência: Jardim de Infância, 4 anos

Data: 16 de fevereiro de 2011

Local: entrada da sala

Duração: 7 min.

Intervenientes: criança B, DA e LA

Observação: As crianças B e DA chegam à sala a chorar e a LA chega perto delas, dá-lhes um abraço e diz: "ela precisa de miminhos, é muito pequenina".

Comentário: a partir desta observação é possível identificar uma atitude atenciosa e protetora por parte da criança L perante a criança B e DA. Assim como, demonstra que existe uma relação efetiva entre as crianças.

Anexo 10 : Jogo social - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Valência: Jardim de Infância, 4 anos

Data: 17 de março de 2011

Local: área da casinha (quarto)

Duração: 5 min.

Intervenientes: criança LI e criança JA

Observação: a criança LI pega num lenço e envolve a criança JA, dizendo: "vamos brincar aos pais e ao filhos. Tu és o meu bebé e eu sou a tua mãe"

Comentário: observa-se nesta situação uma brincadeira em que as crianças LI e JA inter-relacionam-se, distribuindo papéis entre elas. Permiteu, ainda, observar a representação de dois papéis do núcleo parental presentes no seu quotidiano, mais precisamente o papel de filha e de mãe.

Anexo 11 : Abordagem à linguagem escrita - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Sala : 4 anos		Data: 3 de maio de 2011		
Área de conteúdo: área de expressão e comunicação: plástica				
Conteúdo: abordagem à linguagem escrita				
Atividade: pintura das obras dos artistas Paul Klee e Miró				
Criança	Competência	Escrever o seu nome		Observações
	Sim	Não		
A	X			
B	X			Escreve com ajuda do cartão
C	X			
DA	X			
DI	X			
E	X			
F	X			
IN	X			
IV	X			
JÁ	X			
JO	X			
LA	X			
LE	X			
LI	X			Escreve com ajuda do cartão
M			X	
RO	X			
RA			X	
RM			X	
T	X			
V	X			

Anexo 12 : A descoberta da escrita - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Valência: Jardim de Infância, 4 anos

Data: 17 de fevereiro de 2011

Local: quarto de banho

Duração: 10 min.

Intervenientes: B, DA, LE

Observação: as crianças B, DA, LE saem da fila para o quarto de banho e vão para junto da parede fazendo o movimento da escrita. A estagiária aproxima-se destas e pergunta: "o que estão a brincar?". A criança DA responde: "estou a escrever letras". De seguida a criança LE diz para a criança B e para a criança DA: "eu sou a tua professora e tu escreves o que eu escrevo".

Comentário. As crianças observadas demonstram interesse pela escrita como pela representação de dois papéis sociais presente no seu dia à dia, o de educadora e educando.

Anexo 13 : Noções espaciais e equilíbrio – Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

SALA: 4 ANOS

DATA: 23 de Fevereiro de 2011

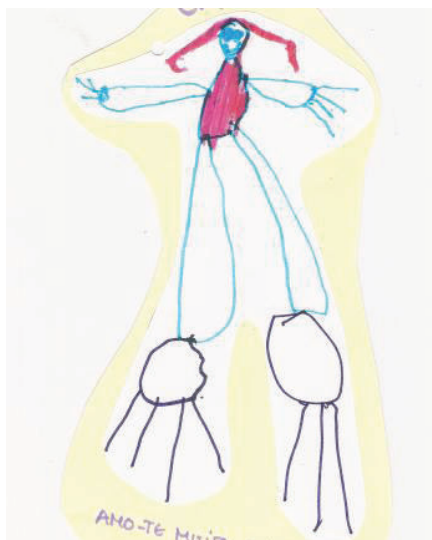
Área de Contudo: expressão e comunicação: motora

Conteúdo: noções espaciais e orientação espacial

Criança	L	RM	A	JA	JO
Competência					
Aplicar correctamente as noções espaciais: atrás à frente ao lado	S	S	S	N	S
	S	S	S	N	S
	S	S	S	N	+/-
Saltar com o pé coxinho ou pés juntos nos arcos	Só consegue com os pés juntos	Só consegue com os pés juntos	Só consegue com os pés juntos	Só consegue com os pés juntos	Só consegue com os pés juntos
Arrastar-se sobre o colchão	S	S	S	S	S
Andar sobre o banco	S	S	S	S	S

Observações: A criança F necessita a ajuda de um adulto para se deslocar pelo banco sueco.

Anexo 14 : Desenhos das crianças - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)



Desenho 1: garatuja da figura humana: as mãos e os pés apresentam os dedos.



Desenho 2: garatuja da figura humana: os braços e as pernas saem da cabeça.



Desenho 4: garatuja da figura humana: não apresenta os dedos nas células pé e mão.



Desenho 3: garatuja da figura humana: não apresenta os dedos nas células pé, contudo apresenta na célula mão.

Anexo 15 : Imitação do modelo parental - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)



Fotografia 1 um exemplo de imitação parental relacionado com a gravidez, pois há duas mães nessa situação.

Anexo 16 : Imitação do modelo educadora e estagiária - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Valência: Jardim de Infância, 4 anos

Data: 15 de março de 2011

Local: área da plástica

Duração: 5 min.

Intervenientes: crianças RO e E e estagiária

Observação: a estagiária encontra-se na mesa a recortar. A criança RO dirige-se à estagiária e diz: “ está muito gito”. Ao que a criança E diz: “pois está. Estás a fazer muito bem as coisas”.

Comentário. Os comentários das crianças observadas demonstram a imitação de um modelo muito próximo destas, a educadora e a estagiária, visto que também dão um feedback durante as atividades.

Anexo 18 : Ordenação serial (crescente e decrescente) – 1º Ciclo do Ensino Básico

GRELHA DE AVALIAÇÃO RELATIVA À FICHA DE MATEMÁTICA						
Data: 31 de outubro de 2011		Ano de Escolaridade: 1º ano		Conteúdos: Números e Operações		
Objetivos	Lê o número 9 em diferentes representações.	Representa o número 9.	Liga os números por ordem crescente.	Representa relações que envolvam adições através de diagramas de setas.	Representar o número 9 através do desenho.	Observações
Aluno						
A	S	S	S	S	S	
AB	S	S	S	S	S	
BS	S	S	S	S	S	
BC	S	S	S	S	S	
BB	S	S	S	S	S	
C	S	S	S	S	S	
F	S	S	S	S	S	
FR	S	S	S	S	S	
GO	S	S	S	S	S	
GB	S	S	S	S	S	
GG	S	S	S	S	S	
GA	S	S	S	S	S	

J	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
LM	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MAL	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MQ	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MAA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MI	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
SB	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
SM	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
TI	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
To	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Modo de preenchimento: S: Sim

N: Não

S.D: Sim, com dificuldades

GRELHA DE AVALIAÇÃO RELATIVA À FICHA DE MATEMÁTICA

Data: 9 de janeiro de 2011		Ano de Escolaridade: 1º ano					Conteúdos: Números e Operações				
Objetivos Aluno	Efetua operações de adição	Relaciona o número com a sua representação em símbolos	Sabe identificar o número anterior do número dado	Sabe identificar o número posterior do número dado	Liga os números por ordem decrescente	Sabe decompor o número 11	Representa o número 11 através do desenho	Observações			
	A	S	S	S	S	S	S		S		
AB	S	S	S	S	S	S	S				
BS	S	S	S	S	S	S	S				
BC	S	S	S	S	S	S	S				
BB	S	S	S	S	S	S	S				
C	S	S	S	S	S	S	S				
F	S	S	S	S	S	S	S				
FR	S	S	S	S	S	S	S				
GO	S	S	S	S	S	S	S				
GB	S	S	S	S	S	S	S				
GG	S	S	S	S	S	S	S				
GA	S	S	S	S	S	S	S				
J	S	S	S	S	S	S	S				

LM	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MAL	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MQ	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MAA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MI	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
SB	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
SM	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
TI	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
To	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Modo de preenchimento: S: Sim

N: Não

S.D: Sim, com dificuldades

Anexo 19 : Forma e Espaço (Iniciação à Geometria) - 1º Ciclo do Ensino Básico

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA ATIVIDADE: INTRODUÇÃO DO GEOPLANO							
Data: 28 de novembro de 2011		Ano de Escolaridade: 1º ano			Conteúdos: Forma e Espaço: Iniciação à Geometria		
Objetivos	Realiza composições de figuras geométricas com referência	Realiza composições de figuras geométricas sem referência	Reconhece as propriedades das figuras geométricas no plano	Nomeia figuras geométricas.	Representa figuras geométricas no Geoplano.	Representa figuras geométricas no ponteadado	Observações
Aluno							
A	S	S	S	S	S	S	S
AB	S	S	S	S	S	S	S
BS	S	S	S	S	S	S	S
BC	S	S	S	S	S	S	S
BB	S	S	S	S	S	S	S
C	S	S	S	S	S	S	S
F	S	S	S	S	S	S	S
FR	S	S	S	S	S	S	S
GO	S	S	S	S	S	S	S
GB	S	S	S	S	S	S	S
GG	S	S	S	S	S	S	S
GA	S	S	S	S	S	S	S
J	S	S	S	S	S	S	S
LM	S	S	S	S	S	S	S

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA ATIVIDADE: INTRODUÇÃO DO TAGRAM

Data: 29 de novembro de 2011		Ano de Escolaridade: 1º ano			Conteúdos: Forma e Espaço: Iniciação à Geometria		
Objetivos	Realiza composições de figuras geométricas com referência	Realiza composições de figuras geométricas Sem referência	Reconhece as propriedades das figuras geométricas no plano	Nomeia figuras geométricas	Representa figuras geométricas partir da junção de outras	Observações	
Aluno							
A	S	S	S	S	S		
AB	S	S	S	S	S		
BS	S	S	S	S	S		
BC	S	S	S	S	S		
BB	S	S	S	S	S		
C	S	S	S	S	S		
F	S	S	S	S	S		
FR	S	S	S	S	S		
GO	S	S	S	S	S		
GB	S	S	S	S	S		
GG	S	S	S	S	S		
GA	S	S	S	S	S		
J	S	S	S	S	S		
L.M	S	S	S	S	S		

MA	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MAL	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MA	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MQ	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MAA	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MI	S	S	S	S	S	S	S	S	S
SB	S	S	S	S	S	S	S	S	S
SM	S	S	S	S	S	S	S	S	S
TI	S	S	S	S	S	S	S	S	S
To	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Modo de preenchimento: S: Sim
N: Não
S.D: Sim, com dificuldades

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA ATIVIDADE: CONTO "EU E A MINHA FAMÍLIA"

Data: 10 de janeiro de 2011		Ano de Escolaridade: 1º ano	Conteúdos: À descoberta dos outros e das instituições: Família		Observações:
Objetivos	Expressa-se por iniciativa própria em momentos privilegiados de comunicação oral	Regula a participação nas diferentes situações comunicativas:			
		atento à participação do colega	respeita a vez de participação do colega	aguarda a vez de falar	intervém oportunamente
Aluno					
A	S	S	S	S	S
AB	S	N	S	S	S
BS	S	N	S	S	S
BC	S	S	S	S	S
BB	S	S	S	S	S
C	S	N	S	S	S
F	S	S	S	N	N
FR	S	S	S	S	S
GO	S	S	S	S	S
GB	S	S	S	S	S

Registo de participação do aluno J durante diferentes dias
Duração da observação: 1 hora por dia

Datas	Número de participações
2 Novembro	0
8 Novembro	0
14 Novembro	2
28 Novembro	3
6 Dezembro	4
12 Dezembro	5
10 Janeiro	5

Observação: Estas participações correspondem a quando o aluno em questão levantava o braço ou pedia para ir ao quadro. Mesmo quando quem estava a orientar a aula não lhe dava a palavra, foi registado na mesma. Através dos números registados vê-se uma clara evolução na participação deste aluno.

Anexo 22 : Iniciação à escrita – 1º Ciclo do Ensino Básico

Objetivos	Lista de Verificação: Escrita					Ano de Escolaridade 1º Ano	Ano Letivo 2011/2012 28 de Novembro de 2011
	Copia todos os elementos da frase (incluindo sinais de pontuação)	Usa adequadamente maiúsculas e minúscula	Reconhece a representação gráfica da fronteira de palavra	Escreve em cima da linha	Manifesta de resistência/apreensão face à tarefa da escrita		
Aluno							
A	S.D	S	S	S	S	S	pontuação
AB	S	S	S.D	S	S	S	
BS	S	S	S	S	S	S	
BC	S	S	S	S	S	S	
BB	S	S	S	S	S	S	
C	S	S	S	S	S	S	
F	S	S	S.D	S	S	S	
FR	S	S	S	S	S	S	
GO	S	S	S.D	S	S	S	
GB	S	S	S	S	S	S	
GG	S	S	S	S	S	S	
GA	S.D	S	S	S	S	S	pontuação
J	S.D	S	S.D	S	S	S	pontuação
LM	S	S	S	S	S	S	

MA	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MAL	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MA	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MQ	S.D	S	S	S	S	S	S	S	pontuação
MAA	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MI	S	S	S	S	S	S	S	S	S
SB	S	S	S	S	S	S	S	S	S
SM	S	S	S	S	S	S	S	S	S
TI	S	S	S	S	S	S	S	S	S
To	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Modo de preenchimento: S: Sim

N: Não

S.D: Sim, com dificuldades

**GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA ATIVIDADE: INTRODUÇÃO DAS LETRAS:
D,M,N,C,G**

Data: 26 de Outubro a 11 de janeiro de 2011	Ano de Escolaridade: 1º ano	Conteúdos: Grafomotricidade (caligrafia)		
Objetivos Aluno	Representa a letra			Observações:
	no tracejado	tendo como referência um ponto	tendo como referência semi tracejado.	
A	S	S	S	S
AB	S	S	S	S
BS	S	S	S	S
BC	S	S	S	S
BB	S	S	S	S
C	S	S	S	S
F	S	S	S	S
FR	S	S	S	S
GO	S	S	S	S

GM	S	S	S	S	S	S
GG	S	S	S	S	S	S
GA	S	S	S	S	S	S
J	S	S	S	S	S	S
LM	S	S	S	S	S	S
MA	S	S	S	S	S	S
MAL	S	S	S	S	S	S
MA	S	S	S	S	S	S
MQ	S	S	S	S	S	S
MAA	S	S	S	S	S	S
MI	S	S	S	S	S	S
SB	S	S	S	S	S	S
SM	S	S	S	S	S	S
TI	S	S	S	S	S	S
To	S	S	S	S	S	S

Modo de preenchimento: S: Sim

N: Não

S.D: Sim, com dificuldades

MAL	S	S	S	S	S	S	S
MA	S	S	S	S	S	S	S
MQ	SD	S.D	S	S	S	S	"ou"
MAA	S	S	S	S	S	S	S
MI	S	S	S	S	S	S	S
S B	S	S	S	S	S	S	S
SM	S.D	S	S.D	S	S	S	"eu"
TI	S.D	S	S	S	S	S	"eu"
TO	S	S	S	S	S	S	S

Modo de preenchimento: S: Sim

N: Não

S.D: Sim, com dificuldades

Anexo 24 : Diferentes ritmos de aprendizagem – 1º Ciclo do Ensino Básico

Valência: 1º ciclo, 1º ano

Data: 18 de outubro de 2011

Local: sala de aula

Duração: 5 min.

Intervenientes: aluno TO

Observação: A estagiária circula pela sala. Nisto, o aluno TO diz que terminou a primeira parte da atividade de escrita no caderno. Posto isto, a estagiária circula pela sala com o objetivo de saber em que atividade estão os alunos para prosseguir para a próxima atividade. Por conseguinte, aproxima-se do aluno BC e observa que este está a começar a escrita no caderno diário. Posteriormente, aproxima-se do aluno SM e observa que este está no início da atividade de escrita no caderno caligráfico.

Comentário: a observação permitiu demonstrar os vários ritmos dos alunos durante as atividades relacionadas com a escrita. Neste sentido, é necessário refletir sobre uma estratégia para que os alunos que estão mais adiantados não estejam desmotivados e a distrair o colega.

Anexo 25 : Trabalho em grupo – 1º Ciclo do Ensino Básico

Valência: 1º ciclo, 1º ano

Data: 18 de outubro de 2011

Local: sala de aula

Duração: 5 min.

Intervenientes: alunos A, BB, GB, M, SM, SB e estagiária

Observação: a estagiária chega perto do grupo três e vê os seus elementos (A, BB, GB, M, SM, SB) a retirarem da mesa muitas imagens ao mesmo tempo. Posto isto, a estagiária diz:” vão escolher essas imagens todas? não podem escolher imagens repetidas porque os vossos colegas ainda vão passar pela esta mesa. Não podem esquecer disto: têm que criar uma refeição saudável”. Ao que o aluno BB responde:” eu avisei mas eles não me ouvem”. A estagiária torna a chamar a atenção:” vocês antes de colocarem as imagens no saco têm que decidir em grupo o que escolher e terem calma”.

Comentário: partindo deste registo de observação verifica-se que o grupo observado não conhece o significado de trabalho em grupo, pois os elementos não decidiram em grupo quais as imagens a escolher para uma refeição saudável.

Valência: 1º ciclo, 1º ano

Data: 18 de outubro de 2011

Local: sala de aula

Duração: 5 min.

Intervenientes: aluno M, F, AB

Observação: o aluno M vai até ao quadro e apresenta as imagens escolhidas pelo seu grupo. Este quando mostra a imagem do chocolate é colocada a seguinte questão: “O chocolate faz parte de uma alimentação saudável?, ao que o aluno F responde:”Não. Eu disse para não pôr essa imagem porque está mal”. O aluno AB também intervém dizendo:” Eu também disse para não pôr. A imagem da hamburguer também não é”.

Comentário: a partir desta observação é possível verificar a dificuldade que o grupo apresentado tem em realizar um trabalho em grupo, principalmente em desenvolver uma conclusão final. Este fato também foi observado no grupo 1.

Anexo 27 Projeto “Fundo do Mar” – diálogo que desencadeou o projeto – Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Valência: Jardim de Infância, 4 anos

Data: 9 de fevereiro de 2011

Local: acolhimento/biblioteca

Duração: 2 min.

Intervenientes: LA, A, C e estagiária

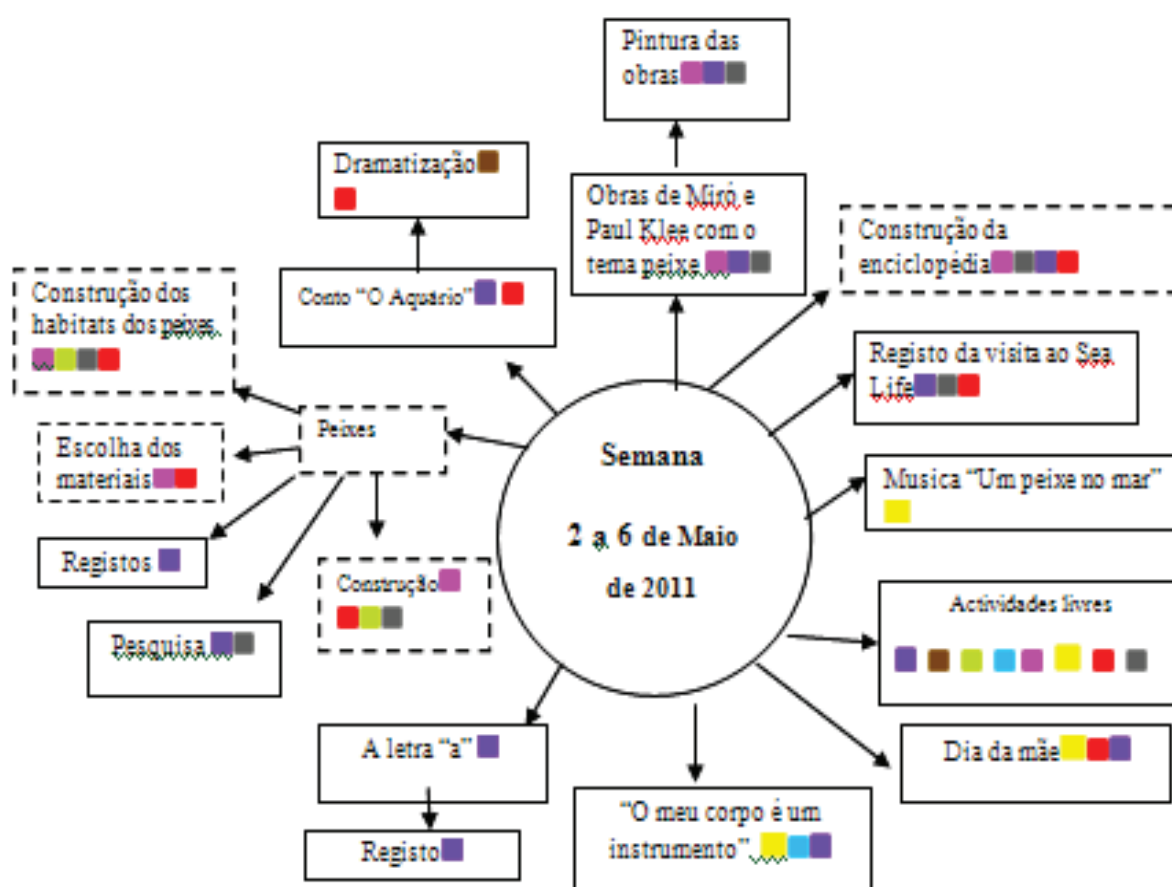
Observação: em grande grupo distribuí-se as tarefas da semana e a criança LA disse: “Gi não podemos dar de comer ao peixe e a tartaruga. Eles já não estão no aquário”. Posto isto, a criança A sugere:”Vamos à loja dos animais comprar o peixe e a tartaruga. Foi onde comprei a minha tartaruga” e a criança C concorda, com entusiasmo, dizendo:” Vamos!quero comprar um peixe laranja”.

Comentário: devido ao interesse que as crianças mostraram para repôr os animais na sala será realiza uma visita a uma loja de animais, não só com o objetivo de comprar os animais, mas também possibilitar às crianças o contato visual com algumas espécies marinhas de pequeno porte.

Anexo 28 : Estrutura da planificação do Jardim de Infância – Educação Pré-Escolar

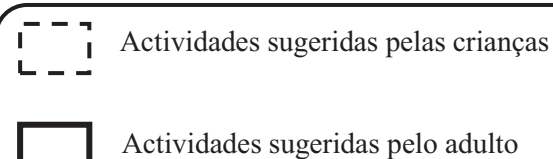
Intenções Pedagógicas:

- Descrever e interpretar obras de arte: pintura
- Desenvolver a capacidade de recontar histórias através de fantoches
- Explorar o próprio corpo como instrumento musical



Legenda:

- Área de Formação Pessoal e Social.
- Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora
- Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Dramática;
- Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Plástica;
- Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Musical.
- Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
- Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática;
- Área de Conhecimento do Mundo;



Nome da actividade:
Actividade/estratégia:
Material:
Competência:

Anexo 29 : Estrutura da planificação do 1º Ciclo do Ensino Básico

			Ano Letivo 2011/2012	
			Ano de Escolaridade	Planificação semanal
Logotipo do colégio	Citação da ideologia do colégio	1º ano	Data:	
Áreas Curriculares	Objetivos específicos	Descrição da atividade/estratégias	Recursos (materiais/humanos)	Duração
				Avaliação

Anexo 30 : Planificação: implicações

Sala :4 anos

Data: 1 de Março de 2011

Área de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação: Plástica

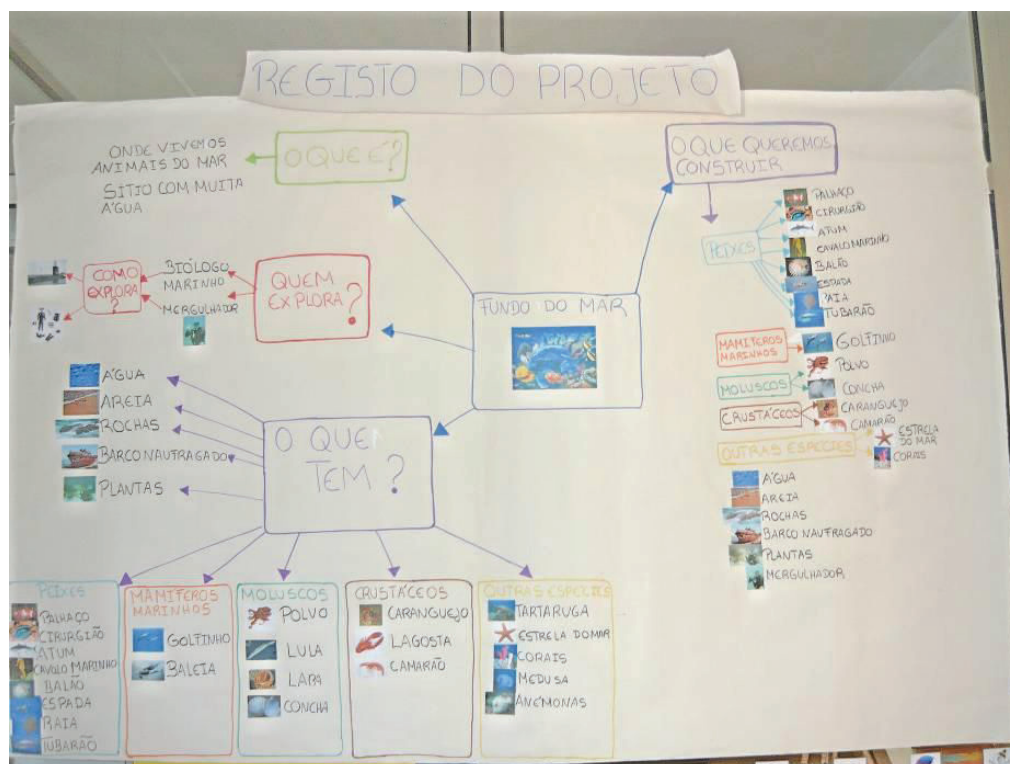
Atividade: construção do palhaço em puzzle

Técnica de Expressão Plástica: recorte

Criança	RM	DA	DI	F	IV	R
Competência						
Pegar na tesoura com uma mão	N	N	S	N	S	N
Cortar papel	S*	S*	S	S*	S	S*
Cortar tecido	S*	S*	S	N	S	N

Observações: * com dificuldade

Anexo 31 : Planificação da rede do projeto : “Fundo do Mar” - Jardim de Infância (Educação Pré-escolar)

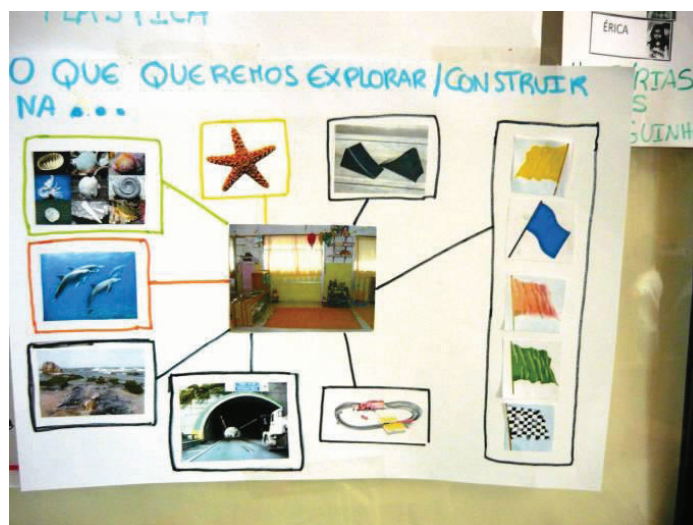


Fotografia 2: Rede do Projeto

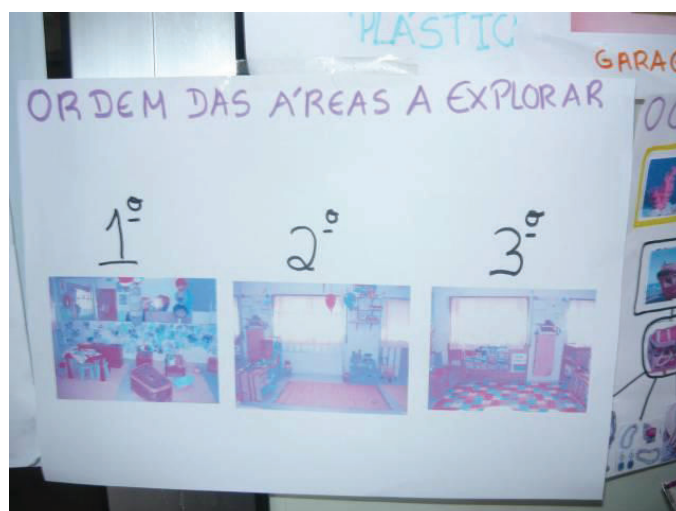
Anexo 32 : Planificação do Espaço - Jardim de Infância (Educação Pré-escolar)



Fotografia 4: Registo da planificação: "o que vamos construir em cada área?"



Fotografia 3: Registo da planificação: "O que queremos explorar/construir na área..."



Fotografia 5: Registo da planificação da ordem das áreas a explorar



Fotografia 6: Registo das áreas da sala antes da introdução do projeto lúdico.



Fotografia 7: Registo das áreas da sala após a introdução do projeto lúdico.

Planta da sala (antes do projeto lúdico)



Fotografia 8: Área da biblioteca (acolhimento)



Fotografia 10: Área dos jogos e das construções



Fotografia 9: Área da casinha (cozinha)



Fotografia 11: Área da plástica



Fotografia 12: Área da garagem



Fotografia 13: Área da casinha (quarto)

Planta da sala (após o projeto lúdico)



Fotografia 15: Área da biblioteca e dos jogos (acolhimento)



Fotografia 14: Área da garagem e das construções



Fotografia 16: Área do barco naufragado e da casinha



Fotografia 17: Área da plástica



Anexo 33 : Planificação das tarefas - Jardim de Infância (Educação Pré-escolar)

Planificação individual

Valência: Jardim de Infância, 4 anos

Data: 24 de maio de 2011

Local: área da garagem/construções

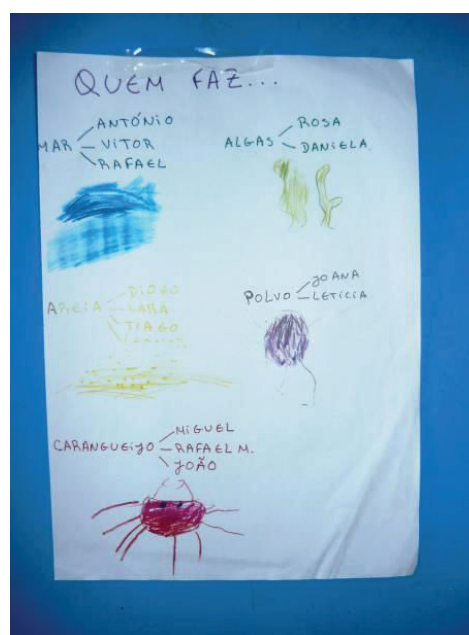
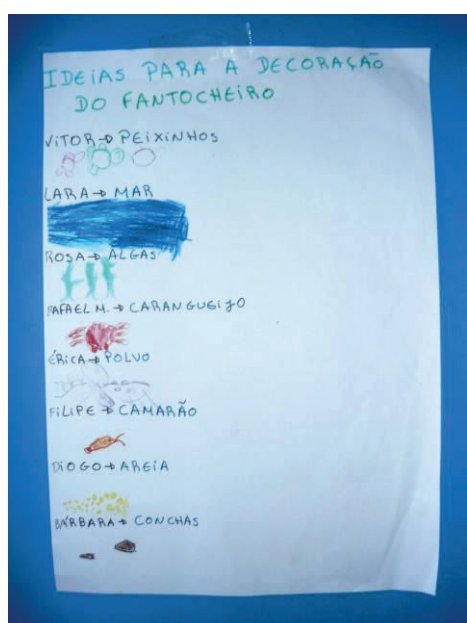
Duração: 7 min.

Intervenientes: criança IN

observação: a criança IN recorta o molde de cartolina da barbatana do peixe. Após o recorte, a criança cola no peixe. De seguida refere: "Gi não quero usar a cartolina, quero usar este papel (celofá) porque parece mais com barbatanas.

Comentário: este comentário mostra que a criança foi capaz de perceber que o material não era o mais adequado e por isso resolveu o problema voltando a escolher outro material.

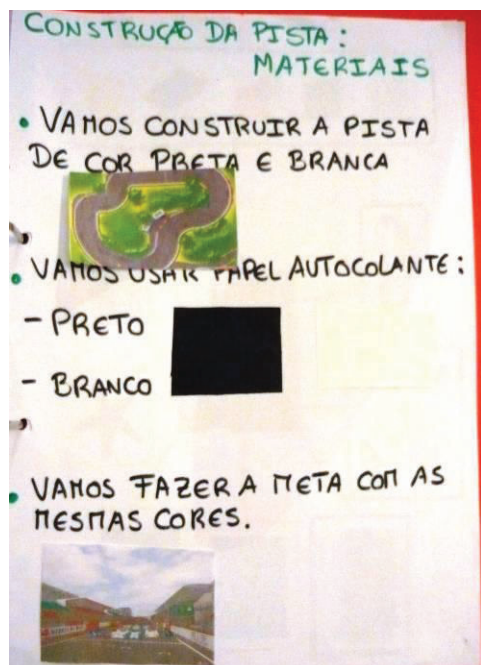
Planificação em pequeno grupo – Área da biblioteca e dos jogos



Fotografia 19: Registo das ideias individuais para a dinamização da área da biblioteca/jogos.

Fotografia 18: Registo da planificação das tarefas respetivas à dinamização da área da biblioteca/jogos.

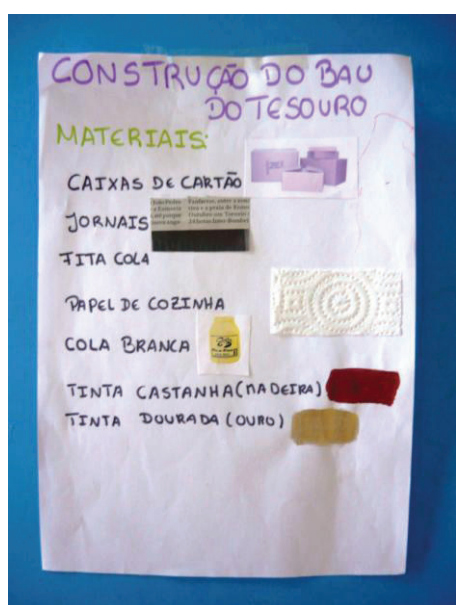
Planificação em pequeno grupo - Área da garagem e das construções



Fotografia 20: planificação em pequeno grupo da dinamização da área da garagem/construções.

Fotografia 21: Registo da planificação da dinamização da área da garagem/construções.

Planificação em grande grupo – área do barco naufragado



Fotografia 22: Registo da planificação dos materiais para a construção do baú do tesouro.



Fotografia 23: Registo da planificação dos materiais para a construção do fundo do mar.

Anexo 34 : Envolvimento Parental - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Panfleto para os pais

Caro Pai

Chamo-me Virgília Martins e sou estagiária do curso de Educação Infância e 1º ciclo O estágio tem a duração de 5 meses, sendo o último mês o Junho.

Durante o estágio irei participar na rotina, nas planificações e na orientação das actividades da sala dos 4 anos.

É importante a sua colaboração para que o estágio corra da melhor forma. Agradeço que cumpra o horário de entrada na sala para que, assim, as actividades decorram sem interrupção e os vossos filhos tirem o melhor partido delas.



Projecto da
sala dos 4 anos

Educadora: 
Ajudante de Acção Educativa: 
Estagiária: Virgília Martins

O que é o projecto?

"O projecto é uma investigação(...) de um assunto sobre o qual valha a pena aprender. A investigação é em geral realizada por um pequeno grupo de crianças de uma sala, às vezes pelo grupo todo e, ocasionalmente, por uma criança apenas. A principal característica de um projecto é que ele é um esforço de pesquisa deliberadamente centrado em encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças, pelo seu professor, ou pelo professor que estiver trabalhando com as crianças"(Lilian Katz, 1997).

Durante realização do Projecto, as crianças, com a ajuda do educador, fazem um plano do projecto, decidem o que fazer e como fazer e realizam/constroem o planeado.

O nosso projecto de sala, devido aos interesses do grupo, é o Fundo do Mar.

O que vamos construir?

- Espécies marinhas
- Rochas
- Areia
- Água
- Barco naufragado
- Mergulhador
- Plantas marinhas

O que podemos desenvolver?

- Contribuir para a socialização e cooperação entre as crianças;
- Proporcionar às crianças o contacto com o exterior;
- Fomentar a curiosidade pelo mundo natural;
- Contribuir para o enriquecimento das brincadeiras;
- Fomentar a imaginação e criatividade de da criança;

Ligação escola-família

"Os pais (...) são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e os principais educadores. Estando hoje, de certo modo ultrapassada a tónica colocada numa função compensatória, pensa-se que os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias. Sendo a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias (...)" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997:22)

Assim sendo, os pais podem e devem contribuir para o projecto, por exemplo contar uma história na sala, auxiliar o seu filho nas pesquisas sobre o tema, auxiliando o filho na construção na sala dos elementos do fundo do mar e na disponibilização de materiais de desperdício. É, igualmente, importante o pais compreenderem o trabalho que está a ser desenvolvido na sala, para conseguirem acompanhar e auxiliar nas aprendizagens das crianças, de modo a uma maior contribuição de descobertas e conhecimento.

Valência: Jardim de Infância, 4 anos

Data: 15 de fevereiro de 2011

Local: área da biblioteca (acolhimento)

Duração: 5 min.

Intervenientes: criança DA, B, L e E

Observação: as criança DA e B entram na sala e por sua vez a criança L sai do acolhimento em direção às duas crianças. Seguidamente, a criança E sai do acolhimento, também, em direção às duas crianças,

Comentário: a chegada das duas crianças ocorreu após a hora limitada pela educadora. Este facto faz com que a chegada das duas crianças suscitem nas outras crianças a necessidade de as cumprimentar. Por sua vez, esta reação faz com que perturbe a dinâmica do acolhimento.

Valência: Jardim de Infância, 4 anos

Data: 10 de maio de 2011

Local: entrada da sala

Duração: 5 min.

Intervenientes: criança A

Observação: a criança A entra na sala e diz: "Bom dia Gi. trouxe uma enciclopédia para a sala que fala sobre os golfinhos. É a enciclopédia dos mamíferos.

Comentário: a criança A revela saber que os golfinhos fazem parte da espécie mamíferos. O facto de trazer para a escola uma enciclopédia relacionada com o projeto demonstra a sua motivação e interesse em contribuir para as pesquisas.

Valência: Jardim de Infância, 4 anos

Data: 2 de maio de 2011

Local: entrada da sala

Duração: 5 min.

Intervenientes: criança A

Observação: Chega a criança A acompanhada pela sua mãe. Esta dirige-se à estagiária e diz: “Trouxe-lhe uns instrumentos de música que tinha lá em casa. Trouxe-lhe, também, um tambor e uma viola”.

Comentário: esta observação permitiu demonstrar um exemplo da participação parental na planificação, assim como a atenção dada ao pedido feito pela estagiária.

Valência: Jardim de Infância, 4 anos

Data: 9 de maio de 2011

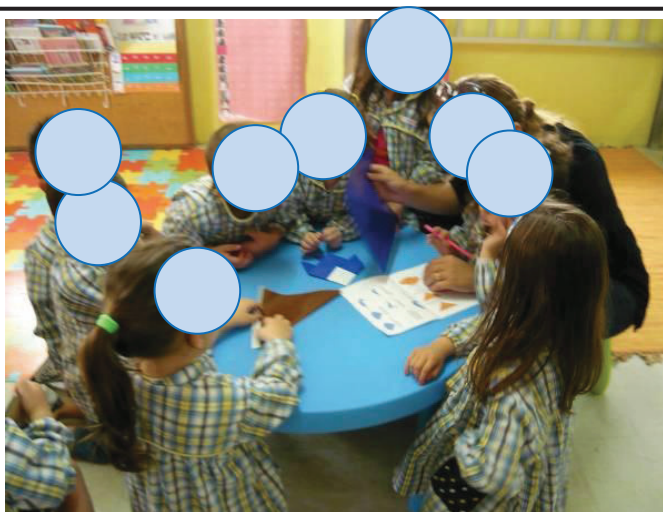
Local: acolhimento

Duração: 5 min.

Intervenientes: LE, estagiária, V

Observação: a estagiária chama a criança LE para perto dela. A estagiária abre o livro “Histórias do Fundo do Mar” na história da criança L e diz: “Que giros origamis. Foste tu que fizeste? e a criança LE responde: “foi a minha mãe que me ajudou a fazer”. Posto isto, a criança V diz: “tambem gostava de saber fazer? Ensinas-me LE?”

Comentário: devido ao interesse da criança V iremos pedir a participação da mãe da criança LE numa actividade da sala, isto é, iremos pedir para que a mãe ensine ao grupo a fazer origamis das especies marinhas.



Fotografia 24: contributo parental para o projecto “Fundo do Mar” lúdico da sala - origamis



Fotografia 25: contributo parental para o projeto “Fundo do Mar” - conchas

Anexo 35 : Reunião de pais - Jardim de Infância (Educação Pré-escolar)

Aprendizagens

- Cumprir as regras
- Avaliar, reorganizar os materiais
- Participar democraticamente na vida

do grupo

- Explorar músicas e os instrumentos musicais existentes começando pelo próprio corpo
- Experimentar diferentes técnicas
 - colagem, recorte, colagem, desenho, e materiais;
- Descrever e interpretar imagens
- Recontar uma história
- Manipular fantoches
- Fazer diferentes formas de colaboração, entre colegas
- Desenvolver o jogo simbólico;
- Desenvolver o espírito de pesquisa
- Estimular a capacidade de observar
- Cooperar com os colegas

Pais, é importante:

- Incentivar a criança a:
 - Comer com talheres
 - Vestir-se e calçar-se sozinho
 - Abotoar e desabotoar os botões
 - Estimular hábitos de higiene
 - Criar o hábito de contar histórias
 - Explicar as regras e os limites das brincadeiras
 - Promover o diálogo
 - Falar das regras de saber ser e saber estar
 - Desenvolver a concentração
 - Favorecer a autonomia
 - Estimular a criança a desenhar, recortar e colar.

Reunião de Pais



Sala dos 4 anos

27 de Maio de 2011

Educadora:

Auxiliar de Ação Educativa:

Estagiária: Virgínia Martins

Projecto: Fundo do Mar

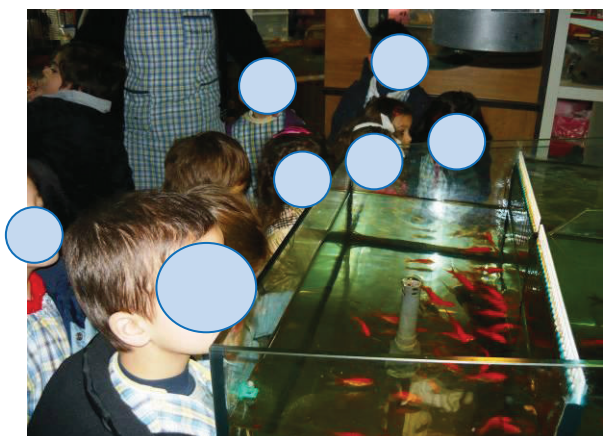
O que aprendemos

- a pesquisar
- a observar
- meios de pesquisa
- participar e que sabemos o que descobrimos
- a pensar em grupo
- saber fazer escolhas e respeitar as dos outros
- distribuir tarefas
- trabalhar em grupo
- que podemos construir e go com material reciclado!

O que exploramos e fizemos



Anexo 36 : Contributo da comunidade local - Jardim de Infância (Educação Pré-escolar)



Fotografia 27: visita de estudo à loja dos animais.



Fotografia 26: visita de um mergulhador profissional.



Fotografia 28: visita de estudo à praia promovida pelo Centro de Ciência Viva: “A praia (com) vida”.



Fotografia 29: Visita de estudo ao SeaLife

Anexo 37 : Contributo da comunidade educativa - Jardim de Infância (Educação Pré-escolar)



Fotografia 30: atividade de escuta e atenção resultante do contributo de uma auxiliar de ação educativa da instituição.



Fotografia 31: participação da comunidade educativa na divulgação do projeto lúdico "Fundo do Mar".



Fotografia 33: interação entre crianças de diferentes salas durante a divulgação do projeto lúdico "Fundo do Mar".



Fotografia 32: interação entre crianças de diferentes salas e uma educadora durante a divulgação do projeto lúdico "Fundo do Mar".

Anexo 38 : Participação dos alunos na planificação: 1º Ciclo do Ensino Básico

Valência: 1º Ciclo do Ensino Básico, 1º ano

Data: 26 de outubro de 2011

Local: sala

Duração: 5 min.

Intervenientes: BS, M, AB

Observação: Termina a última atividade antes do intervalo e a estagiária informa acerca de uma aspeto presente na atividade da aula seguinte. Posto isto, o aluno M dirige-se à professora e diz: “É um jogo que vamos fazer?”. Ao que o aluno BS, diz: “Podia ser professora, porque eu gosto de jogar jogos com os meus amigos”. Nisto, o aluno AB diz. “Eu também gosto. Professora podíamos fazer mais jogos . A professora também podia ler mais histórias porque eu gosto muito de histórias.

Comentário: Esta observação permitiu conhecer os interesses dos alunos, mais precisamente o interesses nos jogos e nas histórias. Neste sentido, esta observação torna-se num guia para a elaboração das próximas planificações.

Anexo 39 : Envolvimento Parental - 1º Ciclo do Ensino Básico



Imagem 1: Jornal da turma “Letras em Movimento”.



Imagem 2: “Letras em Movimento”: 1º dia de aulas.



Imagem 4: “Letras em Movimento” : divulgação do processo da escrita



Imagem 3: “Letras em Movimento”: divulgação de algumas atividades realizadas nas aulas da área da Matemática.

Passatempos


ADVINHAS

Sou um rapaz desta maneira...
Moro numa casa sem telha
E, quando entro nela,
É sempre de esguelha!
O que é ?

Qual é a coisa,
Qual é ela,
Que tem DENTES e não come ?

Soluções: 1 - Botão; 2 - Garfo; 3 - Bolo.

Une os pontos e descobre o desenho!



Ajuda o panda a sair do labirinto!

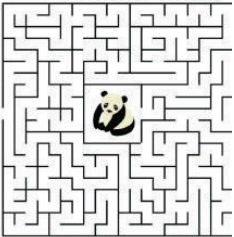




Imagem 6: Jornal “Letras em Movimento” - Passatempos.

Uma receita de Natal...

BOLAÇINHAS DE NATAL

Ingredientes:

- 500gr de farinha de trigo
- 1 colher de chá de fermento em pó
- 1 pitada de sal
- 200gr de margarina em temperatura ambiente
- 40gr de açúcar
- 2 ovos
- 2 colheres de chá de extrato de baunilha ou sumo de limão

Coberturas (Opcionais):

- 2 claras
- 900Gr de açúcar em pó
- comete alimentar nas cores que desejarem

Preparação:

Com a batadeira elétrica, mistura a margarina e o açúcar até ficar uma mistura fofa. Junta então os ovos uma a uma.

Passa a farinha com o sal e o fermento e, lentamente, com a batadeira em velocidade baixa, vai juntando a mistura. Junta também o extrato de baunilha ou o sumo de limão.

Com a massa forma uma bola, embrulha-a em película aderente e leva ao frigorífico durante 30 minutos.

Estende a massa com o rolo e corte as bolachinhas com as formas que quiser. Coloque numa tabuleira forrada com papel vegetal e leve ao frigorífico mais 15 minutos.

Tira do frigorífico e coloque em forno pré aquecido a 170°C, durante cerca de 10 minutos, até as bolachinhas começarem a ficar douradas.

Mantém a água a ferver para a cobertura e mexe com uma colher.

Para a cobertura, bate as claras mas de modo a que não fiquem muito brancas. Junta o açúcar em pó a pouco. Divide em três e junta o comete nas cores que quiser.

Com um saco de pasteleiro ou uma colher de café ou chá, cubre as bolachinhas com a cobertura. Antes de aplicar outra cor, deixa secar ligeiramente a primeira.

De larga e imaginação!

(Atenção que a cobertura demora algumas horas a secar por completo. O ideal é apenas guardar as bolachinhas num recipiente fechado depois de secarem de um dia para o outro.)




Imagem 5: Jornal “Letras em Movimento” – receita com o tema Natal.

Um conto de Natal...

“Desejos de Natal: A Carta Para o Pai Natal” - Luisa Ducla Soares

Desejos de Natal
Luisa Ducla Soares
Ilustrações de Luisa Ducla Soares

O Zeca não sabia se havia ou não de acreditar no Pai Natal. Às vezes falava dele ao rio Arnado, com quem vivia desde que era pequeno, mas que os pais visitavam se tinha desfeito numa ribanceira. Mas este ano não se ia trocar.

— O rapaz, eu sou guarda-noturno e nunca o encontrei no rio Arnado. Cruzou-se com gente que vem das discotecas, vadios, assaltantes capazes de roubar a carteira de quem estivesse. Nunca encontrei um sujeito a trepar aos telhados para dar prendas às crianças.

No entanto, todos os amigos da escola falavam do generoso velhinho de barbas, e quando voltavam de férias, nos primeiros dias de janeiro, traziam roupas novas, traziam carrinhos sem amolhadas, desfolhavam livros de papel brilhante, cheios de ilustrações. Tudo ofertas do Pai Natal.

— Será que o maroto não gosta de mim? — pergunta o menino, admirado por não receber.

— Ele gosta de toda a gente que se porta bem — afirmavam os colegas. — Mas tu explicaste o que querias numas cartas.

O Zeca encolheu os ombros. Ainda não sabia achar uma frase boa, para a próxima, a cartinha não havia de faltar.

No ano seguinte, mal começaram as primeiras aulas, começou a escrever uma folha ao caderno e escreveu as suas melhores letras.

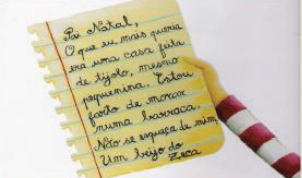


Imagem 8: Jornal “Letras em Movimento” – sugestão de um conto: “Desejos de Natal”.

Conto contigo para contar um conto...

Queríamos fazer-vos um convite muito especial ao qual esperamos que atendam com carinho! **Querem vir dinamizar a nossa hora do conto?** Contamos com a vossa presença!



Imagem 7: Jornal “Letras em Movimento” – convite dirigido ao contexto parental para a dinamização da hora do conto.

Anexo 40 : Envolvimento das estagiárias na Semana Aberta do Colégio – 1º Ciclo do Ensino Básico



Fotografia 34: colaboração das estagiárias na Semana Aberta do Colégio – peça de teatro “Ladrão da Alegria”.

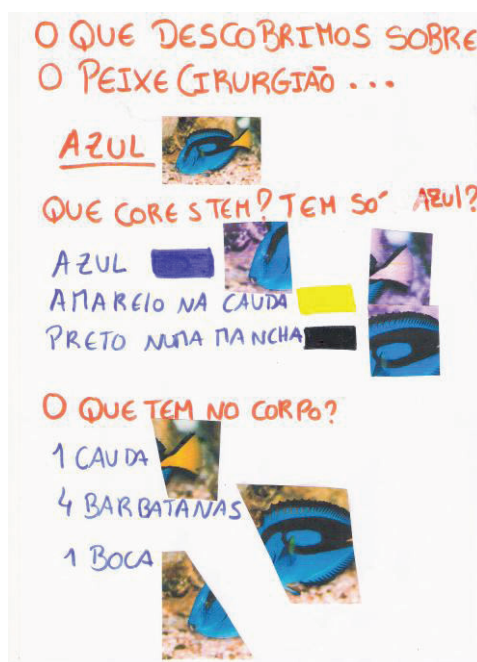
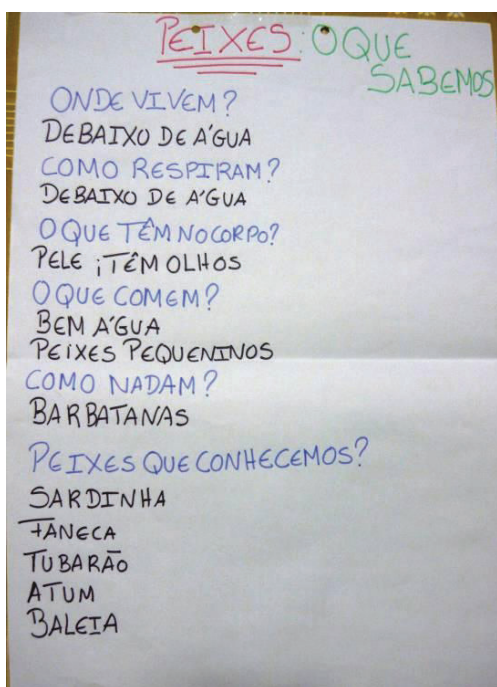


Fotografia 35: colaboração das estagiárias na Semana Aberta do Colégio – dia dos balões.



Fotografia 36: colaboração das estagiárias na planificação da Semana Aberta do Colégio: pinturas faciais.

Anexo 41 : Processo de investigação do projeto “Fundo do Mar” – Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

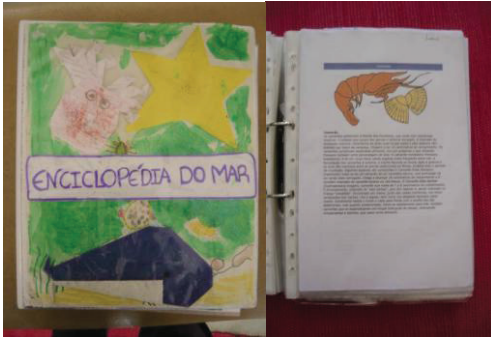


Fotografia 38: Exemplo de um registo das questões exploratórias e das respostas dadas pelas crianças antes da pesquisa.

Fotografia 37: Exemplo de um registo do resultado da pesquisa.



Fotografia 39: registo em grande grupo das respostas dadas pelas crianças através do desenho.



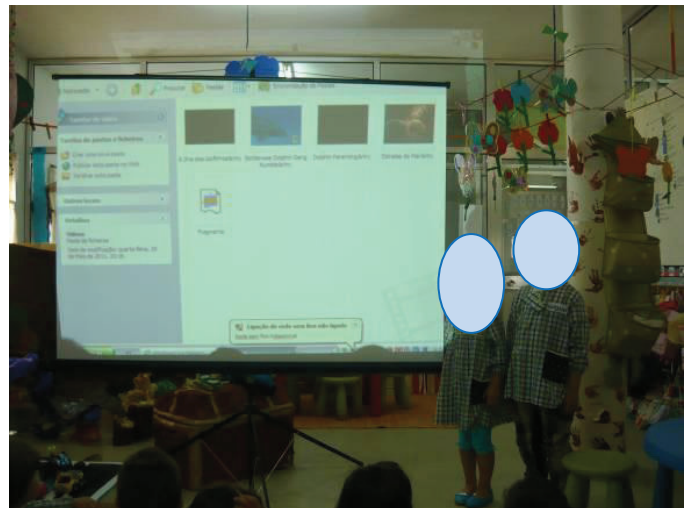
Fotografia 40: exemplo de uma investigação individual e da participação parental.



Fotografia 41: Exemplo de uma investigação em pequeno grupo.



Fotografia 43: Exemplo de uma investigação em grande grupo.



Fotografia 42: exemplo de uma divulgação da pesquisa ao grupo.



Fotografia 44: pesquisa das questões exploratórias através do visionamento de documentários.



Fotografia 45: pesquisa das questões exploratórias através da exploração de enciclopédias.



Fotografia 46: pesquisa das questões exploratórias através da visita de estudo à praia.



Fotografia 47: exemplo de uma investigação através das visitas ao *Sea Life*

Anexo 42 Processo de construção do projeto “Fundo do mar” – Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)



Fotografia 48: exemplo de uma situação em que a criança recorreu à pesquisa como meio de apoio à construção.



Fotografia 49: a criança em contato com uma técnica de expressão plástica.



Fotografia 50: a criança em contato com material de desperdício.



Fotografia 51: a criança em contato com material de desperdício.

Anexo 43 : Jogo dramático - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)



Fotografia 52: jogo dramático: personagens relativas ao contexto parental.



Fotografia 53: jogo dramático: representação da personagem mergulhador.



Fotografia 54: jogo dramático: representação de personagens presentes em histórias através dos fantoches.



Fotografia 55: jogo dramático: representação das personagens relacionadas com as corridas.

Anexo 44 : Expressão Musical - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)



Fotografia 56: atividade de exploração de instrumentos musicais.



Fotografia 57: atividade de sombras com instrumentos musicais.

Anexo 45 : Expressão Plástica - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)



Fotografia 59: a criança em contato com materiais relacionados com a natureza.



Fotografia 58: a criança em contato com a técnica do balão.



Fotografia 62: o grupo em contato com obras de arte de Miró e Paul Klee, com o tema peixes.



Fotografia 63: a criança a retratar uma das obras apresentadas.



Fotografia 60: a criança a aplicar o recorte.



Fotografia 61: as crianças em contato com uma técnica de pintura.

Anexo 46 : Expressão Motora – Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

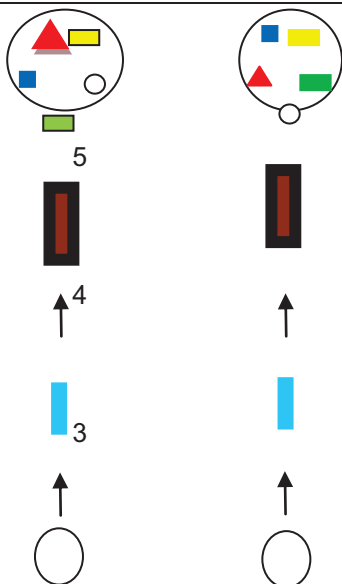
Data: 23/02/2010

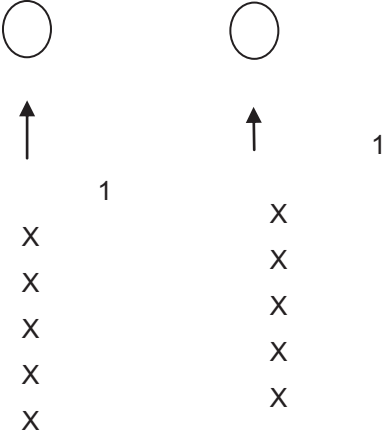
Idade: 4 Anos

Nº Alunos: 20

Objectivo Geral:

Desenvolver a estruturação espacial;
Desenvolver qualidades físicas da criança;

Partes da aula	Conteúdo	Organização Didáctica - Metodológica	Objectivo Comportamental	Material
Parte Preparatória	<p>Conhecimento das noções espaciais:</p> <p>- Noção de situação: atrás ao lado á frente</p>	<p>Dividir a turma em dois grupos, um grupo fica com um símbolo de uma forma geométrica, servindo de referência para o outro grupo que não tem símbolo.</p> <p>As crianças irão correr pelo salão enquanto dá a música. Quando a música parar a educadora dá uma ordem por exemplo "atrás do colega" e a criança terá que se colocar atrás do colega mais próximo e que tenha o símbolo.</p>	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aplicar correctamente as noções espaciais já desenvolvidas em sala: atrás, à frente, ao lado 	<p>Formas geométricas em papel autocolante</p>
Parte Principal	<p>Orientação espacial:</p> <p>Poder seguir um trajecto</p>		<p>A criança deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Saltar com o pé coxinho ou pés juntos nos arcos Arrastar-se sobre o colchão Andar sobre o banco Corresponder correctamente o bloco lógico á respectiva imagem, tendo em conta a cor 	<p>bancos arcos colchão blocos lógicos imagens de blocos lógicos</p>

		 <p>Legenda:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Crianças; 2- Saltar a pé coxinho nos arcos ou a pés juntos 3- Rastejar pelo colchão 4- Arrastar-se sobre o banco 5- Argola com as figuras geométricas <p>Inicialmente as crianças irão percorrer o trajecto com o objectivo de experimentarem e conhecer o trajecto. Em seguida o grupo é dividido em dois grupos. Cada grupo terá que percorrer o trajecto com um bloco lógico para na última etapa coloca-lo dentro da roda. Na última etapa a criança terá que colocar o bloco lógico em cima da imagem correspondente.</p>	e a forma	
Parte final		As crianças terão que esticar cada membro do seu corpo enquanto ouvem uma música relaxante, com atenção às indicações da estagiária.		Som do mar

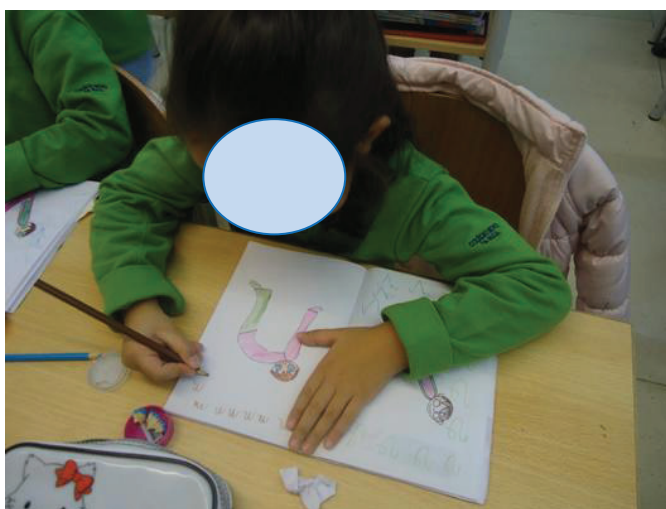
Anexo 47 : Fases da iniciação à escrita e à leitura – 1º Ciclo do Ensino Básico



Fotografia 66: Apresentação do fonema e do grafema da letra sobre a forma de uma personagem da “Cidade das Letras”.



Fotografia 65: exercício da caligrafia da letra ou do número na ardósia.



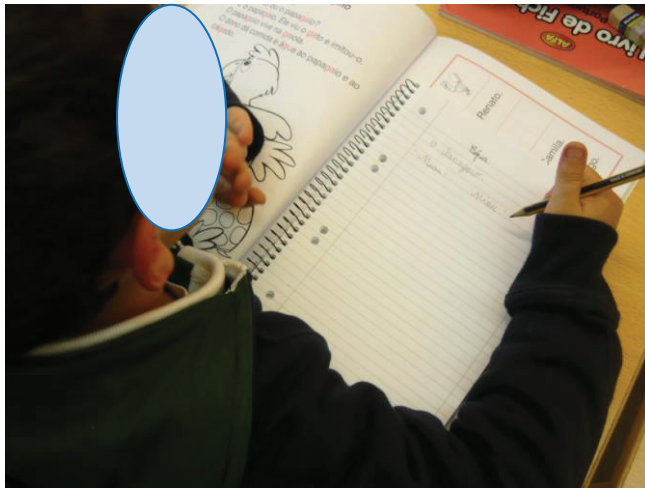
Fotografia 64: exercício da caligrafia da letra ou do número na sebenta.



Fotografia 68: exercício da caligrafia da letra no caderno caligráfico.



Fotografia 67: exercício da caligrafia da letra ou do número no caderno diário.



Fotografia 69: exercício da caligrafia das letras e da leitura através da cópia.

Anexo 48 : Iniciação à escrita e à leitura: aprendizagens ativas e diversificadas – 1º Ciclo do Ensino Básico

O Sr. G Guardador de Animais

O nosso amigo de hoje, coitado, é um pouco gago e gordinho. Querem conhecê-lo?

Ora aqui temos o sr. G.
Vejam como se desenha, é muito fácil.
Ora tentem, muito bem!....

Sabem como é que ele fala? GGGGGGGGGG (a gaguejar)

É isso mesmo! Parabéns!

Sabem o Sr. G além de ser gago, também tem uma doença na garganta. Por isso não pode falar muito. Passa a vida a passear e a ler livros de animais. Ele adora animais. Por exemplo:

Gato, galinha, gorila, gaivota gazela...

Os animais também gostam muito dele porque trata-os muito bem.

Esquecia-me de vos dizer: o Sr. G tinha sempre muito frio. E como passava os seus dias na Natureza a guardar e a cuidar dos animais, andava sempre com um gorro e cachecol, para aquecer a garganta.

Um dia o Rei U mandou-o chamar ao palácio, pois os animais do palácio estavam muito abandonados. Coitadinhos!

O Sr. G ficou muito feliz. Começou por limpar todas as gaiolas, deu banho aos gatos, que tinham muitas pulgas, arranjou o ninho das galinhas, limpou o lago para o cágado, e muito mais coisas! Todos os animais estavam felizes, pois o sr. G era muito meigo e falava baixinho, assim:

Ggg, ggg...

Que queria dizer: “amigo, estás bom? Precisas de alguma coisa? Só havia uma coisa que entristecia o Sr. G. Sabem o que era?

Eram os príncipes E e I com as suas asneiras. Cansavam a garganta do sr. G porque tinha de falar muito e alto.

G G G (forte)

Que queria dizer: “Não façam isso”

O rei U como era muito amigo de todos e não queria que o Sr. G ficasse doente da garganta, decidiu que só a princesa O, Rainha A e ele, o rei, falariam com o sr. G.

Vamos lá ver quem sabe falar como eles:

Ga, go, gu.

Muito bem!

Imagem 9: exemplo de uma história utilizada para a introdução do fonema e do grafema de uma letra.



Fotografia 70: jogo de descoberta e montagem relativo à formação de palavras.

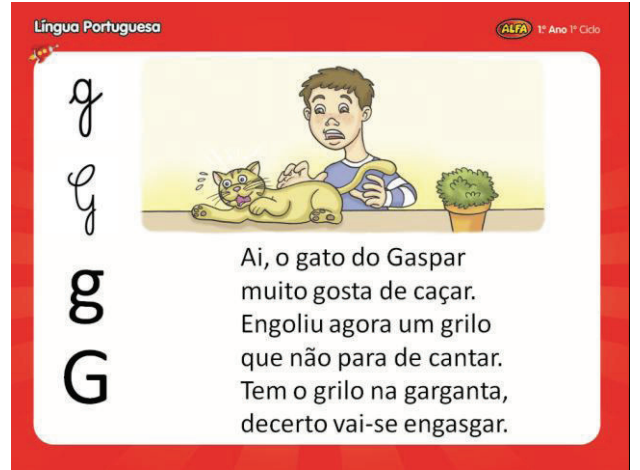


Imagem 10: exemplo de uma canção utilizada na introdução de letra.

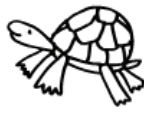
Ordena os elementos da frase. Copia e lê a frase que formaste.

A	comilão.	tem	gato	um	Gabi
----------	-----------------	------------	-------------	-----------	-------------

Imagem 11: exemplo de um exercício relativo à ordenação dos elementos da frase.

3. Preenche os espaços utilizando as palavras presentes no quadro.

gata	lago	Gabi	cágado	galo	lago
------	------	------	--------	------	------



O _____ vive no _____ da vila.

A _____ deita pão no _____.

O cágado é amigo do _____ Picão e da _____ Mica.

Imagem 12: exemplo de um desafio de Língua Portuguesa.

Anexo 49 : Número e Operações: resolução de problemas – 1º Ciclo do Ensino Básico

4. Complete.


11-

3	4	6

11-

2	5	8


5. O Rui tinha uma cesta com 11 maçãs. Ao lanche, ofereceu 2 maçãs à Rita e 3 à Lara.



5.1 Com quantas maçãs ficou o Rui?
Resposta: _____

5.2 Com quantas maçãs ficaram as suas duas amigas, no total?
Resposta: _____

6. Um dos ramos de árvore tinha 11 folhas. Durante a manhã de um dia muito ventoso caíram 7 folhas. Nesse dia, à tarde, caíram 4 folhas.



6.1 Com quantas folhas ficou o ramo ao fim da manhã?
Resposta: _____

6.2 Quantas folhas caíram nesse dia?
Resposta: _____

6.3 Quantas folhas ficaram no ramo no final do dia?
Resposta: _____

6.4 Caíram mais folhas durante a manhã ou durante a tarde? Quantas mais?
Resposta: _____

Problema da semana 6

Nome: _____ Data: _____

A Becas levou para a escola uma mochila com uma coleção de 6 animais em miniatura, para trocar com a Mitó. Deu 2 gatinhos à Mitó e recebeu em troca 3 cãesinhos.

- Com quantas miniaturas ficou a Becas?
- A Mitó ficou com mais ou menos animais depois da troca? Porquê?

Imagem 13: exemplo de um problema da semana.

Imagem 14: Exemplo de uma ficha de consolidação com resolução de problemas.

Numa capoeira há 11 galinhas: 3 são pretas e as restantes são brancas. Quantas são as galinhas brancas?



Imagem 15: exemplo de um desafio de matemática.

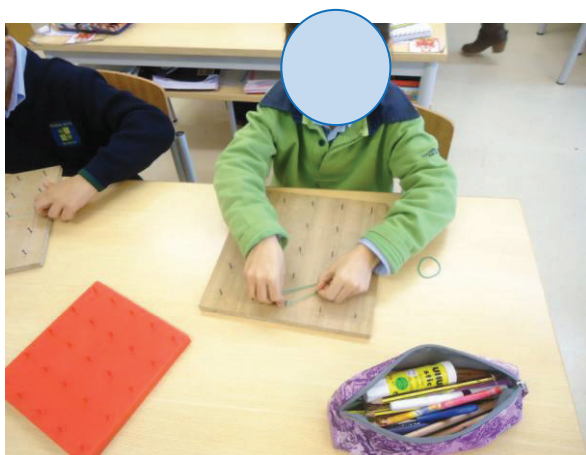
Anexo 50 : Matemática: manipulação de material didático – 1º Ciclo do Ensino Básico



Fotografia 71: Manipulação do Tangram



Fotografia 72: divulgação do resultado da manipulação do Tangram.



Fotografia 73: manipulação do Geoplano.



Fotografia 74: Manipulação de peças móveis relativas ao conteúdo organização e tratamento de dados.



Fotografia 75: dados das operações.



Fotografia 76: jogo: dados das operações.

Anexo 51 : Ensino Experimental – 1º Ciclo do Ensino Básico



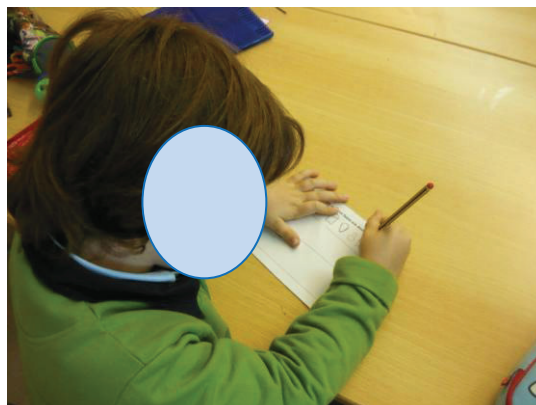
Fotografia 78: aplicação dos materiais da experiência.



Fotografia 77: observação da experiência em pequenos grupos.



Fotografia 79: Resultado da experiência realizada por um dos grupos.



Fotografia 80: Registo dos materiais, dos procedimentos e dos resultados da experiência.

Valência: 1º Ciclo do Ensino Básico, 1º ano

Data: 9 de janeiro de 2012

Local: sala

Duração: 5 min.

Intervenientes: alunos C, GB e F

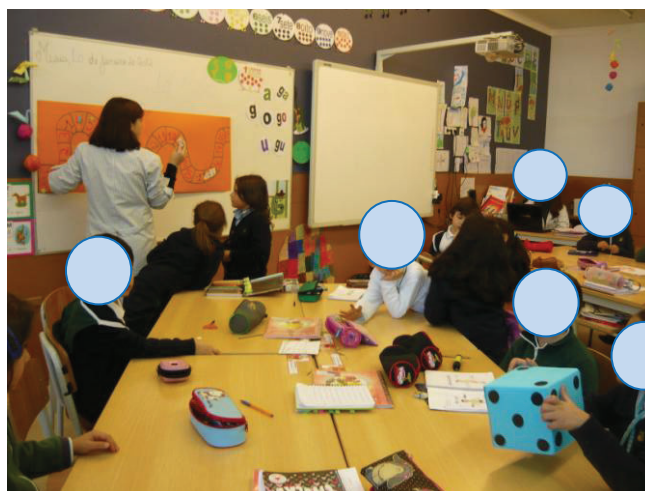
Observação: “Professora quando andava no jardim também fiz uma experiência – diz o aluno C. Ao que o aluno GB comenta: “a experiência era sobre a mistura das cores. Quando misturamos cores conseguimos fazer outras cores”. Posto isto, o aluno F diz: também fizemo uma com a água.

Comentário: os comentários dos alunos demonstram o tipo de situações de aprendizagem realizadas no Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar). Assim como, demonstra a continuidade entre as situações de aprendizagem da Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Anexo 52 : Situações de aprendizagem através dos jogos – 1º Ciclo do Ensino Básico.



Fotografia 82: Jogo: “Quem é Quem?”



Fotografia 81: Jogo: “ATENÇÃO! Lavar, escovar, esfregar”.

<p>bem os alimentos que se consomem crus).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância de uma alimentação variada. • Reconhecer as desvantagens do consumo excessivo de alimentos não saudáveis (doces, refrigerantes, fritos...) para a sua saúde. • Reconhecer a importância de posturas corporais correctas. • Conhecer as normas de vigilância da sua saúde (idas periódicas ao médico e ao dentista). 	<p><u>Atividade:</u> Ficha de estudo do meio (ver anexo nº 1)</p> <p>3ª atividade: "Vamos fazer compras inteligentes"</p> <p><u>Motivação:</u> A turma realizará uma ida imaginária ao supermercado onde efetuará compras inteligentes (saudáveis). Para que o jogo se torne mais motivador e real é distribuído a cada grupo um saco de supermercado.</p> <p><u>Atividade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dividir a turma em quatro grupos com seis elementos cada. Para tal, inicialmente a estagiária atribuirá a cada mesa um número. Terminando esta tarefa, as mesas juntam-se de acordo com o número atribuído. • Cada grupo ficará responsável por comprar alimentos para uma refeição do dia: <ul style="list-style-type: none"> - Pequeno-almoço - almoço - lanche - jantar • Cada grupo iniciará a sua compra numa secção do supermercado em que terá que escolher os alimentos adequados à sua refeição num determinado tempo. Estes serão colocados num saco de compras. 	<p>Sacos de supermercado.</p> <p>Imagens identificativas das secções do supermercado e dos alimentos.</p> <p>Folhas de papel brancas.</p>	<p>30 minutos</p>	<p>Grelha de observação (ver anexo nº 4)</p>
--	--	---	-------------------	--

<p>Reconhecer e nomear os grupos pertencentes à roda dos alimentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo mudará para próxima secção quando ouvirem o apito dado pela professora. • Depois de os grupos passarem por todas as secções, reúnem-se e colam as imagens numa folha para mais tarde apresentarem aos restantes grupos explicitando o porquê das suas escolhas. • Paralelamente, terão que associar os alimentos às seguintes cores: verde - os alimentos que podem comer todos os dias, amarelo - duas vezes por semana e o vermelho evitar comer. 			
---	---	--	--	--

Imagem 16: Planificação da atividade realizada na aula de Estudo do Meio “Vamos fazer compras inteligentes”.

Anexo 53 : Situações de aprendizagem através dos contos – 1º Ciclo do Ensino Básico



Imagem 17: História utilizada na aplicação dos conteúdos: o corpo e a saúde do corpo.

Branca de Neve fugiu para bem longe, até que encontrou uma casinha...

- Reproduz no Geoplano o que está desenhado na folha.
- Completa, desenhando o que falta à casa que a Branca de Neve viu:

Ela é rectangular, com 6 pregos no interior, tem 2 janelas que são quadrados e a porta é formada por um rectângulo e um triângulo.

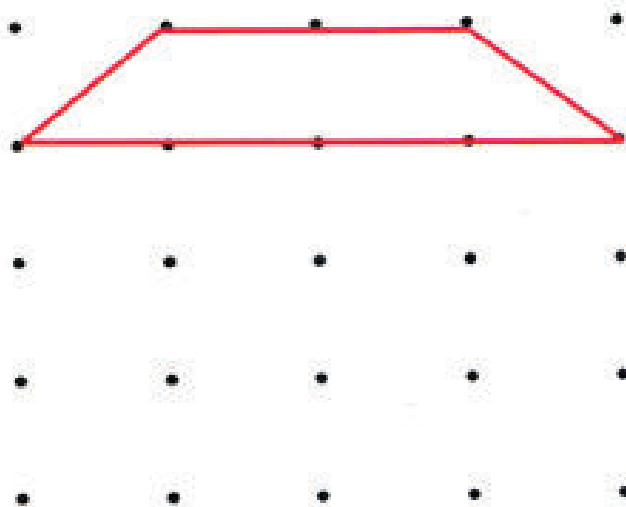


Imagem 18: utilização da história da Branca de Neve para a atividade de manipulação do Geoplano.

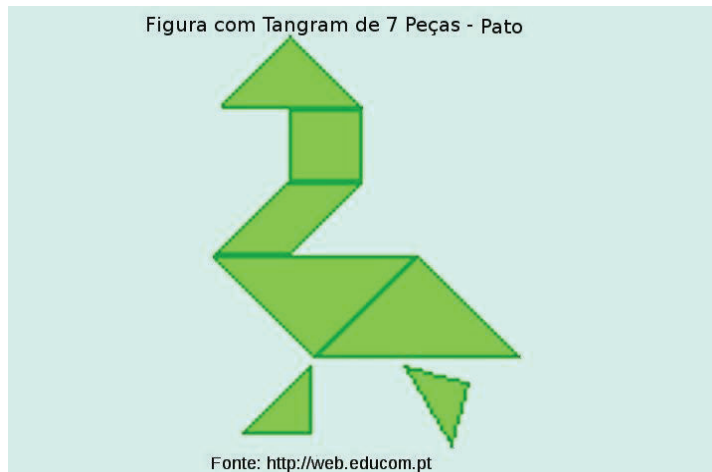


Imagem 19: utilização das personagens da história o “Patinho Feio” para a manipulação do Tangram.

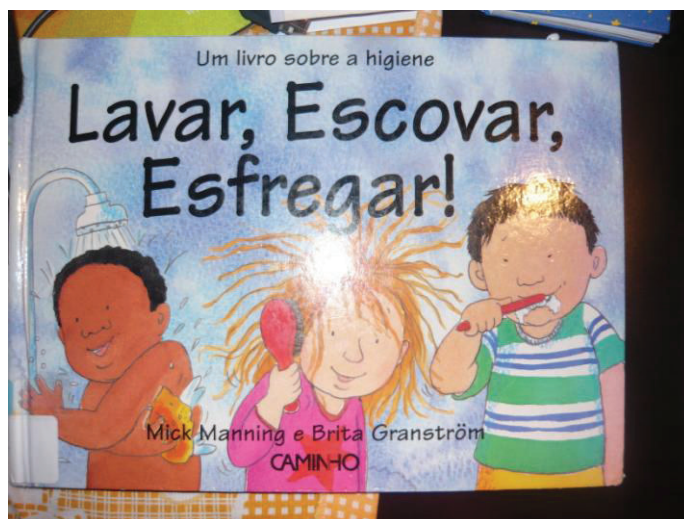


Imagem 20: História utilizada no conteúdo: higiene corporal.



Imagem 21: aplicação do conteúdo: organização e tratamento de dados através da história “Nuno, o aventureiro”.

Anexo 54 : Tecnologias de Informação e Comunicação – 1º Ciclo do Ensino Básico



Fotografia 83: utilização dos computadores para as ilustrações dos contos abordados nas aulas.

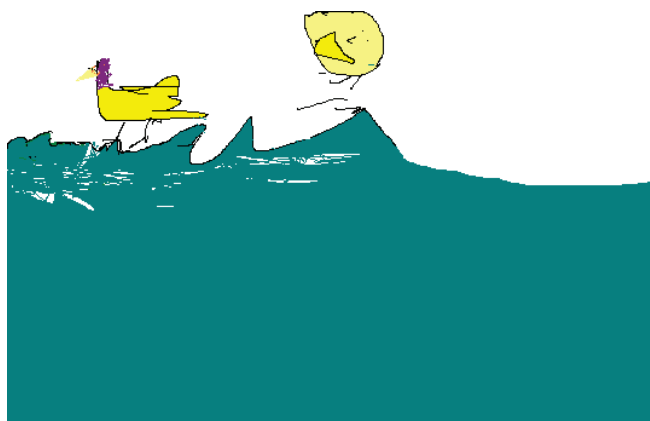
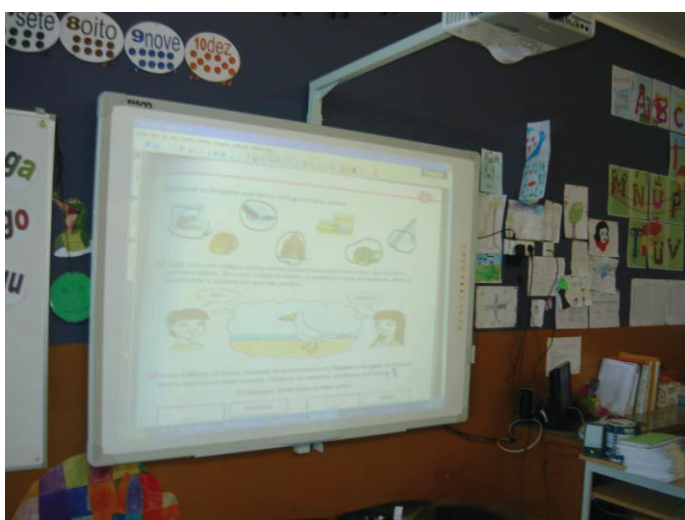


Imagem 22: exemplo de uma ilustração realizada pelo aluno no *paint*.



Fotografia interativo.

84: quadro

Anexo 55 Trabalho de grupo – 1º Ciclo do Ensino Básico

Básico



Fotografia 85: exemplo de um trabalho em grupo.

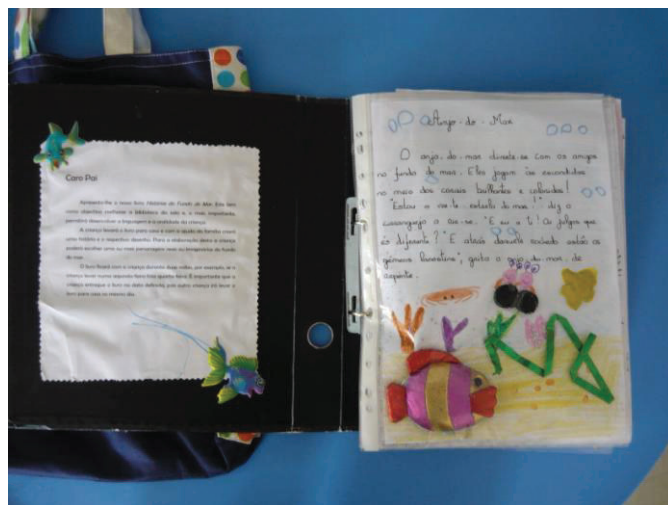


Fotografia 86: resultado do trabalho em grupo.

Anexo 56 : Intervenção Educativa: situações de imprevisto – Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)



Fotografia 87: Livro de histórias elaborado pelas crianças da sala.



Fotografia 88: exemplo de uma história elaborada pela criança com o apoio da família.

Anexo 57 : Autoavaliação da Intervenção Educativa

Exemplo de uma reflexão do Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Aprender com o real

29 de Março de 2011

A maioria das crianças da sala aplicam correctamente as noções espaciais, nomeadamente atrás, à frente e ao lado, nas fichas de trabalho individuais, todavia no exercício da sessão de expressão motora não se verificou essa correcta aplicação dos mesmos conceitos. Este facto deve-se às crianças não conseguirem aplicar estas noções em situações reais e apenas o fazerem correctamente em fichas de trabalho.

Efectivamente, tal como afirma o autor Pierrard (2002, citado por Maia, 2009:123)¹, o aluno não aprende preenchendo quotidianamente fichas sob a orientação do adulto e que deve preferir-se a utilização de situações reais (...). Posição defendida, também, pelo autor Edo (2005, citado por Maia, 2009:122)², que afirma que “os conteúdos matemáticos aprendem-se em situações em que os conceitos e procedimentos próprios desta área adquirissem um significado funcional real.”

Posto isto, é necessário uma aprendizagem pela acção em que a abordagem das noções espaciais tendo como base o real, isto é, aplicando primeiro as noções espaciais no espaço real e, posteriormente, quando estiverem bem adquiridas partir para um exercício em papel, pois “é situando o seu corpo que a criança apreende as relações no espaço relacionadas com a matemática” (Ministério da Educação, 1997:58)³, pois só assim a aprendizagem será mais significativa.

¹ MAIA, João Sampaio (2009), *Aprender...matemática do jardim de infância à escola*, Porto : Porto Editora, pág. 122-123;

² IDEM

³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete Pré-Escolar, pág. 58

Exemplo de uma reflexão do 1º Ciclo do Ensino Básico

Dever do estagiário/professor: refletir sobre os seus domínios para uma boa prática pedagógica.

21 de novembro de 2011

Quando o estagiário parte para a prática em sala de aula geralmente se depara com dificuldades e situações de conflito e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece. Por vezes torna-se difícil de colocar em prática as teorias estudadas durante a formação académica. Todavia, mesmo diante dessas dificuldades, sabemos que é no estágio que temos a oportunidade de adquirir e aperfeiçoar as nossas competências/domínios, isto é, torna-se num momento em que os futuros professores “vão desenvolvendo a sua própria ação, mantendo um constante ir e vir entre o que sabem e o que não sabem, entre o que têm de fazer e o que podem fazer, entre o que experimentaram anteriormente e a necessidade de introduzir inovações no momento atual, entre o que haviam previsto realizar e o que as condições de cada momento parecem aconselhar. E nesse contexto de incertezas que os dilemas aparecem. (Zabalza, 2003:9).

Seguindo a atitude refletiva referida anteriormente, durante a planificação e execução das atividades da semana de 14 a 16 de novembro de 2011 foi possível reconhecer uma área/domínio da matemática em que é necessário “um constante ir e vir entre o que sabem e o que não sabem” (Zabalza, 2003:9) relativamente ao conteúdo “abordagem do conteúdo análise e tratamento de dados”.

Tendo a consciência deste fato procedeu-se para a análise uma brochura da responsabilidade do Ministério da Educação e da DGIDC relacionada com o conteúdo “Organização e tratamento de dados” que permitiu não só obter informação dos conceitos, como sugestões de atividades práticas para abordar este conteúdo.

Efetivamente, o conteúdo “Organização e tratamento de dados” não é abordado com tanta frequência durante o ano letivo e no quotidiano do aluno tal como acontece com as operações e a exercitação dos números, daí a necessidade de “ter sempre como ponto de partida situações do dia a dia dos alunos ou situações com as quais eles sejam familiares” (Martins e Ponte, 2010:43), assim como “toda a representação de dados em tabelas ou gráficos deve ser motivada por uma ou mais questões e depois dos dados representados deve indagar-se que outras questões seriam ainda possível responder” (Martins e Ponte, 2010: 43).

Posto isto, o conteúdo foi introduzido através de uma abordagem mais significativa para a turma, isto é, através de situações do quotidiano como a ida ao supermercado, assim como através da manipulação de material didático já utilizado em aulas anteriores (anexo 2) associado a um conto intitulado de “Nuno, o menino aventureiro” (anexo 1 e 2). As didáticas referidas foram acompanhadas de questões com o objetivo de levar o aluno a refletir passo a passo e a chegar a uma conclusão.

Por último, é de realçar que apesar do documento oficial referido anteriormente ser uma mais valia para o estagiário/professor é necessário futuramente investigar mais didáticas em relação a este domínio da matemática, uma vez que ao longo do percurso profissional o conteúdo será abordado de diferentes maneiras, dependendo das características, da motivação e da atenção da turma.

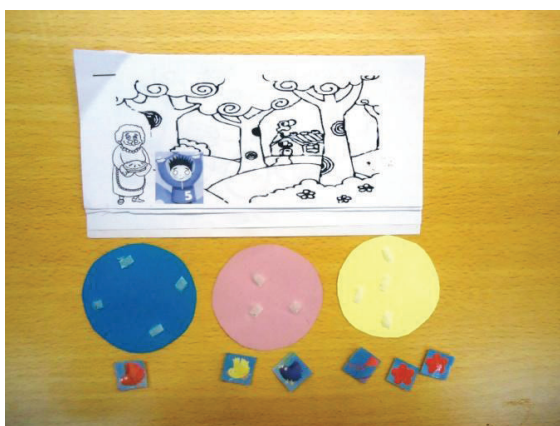
- Martins, Maria Eugénia Graça, Ponte, João Pedro (2010), “Organização e tratamento de dados”, Ministério da Educação, Direção Geral de inovação e de desenvolvimento curricular.
- ZABALZA, Miguel. **Os dilemas práticos dos professores.** *In:* Pátio-Revista Pedagógica. Ano VII, No. 27. Porto Alegre: ArtMed, agosto/outubro de 2003.

Anexos

Anexo 1: exemplo de uma parte do conto “Nuno, o menino aventureiro” (última parte)



Anexo 2: material didático utilizado na atividade: “Nuno, o menino aventureiro”.



Grelha de autoavaliação

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

AULA			
ESCOLA			
ALUNO	Virginia Carolina Leveso Martins	DATA AULA	28/30/11/2011

Em cada um dos itens abaixo proposto, assinale com uma cruz na coluna adequada, de acordo com os seguintes critérios:

- 1 e 2 são níveis negativos – a aplicar quando o aluno revela ausência ou dificuldades;
- 3, 4 e 5 são níveis positivos e gradativos;
- NO, não observado

Planificação / Preparação da(s) aula(s)	1	2	3	4	5	NO
Planifica correctamente e com adequação ao contexto					X	
Apresenta objetivos exequíveis e de acordo com o programa					X	
Propõe tarefas bem estruturadas e adequadas aos alunos					X	
Revela correção científica na formalização do plano					X	
Revela correção ortográfica na formalização do plano				X		
Propõe estratégias de avaliação adequadas				X		
Planifica atividades de diagnóstico				X		
Corrige os erros cometidos/apontados em planificações anteriores				X		

Desenvolvimento / Concretização / Implementação	1	2	3	4	5	NO
Clarifica com os alunos os objetivos a atingir					X	
Cria um clima de aula positivo, de organização, liberdade, responsabilidade e cooperação					X	
Utiliza adequadamente o espaço e o material didáctico					X	
Revela originalidade e diversifica os meios auxiliares de ensino na elaboração de estratégias					X	
Revela capacidade de adaptação a situações imprevistas ainda que tal possa inviabilizar o cumprimento do plano					X	
Realiza corretamente a programação estabelecida				X		
Constrói o ensino com base nos conhecimentos prévios dos alunos				X		
Formula questões que desenvolvem o pensamento a diferentes níveis cognitivos				X		
Formula questões diversificando os respondentes				X		
Domina a pronúncia da língua em uso				X		
Adequa a linguagem ao nível dos alunos				X		
Utiliza uma entoação de voz adequada				X		
Proporciona uma comunicação interativa				X		
Utiliza gestos, expressões faciais, olhares e posição corporal ajustada				X		
Demonstra controlo e segurança				X		
Estimula os alunos no sentido de melhorar o seu empenhamento				X		
Utiliza técnicas e/ou instrumentos de avaliação adequadas(os)				X		
Utiliza corretamente os conhecimentos científicos				X		
Dá tempo aos alunos para pensar				X		
Explora corretamente as situações de erro				X		
Aproveita as intervenções dos alunos e dá-lhes feedback adequado				X		
Planifica estratégias que promovam a mudança concetual				X		
Revela progressos em relação à(s) aula(s) anterior(s)				X		

Avaliação da(s) aula(s)	1	2	3	4	5	NO
Faz uma autocrítica consciente e adequada à aula tendo a noção exata do que não corresponde às expectativas e porquê					X	
Revela abertura de espírito, aceitando outros pontos de vista					X	
Utiliza argumentos corretos com calma e ponderação					X	
Perspetiva soluções para obviar as suas falhas					X	
Melhora, em aulas posteriores, a maioria dos erros apontados					X	

(A preencher quando da visita do professor orientador)	
TOTAL(AIS)	PARCIAIS
	TOTAIS

1	2	3	4	5	NO

O(A) Aluno(a): Virginia Carolina Leveso Martins

O(A) Professor(a) Supervisor(a): _____

Imagem 23: Exemplo de uma grelha de autoavaliação

**Evolução das grelhas da avaliação – Jardim de Infância
(Educação Pré-Escolar)**

Sala :						Data:					
Àrea de conteúdo:											
Actividade:											
Criança											
		Competência									
Observações:											

Sala:				Data:			
Àrea de conteúdo							
Actividade:							
Competência				Observações			
		Criança					
Observação do grupo:							

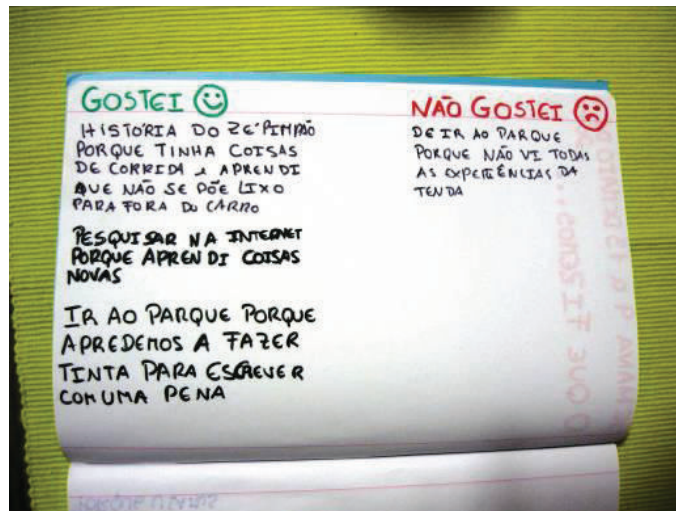
Evolução das grelhas relativas ao conteúdo: iniciação à escrita e à leitura.

<u>DATA:</u>	<u>ANO DE ESCOLARIDADE:</u> 1º ano	<u>CONTEÚDOS:</u> Cópia e Leitura	Criança:
<p>Modo de preenchimento: Após as crianças realizarem a cópia será preenchida a primeira linha, especificando quais as palavras/letras que não consegue. De seguida, e dado que a leitura é individual, preencher-se-á as linhas relativas à leitura.</p>			
Objectivos:	Sim:	Sim, com dificuldade:	Não: (especificar quais)
Copia todas as palavras.			
Lê correctamente os ditongos.			
Lê as sílabas de forma conjunta e não separada.			
Lê as palavras com as letras já abordadas.			
Observações:			

Lista de verificação - Leitura					Ano de Escolariedade 1º ano	Ano Letivo 2011/2012
Lê corretamente os ditongos.	Lê as sílabas de forma conjunta e não separada.	Lê as palavras com as letras já abordadas	Associa a fonemas a grafemas.	Manifestação de resistência/apreensão face à tarefa de leitura	Comentários	

Lista de Verificação - Escrita					Ano de Escolariedade 1º Ano	Ano Letivo 2011/2012
Copia todos os elementos da frase(incluindo sinais de pontuação)	1ºAno	Reconhece a representação gráfica da fronteira de palavra.	Aplica as principais regras de utilização dos sinais de pontuação.	Escreve em cima da linha	Manifesta de resistência/apreensão face à tarefa da escrita	Comentários

Anexo 58 : Participação da criança na avaliação semanal: assembleias semanais - Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)



Fotografia 89: registo da avaliação semanal - assembleias semanais

Anexo 59 Intervenção Parental na avaliação da intervenção educativa – Jardim de Infância (Educação Pré-Escolar)

Para mim o projecto "Fundo do Par" veio enriquecer o conhecimento deles. Senti na uma grande motivação, vontade de saber mais. Quando foi do trabalho da pesquisa estava sempre a dizer que tinha que pesquisar. Achava-se muito mais crescida.

Imagem 24: opinião de uma mãe em relação à intervenção educativa da estagiária.

Obrigado por desenvolver um trabalho instrutivo e enriquecedor. Despertou muito interesse ao meu filho e curiosidade e vontade de saber ainda mais. Ele adora mergulhadores e inspirou-se muito neste trabalho e ainda ficou curioso. E diz que quer ser mergulhador. Obrigado, em caso até nós aprendemos com o projecto "Fundo do Par".

Imagem 25: opinião de uma mãe em relação à intervenção educativa da estagiária.

Anexo 60 : Avaliação do aluno relativa à intervenção educativa – 1º Ciclo do Ensino Básico

Valência: 1º Ciclo do Ensino Básico, 1º ano

Data: 11 de janeiro de 2012

Local: sala

Duração: 5 min.

Intervenientes: aluno M

Observação: a estagiária dirige-se ao aluno M para recolher as peças da atividade relativa à formação de palavras. Posto isto, o aluno M diz: “professora, posso continuar a descobrir palavras no fim do intervalo”.

Comentário: a reação do aluno demonstra que a atividade teve um impacto positivo e desafiador no aluno.

Valência: 1º Ciclo do Ensino Básico, 1º ano

Data: 18 de outubro de 2012

Local: sala

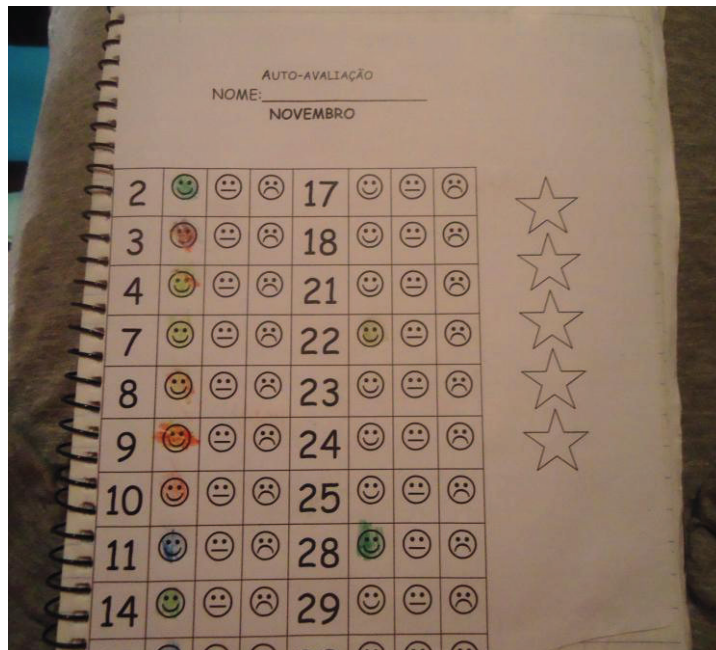
Duração: 5 min.

Intervenientes: aluno GB

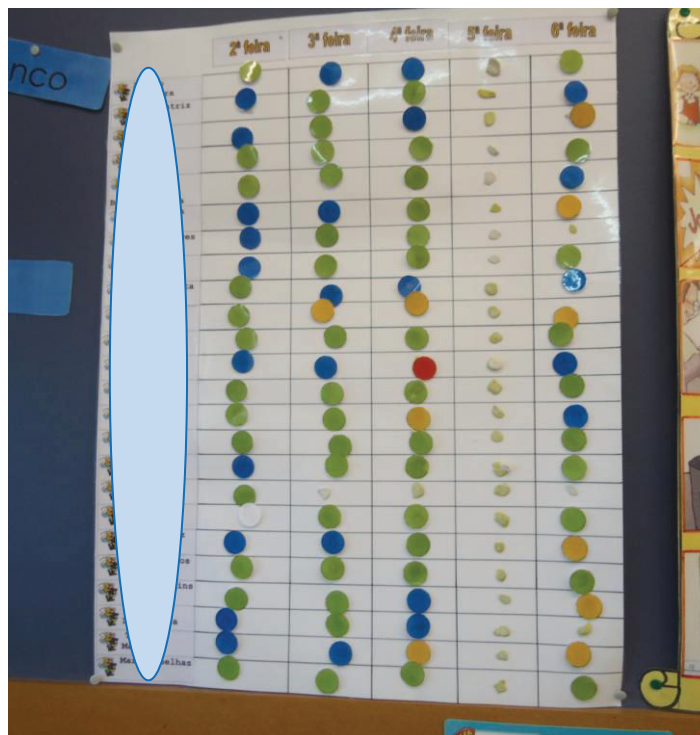
Observação: termina a atividade “Vamos fazer compras inteligentes” e nesse momento o aluno GB dirige-se à estagiária, dizendo: “professora gostei muito deste jogo”.

Comentário: o comentário do aluno demonstra que a atividade teve uma aplicação positiva, assim como demonstra o tipo de atividade que motiva o mesmo.

Anexo 61 : Autoavaliação comportamental do aluno – 1º Ciclo do Ensino Básico



Fotografia 91: Registo da autoavaliação comportamental no caderno diário.



Fotografia 90: Registo da autoavaliação comportamental no quadro do comportamento.

Anexo 62 : Autoavaliação: abordagem positiva do erro



Comentário:

Durante a atividade de associar a quantidade ao número foi possível observar a contagem feita pela criança L e, posteriormente, a sua representação através do desenho. Nesta última permitiu observar a dificuldade da criança em colocar o mesmo número de objetos observados no desenho. Neste sentido, pediu-se à mesma para realizar novamente o processo e posteriormente colocou-se, por exemplo, as seguintes questões: “Quantos objetos tens na folha? Quantos objectos acabaste de contar?”.

Após a análise das questões, a criança corrige a sua representação colocando um X em cima do que estava a mais. Posto isto, a estagiária questionou a criança L do porquê ter colocado um x, a criança responde: “coloquei um X porque fiz com o lápis de cor. O lápis de cor não dá para apagar. Quando os meninos não conseguem apagar as coisas é para pôr uma cruzinha.