



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

Um Profissional em Construção

Ana Cláudia Queirós Pinheiro

Orientadores: Doutora Ana Cristina Dias Pinheiro| Mestre Pedro Miguel Bastos Ferreira

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

Porto,

fevereiro de 2012

RESUMO

O presente trabalho constitui um relatório decorrente da Unidade Curricular Estágio II em 1.º Ciclo do Ensino Básico, incidindo também sobre a prática profissional vivenciada no semestre transato em Educação Pré-Escolar, para obtenção do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºciclo do Ensino Básico.

Este espelha a nossa intervenção ao longo de oito meses, quatro num jardim-de-infância e quatro num colégio, respetivamente. A fundamentação teórica é baseada nas perspetivas de diversos autores para a Educação de infância e 1.º Ciclo, aludindo também à intencionalidade educativa, que caracteriza a ação do profissional em educação e todos os seus componentes. Faz referência a instrumentos e a técnicas a usar para avaliar as crianças e potenciar o seu desenvolvimento, focando em especial que as crianças aprendem mais facilmente com a ação, com métodos ativos e através de experiências significativas.

Em súmula, pretende-se dar uma visão do trabalho empírico efetuado, baseado num espírito investigativo, da avaliação do formando, demonstrando as competências adquiridas e necessárias à prática, sem esquecer as dificuldades sentidas.

ABSTRACT

The following work embodies a report that arises from the discipline "Internship II in 1st Cycle Basic School" focusing also on the professional practice experienced during one semester in Pre-School Education, for the conclusion of the Master Degree in Pre-School Education and 1st Cycle Basic School Teaching.

This shows our intervention during a period of eight months, four of which spent in a kindergarten and the other four spent in a private school. The logic basis is sustained in the perspectives of various authors on childhood and 1st cycle Education, also approaching the educational purpose, that characterizes the action of the professional in education and all its components. This work also makes reference to different instruments and techniques to evaluate children and harness their development, especially focusing on the fact that children learn more quickly through means of action, with active methods and through meaningful experiences.

In conclusion, it is intended to provide a broader vision of the developed empirical work, based on an investigative spirit of the learner evaluation, demonstrating the acquired competences required for practice, without forgetting, however, the difficulties that arose during the process.

AGRADECIMENTOS

Cumpre-me agradecer a quem contribuiu, incentivou e ajudou na concretização do trabalho:

-aos meus pais, Maria de Lurdes e José Manuel, e ao meu irmão Tiago, pelo apoio e incentivo de sempre;

-aos meus amigos pelas opiniões e conselhos ao longo do mestrado;

- ao meu par pedagógico e amiga Maria Rodrigues de Carvalho pelo constante apoio e motivação;

-à educadora e professora cooperantes, Alexandra Bastos e Sandra Fernandes, por me permitirem

-aos Supervisores de estágio, Ana Pinheiro e Pedro Ferreira pelos bons conselhos e apoio demonstrado.

Um Muito Obrigado a todos.

ÍNDICE GERAL

I.INTRODUÇÃO.....	8
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
IV. CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....	28
As instituições	30
Intervenção Educativa.....	45
Avaliação das aprendizagens.....	51
V. REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO	56
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
VII.BIBLIOGRAFIA	63
VII.ANEXOS	67

ÍNDICE DE ANEXOS

Capítulo III

Anexo nº1: Registo diário

Anexo nº2: Registo de incidentes críticos

Anexo nº3: Grelha de avaliação

Anexo nº4: Lista de verificação

Anexo nº5: Amostragem de acontecimentos

Capítulo IV

Anexo nº6-Excertos do Projeto Educativo de Escola 1ºciclo

Anexo nº7 – A família e o meio

Anexo nº8 – Fotografia da experiência

Anexo nº9 – Ficha sobre interculturalidade

Anexo nº10 – Situação Problemática

Anexo nº11 – Fotografia da experiência referente ao sistema circulatório

Anexo nº12 – Rotina diária

Anexo nº13 – Frequência com que escolham a Área da biblioteca

Anexo nº14 – Amostragem de acontecimentos de comportamentos de rejeição

Anexo nº15 – Lista de verificação - Tudo é brincar

Anexo nº16 – Planificação em rede Pré-Escolar

Anexo nº17 –Planificação em quadro

Anexo nº18 –Planificação utilizando o modelo não-linear

Anexo nº19 –Planificação referente à organização do espaço

Anexo nº20 –Iniciação da atividade em grande grupo

Anexo nº21 – Registo gráfico da experiência

Anexo nº22 – Registo gráfico da experiência referente ao sistema circulatório

Anexo nº23 – Grelha de avaliação da experiência em Pré-Escolar

Anexo nº 24 –Grelha de Avaliação - Tudo é brincar

Anexo nº25 - “Caixa de saudades”

Capítulo V

Anexo nº26 –Panfleto enviado aos pais em Pré-Escolar

Anexo nº27 – Reflexões reflexivas em Educação Pré-escolar e no 1ºciclo do Ensino básico

Anexo nº28- Planificação inicial em jardim-de-infância

Anexo nº 29- Imagem da área da biblioteca

Anexo nº30 – Flanelógrafo

Anexo nº31 – Trabalho cooperativo (bingo das onomatopeias)

Anexo nº32 – Planificação em 1ºciclo visando a inclusão e aceitação do aluno

Anexo nº33 – Reflexão sobre as descobertas e conquistas ao longo do processo

I.INTRODUÇÃO

O relatório, que nos propomos realizar, insere-se no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino básico – incidindo este sobre as duas valências, e tem como objetivo a demonstração do trabalho desenvolvido ao longo de um estágio de intervenção numa Instituição Particular de Solidariedade Particular em Vila do Conde e num Estabelecimento Particular Cooperativo no concelho de Vila Nova de Gaia.

Toda a aprendizagem desenvolvida na parte teórica da Licenciatura em Educação Básica foi explanada neste processo, designadamente com uma supervisão contígua e imutável, que garantiu sempre a adaptação da teoria à prática, e vice-versa.

Durante a prática profissional pretendia-se que o estagiário conseguisse: caracterizar os dois estabelecimentos de ensino, através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão, atuando em conformidade, aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de ensino-aprendizagem, planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa, recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas, reconhecer a necessidade da continuidade pedagógica entre a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, comparar o contexto da Educação Pré-Escolar e o contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

O documento inicia-se pela introdução, fazendo-se de seguida uma alusão a vários teóricos sobre as perspetivas que defendem da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo, enuncia-se os procedimentos metodológicos, no terceiro ponto. O quarto capítulo contempla a caracterização do contexto, a intervenção educativa e a avaliação das aprendizagens, realizando-se no capítulo seguinte uma reflexão sobre a construção da profissionalização. Para finalizar, apresentar-se-ão as considerações finais e a bibliografia, sendo expostos os anexos em suporte digital.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A educação de infância surge como campo eminente da educação, durante o século XIX e vários foram os factores que contribuíram para o seu desenvolvimento, tal como “*a necessidade de se formarem bons cidadãos, e de se reduzir a imortalidade infantil*” (SPODEK,2002:193).

As primeiras abordagens à educação das crianças mais pequenas consistiram meramente, em matricular as crianças em escolas oficiais, sem que existisse, para essas, um currículo diferenciado dos mais velhos, já que não eram consideradas significativamente diferentes. Contudo, com o desenvolvimento da educação de infância como entidade autónoma reconheceu-se que “*as crianças mais novas são diferentes, a vários níveis das crianças mais velhas*” (SPODEK,2002:194).

A frequência do ensino primário tornou-se obrigatória em Portugal, a partir de Maio de 1878 e segundo Diniz (1994), os programas denunciavam um enfoque no campo da língua materna, revelando uma preocupação na leitura e na escrita, e em transmitir ensinamentos de ordem moral e prática. Esperava-se que o professor do ensino primário, além de preparação académica, fosse dotado de, como enuncia a revista pedagógica de 1903 (citada por DINIZ,1994:22),

“sufficiente vigor physico, porque a sua missão é trabalhosa e extenuante; sentimentalidade equilibrada, porque tem de envolver numa atmospheria d’amor e doçura os entres [...]que o carinho dos pães confia à sua acção;moralidade elevada, porque elle é o centro d’uma esphera de influencia d’onde constatemente hão-de irradiar exemplos edificantes de inconcussas virtudes; saber sólido – embora modesto – porque lhe cumpre mobilar com noções – rudimentares sim, mas seguras – a intelligencia, ainda que incipiente, das gerações que despontam.”

Paraphraseando Trindade (2002:19), na reacção a uma escola tradicional repressiva, onde “*a imobilidade das bancadas onde aquelas se acotovelavam, em silêncio, sob a batuta severa do mestre e das rotinas infindas*”, já se considerava insuportável, que se reivindicava uma escola activa. Após as diversas reformas educativas durante a primeira república e o estado novo, surge, após o 25 de Abril, a nova escola evocando como principal função, tornar o aluno “*agente da sua própria aprendizagem*” ajudando-o “[...]a desenvolver o sentido critico, a criatividade e a aprender a trabalhar em grupo”, encarado por Hameline; Jordon; Belkaid (1995 citado por Trindade 2002:19) como a necessidade das crianças “*verem respeitados os seus interesses, a sua espontaneidade, as suas iniciativas e a sua autonomia [...]*”, mais a escola deveria inserir-se na comunidade, nesse sentido convidava-se “*o povo a participar no trabalho criador da escola, vivificando o ensino com a força e a riqueza*

da sua experiência social.” (DINIZ,1994:42). Trindade (2002:7) anuncia, vivemos num tempo caracterizado *“pela deslocação progressiva e conflitual do pólo do ensinar para o pólo do aprender.”*

As abordagens de inspiração cognitivista afirmaram, ao invés do comportalismo, em que os indivíduos são entendidos como alguém que responde a estímulos do meio, os seres é que processam esses estímulos. Valorizando os processos de mediação cognitiva, *“[...]o comportamento humano abriu, assim, as portas à valorização da aprendizagem como finalidade educativa primordial e à centralidade do sujeito que aprende no âmbito do processo”* (TRINDADE,2002:8). Torna-se emergente olhar para a criança como *“um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, no seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos”* defende Bernard Charlot, reconhecendo-a Formosinho (2008:18) como *“um ser com competência cognitiva, moral, social, emocional e racional”*, capaz de compreender, reflectir, dar respostas válidas e participar na vida social, neste sentido Matilde Rosa Araújo escreveu o poema “Os Direitos da Criança”, onde:

“Toda a criança,
Seja de que raça for,
Seja negra,branca,vermelha,amarela,
Seja rapariga ou rapaz,
Fale que língua falar,
Acredite no que acreditar,
Pense o que pensar,
[...]A criança deve ser respeitada
Na dignidade do seu nascer, do seu crescer, do seu viver.”

Oliveira-Formosinho refere que, a recriação desta nova imagem da criança como aprendiz participante, tem na sua base a compreensão da criança como *“activa e com iniciativa, em Dewey; como interactiva e construtora do conhecimento, em Piaget e no modelo High-Scope; como cooperativa, em Freinet e em Ferrer i Guàrdia; como criativa e investigadora, em Malaguzzi”* (2008:17). À criança é reconhecido, na Convenção dos Direitos da Criança de 1989, o direito de ser escutada, participar e ter controlo sobre a sua vida,

“Art. 12º “(...)garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhes respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.” Art. 13º “ 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.”.

O profissional em educação, ao assegurar esta imagem da criança, apropria o conceito de educação activa, através da utilização da pedagogia construtivista, fundada por diversos teóricos, como Piaget, Vygotsky e Bruner que vêem a criança como sujeitos *“produtores de sentido e protagonistas do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e social”* (Piaget citado por Trindade 2002:29), *“criando conhecimento ao agir sobre a informação obtida através da experiência”* (SPODEK,1998:73). Então para Becker (2001:6) alicerçado numa pedagogia relacional, para que algum conhecimento novo seja construído é necessário: *“a) que o aluno aja (assimilação) sobre o material que o professor presume que tenha sido de cognitivamente interessante, ou melhor, significativo para o aluno; b) que o aluno responda para si mesmo às perturbações (acomodação) provocadas pela assimilação deste material”*.

Para Jean Piaget, na escola aspira-se *“favorecer o desenvolvimento dos indivíduos; socializá-los metodicamente; ajudá-los a adquirir conhecimentos e valores; a desenvolver a sua inteligência e a se converter em adultos autónomos”* (DEVAL,J. 2003:110), divulga que *“o conhecimento resulta do processo de construção da interacção sujeito-objecto no curso do processo de desenvolvimento do primeiro”,*ou seja, *“de exteriorização objectivante e de uma interiorização reflexiva”* (TRINDADE,2002:30). Este reconhecido psicólogo revelou quatro estágios de desenvolvimento cognitivo: o sensório-motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal, Trindade (2002:30) foca *“os sujeitos constroem e atribuem um significado e um sentido às suas experiências pessoais dependendo então do estágio de desenvolvimento em que se situam”,* todavia *“as crianças progridem nestes níveis em sequência normal, mas no seu próprio ritmo de desenvolvimento”* (SPODEK,1998:75). A contribuição de Piaget para a escola construtivista leva a cabo a ideia, de que o professor não deve na realidade ensinar, *“mas sim procurar condições para que o aluno aprenda”* (DEVAL, 2000:112), crendo na importância da emergência *“de desequilíbrios e contradições que obriguem o sujeito a tentar resolvê-los e a superá-los”* (TRINDADE,2002:33), desenvolvendo-se, assim, cognitivamente.

Vygotsky (citado por Spodek,1998:76) veio ampliar a teoria, encarando o desenvolvimento infantil, por meio da zona de desenvolvimento proximal, designada pela *“diferença entre o nível de desenvolvimento actual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com a orientação e a colaboração de adultos ou companheiros mais capazes”* (Vygotsky,1978:86, citado por TRINDADE,2002:39). Propõem um cenário educativo *“que enfatiza a interacção social,*

enquanto condição fundamental do desenvolvimento de qualquer projecto de aprendizagem” (IDEM:41). Wood, seguidor da teoria, pormenoriza o papel do professor, comparando-o com o “andaimar de um prédio”, profetizando “a influência do professor é directamente proporcional às necessidades educativas dos seus alunos” (IBIDEM).

Tendo em conta as teorias antecedentes, Bruner *“acredita que a cognição inicia pelo modo ativo, progredindo depois para o icónico e finalmente para o modo simbólico de representação” (SPODEK,1998:77). Desenvolvendo uma posição vygotskyana do seu entendimento do desenvolvimento infantil, vê que as crianças necessitam dos adultos para compreenderem o sentido do mundo, e “aceita a ideia de que o desenvolvimento intelectual acontece dentro do contexto cultural da criança” (IDEM,1998:77).*

Neste sentido, numa pedagogia da participação, a criança é creditada com direitos, com competências, activa, crítica, única. Esta abordagem *“permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar”,sobretudo “os professores podem aprender mais sobre cada uma das crianças em situações de aprendizagem activa[...]” (BRICKMAN,1991:12).*

Um dos primeiros objectivos da educação *“é desenvolver o conhecimento nas crianças”(SPODEK,1998:95), porém esta aquisição de conhecimentos é um processo que se pretende dinâmico e contínuo ao longo da vida. Sendo, a única aquisição possível de “antídotos contra a desaprendizagem, um exercício contínuo ao longo de toda a vida, muito para além do sistema escola”.(Carneiro citado por UNESCO,2000:301). Gonçalves refere que umas das principais funções da educação é “educar cada ser humano para usar racionalmente a sua liberdade” (ESEPF,2006:101), visto se tornarem segundo Freinet “cidadãos activos, críticos, solidários, justos, [...] capazes de viver em democracia [...] capazes de respeitar a dignidade humana como um valor fundamental” (TRINDADE,2002:46). Carneiro (ESEPF,2003:110) acredita que os sistemas educativos “mais não são do que embarcações onde navegantes pelo mundo dos saberes – alunos e educadores buscam sentido e significação para as suas aprendizagens.”*

A Educação Pré-escolar não deve ser pensada apenas para ter efeitos a curto prazo, mas sim para formar cidadãos de valor no futuro, já que

“é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” Lei nº5/97, 10 de Fevereiro artigo 2º

Como refere a lei-quadro da Educação Pré-escolar, os objectivos que determinam os princípios pedagógicos são: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural; contribuir para a igualdade de oportunidades; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de anomalias no desenvolvimento, encaminhando a criança para um correcto acompanhamento; incentivar a participação das famílias e a colaboração com a comunidade.

Dado que, actualmente, a maioria das crianças frequenta a Educação Pré-escolar, é no 1º Ciclo que se desenvolvem e sistematizam as aprendizagens que, num dado momento histórico, a sociedade considera como a base fundacional para todas as aprendizagens futuras (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Então, relativamente ao 1.º Ciclo, Pires (citado por Trindade,1996:109) afirma que o Ensino Básico deve promover uma formação geral, comum e universal, de natureza abrangente e multidimensional. A Lei de Bases do Sistema Educativo confirma o carácter universal, obrigatório e gratuito do Ensino Básico, desejando *“assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”*, assim Pires (1993 citado por Trindade,1996:110) assume que é necessário construir uma escola básica com a vocação de *“instrumento social de educabilidade universal bem sucedida, como resposta operativa às necessidades do país, das populações e dos indivíduos que a compõem”*. Nesta valência, explicitado nas Metas de Aprendizagem *“consolida-se e formaliza-se a aprendizagem das literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos [...] as bases fundamentais para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber”*. O Ensino Básico segue três grandes objectivos, consignados no Programa do 1º Ciclo: criar condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis, desenvolver valores, atitudes e praticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes.

Como directrizes regentes das valências, encontramos para a Educação Pré-escolar, a valência mais flexível, as Orientações Curriculares. Enquanto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Programa, expondo os objetivos de desenvolvimento, o Currículo Nacional, que segundo o Despacho 17169/2011 deixa de constituir um documento orientador do Ensino Básico, aumentando assim a liberdade profissional do professor. Recentemente, equitativamente, pertencente aos dois, surgem as metas

de aprendizagem. Todos os documentos convergem num interesse de assegurar uma educação de qualidades e melhores resultados escolares.

Nos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1ºCiclo do Ensino Básico explicita-se que, a orientação e as actividades pedagógicas na Educação Pré-escolar são asseguradas por educadores de infância, o ensino no 1ºCiclo é globalizante e da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas. Piaget em 1976 qualifica o educador como aquele que *“deve continuamente encontrar novas formas de estimular a actividade da criança e estar preparado para adaptar a sua abordagem conforme a criança vai colocando novas questões ou imaginando soluções”* (Piaget citado por HOHMANN, 2009:32), reconhece que *“o papel do educador mantém-se essencial mas muito difícil de aferir: consiste basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação”* (Banet 1976:7 citado por HOHMANN, 2009:32). Após o 25 de Abril, torna-se emergente reconhecer o professor *“de acordo com a dignidade das funções que exerciam.”* (DINIZ,1994:44). Procedeu-se à transferência da *“responsabilidade da aprendizagem do professor para aquele que aprende, indivíduos ou grupos de indivíduos [...] onde exercia a função de “fornecedor” de conhecimentos, por vezes muito aperfeiçoada, passará a estar encarregado da “orientação” dos alunos [...]”* (UNESCO,2000:292). Para Freinet *“o professor é um elemento essencial no grupo[...]como alguém que propõem instrumentos de organização do trabalho e estimula as actividades.”* (TRINDADE, 2002:46). Segundo Becker (2001:7) um professor que aja segundo o modelo pedagógico relacional, *“professa uma epistemologia também relacional [...] concebe a criança, seu aluno, como tendo uma história de conhecimento já percorrida”,* afirmando Paulo Freire, *“o professor, além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar.”* (IDEM:9)

Qualquer professor é educador, visto toda a educação, visar a transmissão de valores, os termos difundem-se, numa pretensão de articular Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo, criando-se a designação de profissional misto. Face, ao Mestrado em Educação Pré -Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, como contempla o Despacho n.º 2923/2009, diferido pelo Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Intrínseca à intervenção dos profissionais está a intencionalidade educativa, decretada nas Orientações Curriculares como *“um processo reflectido”* que deve proporcionar o *“desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargar os seus*

interesses, curiosidade e desejo de saber” (Ministério da Educação, 1997:93), consignada nas Metas de Aprendizagem pela *“mobilização de forma inter-relacionada”* dos saberes *“face a uma dada situação ou problema, através de estratégias de aprendizagem”*, enriquecidas pela intencionalidade.

Esta intencionalidade que sustenta o processo educativo, exige aos educadores que reflectam em três fases da intervenção, como defende Shon (2000) reflectir para a acção, reflectir na acção e reflectir sobre a acção, ou como salienta Dewey reflectir por *“necessidade de uma acção racional e deliberada para resolver problemas educativos”*, entendida pela Escola de Frankfurt *“como um processo de auto-determinação dos seres humanos”* (GONÇALVES,2006:106). Este processo reflectido define a intencionalidade, que caracteriza a actividade profissional, obrigando ambos os educadores (educador de infância e professor do 1.º Ciclo) a se orientarem pelas seguintes acções, que são indissociáveis: observar, planear, agir, avaliar. Partindo sempre da ideia que o professor *“precisa aprender o que seu aluno já construiu até o momento - condição prévia das aprendizagens futuras.”*(BECKER,2001:9).

Os educadores devem observar cada criança e o grupo, reconhecendo as suas necessidades e motivações, com vista à adequação do processo educativo e à existência de diferenciação pedagógica, promovendo a escola inclusiva. Portugal assumiu com a ratificação da Declaração de Salamanca (UNESCO,2004), o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva. No campo social defende-se *“o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável na sociedade [...] de serem respeitados e aceites naquilo que os diferencia dos outros”* (FREIRE,2008:5), no campo educacional proclama-se o direito de *“todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades[...] apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.”*(IDEM). Na perspectiva cognitivista baseada, entre outras na teoria piagetiana do conhecimento, *“os momentos e as técnicas de observação são muito mais amplos e variados, bem como os factores implicados no “diagnóstico” das dificuldades.”* (ABRECHT,1994:40). A observação permite, segundo Perrenoud (2001:184) *“entender a caminhada de cada um, observar sua posição e trajectória, seu ritmo, sua forma de avançar ou as razões de um bloqueio de aprendizagens.”* Uma vez que a heterogeneidade está presente nos diversos grupos, como enfatiza Cortesão (1998:5), devemos ver o *“arco íris”* existente na sala de aula, corroborando a ideia de ver *“a turma nos tons cinzentos da*

«normalidade»”. Perrenoud (2001:44) acredita que *“diferenciar é não dar a todos a mesma atenção, o mesmo tempo, a mesma energia. Devemos lembrar que nem sempre a justiça está na igualdade de tratamento. [...] priorizar os alunos que mais necessitam”*.

Após a observação, deve aparecer uma planificação, caracterizada por Zabalza (2000:48) como *“o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções”*, implicando uma contextualização no grupo, reflexão acerca das intenções pedagógicas, para as aplicar de modo apropriado no grupo de crianças. A diferenciação exige intervenções e actividades individualizadas, *“de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele”* (PERRENOUD,2001:27).

Face ao carácter flexível e à inexistência de programa em Pré-escolar, pressupõem-se o envolvimento das crianças na planificação, já que quanto maior for a sua participação na construção, maior é, também, a sua motivação e desempenho na realização das actividades. Posto isto, *“o educador de infância [promova] o envolvimento da criança em actividades e em projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade”* (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). Zabalza (2000:13) acredita que num país *“com tão escassa tradição planificadora a nível dos docentes e com tantas dificuldades a nível de disponibilidades educativas [...] que não seria conveniente prescindir do programa”*, em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porém, deposita um carácter flexível no currículo, dado que a planificação permite *“completar o programa”*, com a particularidade de *“aproximá-lo da realidade em que se vai desenvolver, adequá-lo a essa realidade e, inclusivamente, enriquecê-lo com dimensões diferenciais dessa realidade”*, visto que o Programa é geral e não contempla estas adequações. (IDEM:18). Os educadores são os gestores do currículo, sendo responsáveis pelos projectos e pela gestão do seu trabalho na sala. A acção ou intervenção coloca em prática os objectivos pedagógicos, tendo em conta as propostas das crianças e os imprevistos subjacentes a novos interesses, numa pedagogia relacional *“é a acção que dá significado às coisas [...] a acção que, num primeiro momento, realiza os desejos humanos, suas necessidades e, num segundo momento, apreende simbolicamente o que realizou no primeiro momento[...] numa palavra, não só prática, mas prática e teoria.”*(BECKER,2001:12).

Posteriormente, surge a avaliação, reflectindo-se sobre o processo e sobre os efeitos, ajustando-os às necessidades das crianças e à sua evolução. A avaliação assume uma dimensão formativa, que segundo Perrenoud (2001:44) representa *“uma imagem realista das aprendizagens de cada um”*. Numa perspectiva globalizante e interdisciplinar *“pode levar o professor a estar atento ao facto de um problema verificado num trabalho de matemática, exigir por vezes, uma regulação que se situe mais no domínio da língua ou vice-versa.”* (ABRECHT,1994:60). Adquirindo as perspectivas cognitivistas, *“implicando, também, muito mais o aluno, dado que põe a tónica no percurso a realizar”*, ou sobre os esforços que desenvolveu, *“os “erros” são, aqui, um ponto de atenção particularmente interessante e pertinente.”* (IDEM:41). A finalidade principal desta avaliação é saber *“se determinada aprendizagem teve sentido, e qual esse sentido”*, ambicionando ligar *“a aprendizagem a um contexto”*, para que se torne efémera. (IDEM:68). Esta salvaguarda-se do feedback, *“mais idealmente ainda, o percurso reflexivo [...]”* (IBIDEM:70), garantindo uma consciencialização do processo e um propósito de o relançar, fazendo parte integrante deste processo, a auto-avaliação. Assim, na perspectiva de ABRECHT (1994:130/35) *“[...] integra-se na perspectiva de um ensino diferenciado”* pois possibilita um trabalho muito individualizado, na medida em que *“se o ritmo não é igual para todos os alunos [...] as dificuldades não são as mesmas para todos os alunos”*.

O papel do profissional em educação *“é extensível à organização do ambiente educativo que se espera um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO,1997:31), assim reforço que desenvolvimento e aprendizagem são vertentes indissociáveis.

Sanches reforça que a organização da sala tem a ver *“com o clima que se quer criar e o clima da aula é um dos factores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens.”* (SANCHES,2001:19). Apesar das tentativas de mudança, sobretudo depois do 25 de Abril, poucas foram as escolas que adoptaram uma organização da sala de aula, com dinâmica que incite à participação activa dos alunos nas aulas. Mas *“[...] deixemo-nos levar pela dinâmica que esse mesmo espaço gera em nós.”*(IDEM,2001:19), vamos procurar conceber uma dinâmica diferente, para cada actividade e modificar e renovar os ambientes. Posto isto, o educador deve organizar as salas *“em U, umas vezes, salas organizadas para trabalho de grupo, salas com disposição tradicional, outras vezes”* (IBIDEM); em jardim-de-infância, as áreas que organizam a sala, podem e devem ser alteradas, de acordo com os interesses, motivações e necessidades das crianças.

Para que haja um mecanismo de acção potenciador do desenvolvimento da criança em relação ao espaço é necessário que *“compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre a mudança a realizar”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO,1997:38). Piaget acredita, segundo a teoria construtivista, que se a criança aprende a partir de acção, as áreas de conteúdo são mais do que áreas de actividades, pois implicam que a acção seja de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos, porque *“o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos.”*(HOHMANN;2009:19). Em Educação Pré-escolar, num contexto que privilegia a aprendizagem pela acção, no espaço, devem prevalecer ingredientes como: *“objectos e materiais, manipulação, decisões, linguagem da criança e apoio dos adultos.”* (HOHMANN,2009:162).

Em 1.º Ciclo, em momentos oportunos, depois de comunicar que a actividade a realizar obrigará a uma modificação do espaço, devemos plasmar espaços direccionadas a actividades diferenciadas, como: *“cantinho da leitura, cantinho da escrita, cantinho do computador, cantinho do trabalho autónomo...”* (SANCHES,2001:76). A organização da sala reflecte as intenções educativas dos educadores, sendo indispensável que reflectam sobre a função e finalidade dos materiais na sua acção, alicerçando a escolha de determinada organização.

Hohann e Weikart resguardam que a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia, revelando a *“maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interacções que estabelecem com, os colegas”* (HOHMANN,2009:224), contudo não pormenoriza o que cada criança fará em cada actividade, pois está planeada para apoiar a iniciativa da criança. As rotinas devem ser reconhecidas pelas crianças e negociadas com elas sendo que, *“o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO,1997:40). Na sala da educadora Ana, as rotinas são *“extremamente flexíveis, acompanhando o fluir dos interesses das crianças”* (VASCONCELOS,1997:111) Ao longo do tempo o educador deve proceder a avaliações, consciencializando-se de que modo esta organização contribui para a educação das crianças. Em 1.º Ciclo, a flexibilidade de rotinas não é tão evidente, visto que, como explicita o Despacho nº19575/2006, estão estipuladas para leccionação do programa, oito horas semanais para Língua Portuguesa, sete para Matemática, cinco para Estudo do Meio e cinco destinadas às Expressões e restantes áreas curriculares. Todas as áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si, incluindo as áreas curriculares não disciplinares (área projecto, estudo

acompanhado e formação cívica). Isabel Sanches (2001:51), proclama a ideia, *“não podemos ter a gavetinha de cada um dos saberes bem fechadinha”*, mas sim uma fusão de todos os saberes, propiciando a interdisciplinaridade. Trindade (2002:50) acrescenta, o acto de aprender *“é algo que terá de ser compreendido em função da relação de interdependência que se estabelece entre os saberes culturalmente organizados e o conjunto de informações, cognições e representações prévias que os alunos expressam.”*

É fundamental ter em conta a organização do grupo de crianças, para que se desenvolva uma acção de potencial desenvolvimento, concomitante entre espaço e tempo. Uma nova dinâmica na sala, referenciada por Sanches, exige que o profissional se sente ao lado da criança, que discuta, negocie, oriente cada etapa, cada actividade, cada dificuldade sentida. Assim, a autora considera fulcral que se comunique olhando para as crianças, afirmando que *“se o saber não vem apenas do professor mas também de cada um dos alunos[...]”* (SANCHES,2001:19), devemos colocá-los em contacto visual permanente. Afigura-se que a nova escola, seja uma escola, que *“combata a segregação e promova a cidadania, nomeadamente através da implementação de novas formas de ensino-aprendizagem.”*(BESSA,2002:26). A aprendizagem cooperativa é considerada por Bessa e Fontaine, já como uma estratégia alternativa de ensino-aprendizagem.

Posto isto, devem favorecer-se as parcerias pedagógicas, caracterizando-se a aprendizagem cooperativa *“pela divisão das turmas em grupo de quatro/cinco elementos”* ou díades *“constituídos de forma a existir uma heterogeneidade de competências no seu interior.”* (BESSA,2002:44), considerado por Vygotsky (1978) mutuamente benéfico, especialmente pela ideia, de os tornar capazes de aumentar o seu grau de mestria ou de apresentar soluções para tarefas que, individualmente, nunca resolveriam, afirmando Piaget a importância da interacção estabelecida *“entre os sujeitos e os seus pares”* (TRINDADE,2002:29). Zabalza defende que *“há um maior envolvimento dos indivíduos em objectivos colectivos do que nos individuais”* (ZABALZA, 1998:57). Freinet resguarda que é preciso aprender a viver em grupo, a *“escutar os outros, responder-lhes, discutir factos e tomar decisões”* (TRINDADE,2002:45). Hohmann e Weikart (2009:375) acreditam que *“o tempo de pequenos grupos apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar”*.

A aprendizagem cooperativa alarga oportunidades de as crianças aprenderem e de se desenvolverem umas com as outras, quando trabalham em pares *“ganham*

aqueles que aprendem e aqueles que ensinam” (SANCHES,2001:71), além de todo o desenvolvimento pessoal e social que este comportamento envolve. Esta estratégia alternativa de ensino-aprendizagem demonstra claras vantagens de utilização, nomeadamente *“ao nível dos resultados escolares”* (BESSA E FONTAINE,2002:83). A criança torna-se competente para valorizar o grupo e orientar os seus comportamentos quer em direcção a si, quer em direcção aos outros, que se mostram significativos para ela. O trabalho de equipa é também defendido e alargado aos profissionais educativos, salientando a importância que *“discutir as suas experiências, os seus saberes e preocupações”* (SANCHES,2001:25), teriam numa actuação mais integrada e mais integradora. Porém, Isabel Sanches (2001:25) acredita que as condições para que isso suceda, ainda não estão todas criadas, aliás indigna-se pelas, *“quantas experiências morrem dentro das paredes daquela sala porque não há coragem nem ambiente para poderem ser partilhadas e experimentadas por outrem”*.

Numa sociedade que valoriza as *“competências sociais dos indivíduos e a sua capacidade para actuarem colectivamente como autores sociais, no exercício de uma cidadania activa”*, sermos capazes de aprender a relacionar-nos, a cooperar com os outros é imprescindível numa sociedade multirracial e multicultural, reforça Brickman (1991:47) *“uma educação multicultural eficaz é, também, um método adequado de favorecer o processo de crescimento[...]”*. Segundo Carneiro (ESEPF,2003:110), as viagens de aprendizagem propiciam-se através de duas descobertas: *“a do tesouro interior pessoal e a do tesouro privativo do outro”*.

A participação da criança na organização democrática do espaço, do tempo e do grupo funda uma base para a formação pessoal e social, então é necessário oferecer à criança situações que envolvam cooperação, decisões em grupo de regras indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas indispensáveis à vida colectiva.

Bronfenbrenner (1996) desenvolveu a teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano, sustentando que o processo de socialização de uma criança impulsiona o seu desenvolvimento, através de uma inserção em quatro sistemas: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, depreendendo-se assim a necessidade da integração da família, comunidade e sociedade. Pourtois (1994) anuncia que *“a família modela a criança segundo as suas práticas educativas e os seus esquemas culturais”*, é no seio familiar que traça a estrutura nuclear da sua personalidade, acreditando Habermas que a criança é *“produto de uma cultura”* (TRINDADE, 2002:26). Por sua vez, Dewey autentica *“[...] é tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família”*

(HOHMANN,2009:99), Freinet garante que *“a escola deve ter em conta a sua origem sociocultural, de forma a valorizar os seus adquiridos e, a partir deles realizar o seu projecto de intervenção educativa”* (TRINDADE, 2002:46).

O profissional em educação deve *“incentivar a participação das famílias no processo educativo [...]”* (Lei nº5/97, 10 de Fevereiro), já que estes são os primordiais responsáveis pela educação da criança e têm direito de conhecer, escolher e cooperar nas aprendizagens dos descendentes. Uma vez que *“o afastamento e o desconhecimento dos pais sobre aquilo que nos faz mover na escola é o que os torna cépticos em relação a ela”* (SANCHES, 2001:108), segundo a autora devemos implicá-los para que percebam que *“os nossos objectivos se cruzam com os deles, teremos toda a sua confiança e colaboração.”* Relativamente à Educação Pré-escolar, acredita-se verdadeiramente que *“os efeitos [...] estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias”*(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO,1997:22), pois Vasconcelos (1997) afiança que os familiares e a comunidade nunca ficam à porta da sala do Jardim-de-Infância, entram sempre de uma forma física e emocional, posto isto não devemos negligenciar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias. Ramiro Marques (NOESIS,1996:29), após uma investigação-ação sobre a colaboração escola-família, constatou que *“nos jardins-de-infância, a colaboração entre as educadoras e os pais é mais frequente, assume características mais positivas, mais informais e mais continuadas”*, enquanto nas escolas do Ensino Básico *“a colaboração é menos frequente, menos variada e assume, demasiadas vezes um carácter negativo culpabilizante do trabalho desenvolvido pelos pais, havendo uma tendência maior para desvalorizar as culturas familiares”*. Mais uma vez, expressa-se a vantagem de um profissional misto, já que o autor acredita *“quanto maior for a aproximação entre a formação das educadoras de infância e a dos professores de 1ºCiclo”*, mais fácil será a partilha entre todos, visando a fácil integração da criança no meio escolar.

Todas as experiências que a criança vive, desde o início da sua vida, a influenciam e no modo como se vê a si própria, e conseqüentemente a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações. Na despectiva de Erik Erikson (HOHMANN,2009), quando as crianças tem relacionamentos com os adultos, que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa tendem a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e capacidade de alcançar objectivos. O desenvolvimento destas capacidades encontra-se facilitado num contexto de aprendizagem que apoie o desenvolvimento de

relações positivas, para a criança poder confiar nos outros, para ter autonomia e poder de iniciativa, assegurar a sua auto-estima e confiança. Nós podemos “*ensinar às crianças, numa atmosfera de respeito mútuo e de participação activa, que o auto-respeito se pode conquistar por vezes com grande dificuldade*” (HOHMANN,2009:70), mas equipá-las para o serem capazes de ganhar. Apostando numa forte relação entre professor-aluno devemos criar um clima de autenticidade, com vista a perceber “*o que é que os nossos alunos esperam de nós.*” (SANCHES,2001:61). Numa pedagogia relacional, as relações em sala de aula passam “*de cristalizadas - com toda a dose de monotonia que as caracteriza - passam a ser fluídas. O professor construirá, a cada dia, a sua docência dinamizando seu processo de aprender os alunos construirão, a cada dia, a sua discência, ensinando, aos colegas e ao professor, novas coisas.*” (BECKER,2001:9).

Em epítome, são diversos os factores indubitáveis numa educação que oferece qualidade e sucesso, com resultados visíveis, conquanto é essencial reter que “*o poder para aprender reside na criança, (...) o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através de aventuras e de experiências que integram a aprendizagem pela acção.*” (HOHMANN,2009:1).Jean-Jacques Rousseau (citado por UNESCO,2000:290) declara “*quero ensiná-lo a viver*”, afirmando, “*a aprendizagem não tem apenas que ver com o saber, com as técnicas, os modos produtivos: deve também interessar-se pelas relações entre os outros e nos próprios*”. Carneiro (ESEPF,2003:114) diz tão poeticamente que “*a aprendizagem flui das viagens interiores, a educação como conquista comunitária é feita de viagens exteriores*” que, são nada mais que “*sobreposições sistemáticas e intersubjectivas de viagens interiores.*”.

III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em Pedagogias do Século XX, John Elliot(146) explicita a perspectiva de Stenhouse, do professor como um pesquisador com respeito aos conteúdos da educação e Juan Deval cita Jean Piaget afirmando que *“a pedagogia é como a medicina: uma arte, mas que se fundamenta(ou deveria fundamentar-se) em conhecimentos científicos precisos.”* (Pedagogias do século XX,111). Ambos mostram que em educação é fundamental que o professor seja um contínuo investigador. Quivy define investigação como *“[...]um conhecimento que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento”* caracterizada por *“[...]hesitações, desvios e incertezas”*(1998:31)

Assim, este trabalho recaiu numa intervenção, com características de uma abordagem qualitativa em, que, *“o objecto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações”, deste modo pretende-se “investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo[...]*”(COUTINHO, 2005:89). Cristina Parente citada por OLIVEIRA-FORMOSINHO(2002:20), acredita que os investigadores que adoptam esta perspectiva estão mais preocupados em perceber as percepções individuais do mundo, a procurar compreender os fenómenos, em detrimento das análises estatísticas.

Subjacente numa abordagem qualitativa apresenta, também, características de uma investigação-acção descrita por Cohen e Manion (1989 in BELL,1997:21) como:

“um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo, durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos, de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.”

Um aspecto a salientar na pesquisa-acção é que o trabalho não está terminado quando o projecto acaba, já que continuamos a rever, avaliar e melhorar a nossa prática, reforçando assim o termo contínuo. Bell(1997:22), diz-nos que a investigação-acção *“não é um método nem uma técnica”*, é uma abordagem que coloca o profissional como parte integrante do processo, na resolução de problemas e isso traz mais vantagens, na medida em que lhe possibilita entender e proceder a

melhoramentos no seu desempenho. É, neste sentido que Alarcão, define que ser professor-investigador, implica “*desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa*” (ALARCÃO, 2001:24).

O trabalho foi também baseado no método do estudo de caso, interessando-se como afirma Bell (1997:23) “*pela interacção de factores e acontecimentos*” e, como Nisbet e Watt(citado por BELL:1997:23) salientam “*por vezes apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interacção*”. Trindade reforça a ideia salientando que é um “*método de pesquisa que privilegia o estudo de situações singulares*”(2002:28), como por exemplo uma estratégia de abordagem e compreensão da realidade, mesmo que este estudo contemple, somente, um indivíduo este contém em si marcas de um tempo de uma cultura, que transcende os universos particulares a que pertence. Este estudo permite-nos estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado problema em pouco tempo. Como em qualquer outra investigação estão inerentes a recolha sistemática de dados, as relações entre as variáveis e planeá-lo metodicamente. A principal vantagem deste método consiste, no “*facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, os diversos processos interactivos em curso*” (Bell, 1997:23), o que torna a interacção mais centralizada e individualizada a cada criança. Basey (citado por BELL,1997:24) considera que, se os estudos de casos “*forem prosseguidos sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, [...]se através das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente*”, então podemos aceitar como pesquisa educacional; visto que, esta procura generalizar e contribuir para o desenvolvimento de uma teoria educacional. Trindade (2002) reconhece ainda outra vantagem neste tipo de estudo podendo ser utilizados como dispositivos de investigação capazes de estimular aprendizagens.

Tendo em conta, a perspectiva qualitativa do trabalho efectuamos uma observação directa e participante, sendo segundo Miles & Huberman (1994); Denzin & Lincoln (1994), citado por Coutinho(2005:91) uma observação onde “*o objectivo é recolher os dados do meio natural em que ocorrem (observação naturalista) com a participação activa do investigador (observação participante) ou observação mediatizada (observação participativa)*”, pois a experiência directa é um óptimo teste de verificação da ocorrência de um determinado fenómeno. O conteúdo das observações envolveu uma parte descritiva, e também uma parte reflexiva. Na observação participante o educador assume-se como refere Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (in COUTINHO,2005:155), “*o principal instrumento de investigação*”, e desta

forma pode recorrer aos conhecimentos e vivências pessoais para auxiliarem na interpretação e compreensão do sucedido. Enquanto na observação naturalista é essencial proceder-se a uma introspecção e reflexão pessoal. Para que, a observação se torne um instrumento válido e fidedigno deve ser controlada e sistemática, cabendo ao profissional de educação determinar com antecedência “o quê” e “como” observar.

A observação sistematicamente realizada e com carácter cumulativo tem um papel fulcral na avaliação educacional, já que a avaliação é entendida como “*um procedimento que atribui importância não apenas aos produtos mas também aos processos de ensino aprendizagem*”(OLIVEIRA-FORMOSINHO,2002:168), ou seja, uma avaliação formativa que valoriza todo o processo e também o produto final. Com a inserção da observação na avaliação surgiu uma nova ideia de avaliação, que focaliza como afirma Gullo (1994) (citado por OLIVEIRA-FORMOSINHO,2002:169) “*mais do que simplesmente centrar-se nos produtos de aprendizagem, ela enfatiza e procura representar como as crianças processam a informação, constroem novos conhecimentos e resolvem problemas.*”

Segundo Quivy, pela possibilidade de “*estudar componentes não estritamente representativas, mas características da população*” (1998:162), a amostra aludiu em pré-escolar a um grupo de vinte e uma crianças, sendo catorze do sexo feminino e sete do sexo masculino, numa sala onde a faixa etária varia entre os três e quatro anos; em primeiro ciclo a um grupo de vinte e seis elementos, sendo curioso, novamente catorze do sexo feminino e doze do sexo masculino, numa sala onde a faixa etária varia entre os oito e nove anos. Em ambos os contextos encontra-se um maior número de elementos pertencente ao sexo feminino.

O profissional em educação pode recorrer a vários instrumentos para observar o grupo, de modo a descrever e compreender melhor a criança e contribuir para o seu desenvolvimento global. Em educação, a investigação deve “*estar ao serviço da melhoria das práticas[...]*”(GUERRA,2003:119).

Nesta nova concepção de avaliação em educação, a observação directa desempenha um papel fundamental porque permite ao observador perceber melhor a perspectiva dos alunos, acompanhando as suas experiências diárias, e tentando perceber o significado que atribuem à realidade que os circunda. Além disso a avaliação alternativa pode utilizar várias técnicas de observação que se revelam extremamente úteis para descobrir novos aspectos de um problema, tais como: observação directa, na qual se inserem os **registos de diários** (Anexo nº1), **registos de incidentes críticos** (Anexo nº2), **grellhas de avaliação** (Anexo nº3); **listas de**

verificação (Anexo nº4), **amostragem de acontecimentos** (Anexo nº5) e **análise documental**.

Começamos por uma análise documental, que Ludke e André (1986:38) definem como uma *“técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”*, quer pesquisando informações obtidas por outras técnicas, quer desvelando aspectos novos de um tema. Os documentos, *“quaisquer materiais matérias escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”*(IDEM,1986:38), válidos incluem desde leis e regulamentos, jornais, livros, estatísticas.

Antes de intervir é necessário, recolher o maior conhecimento possível sobre as características das faixas etárias dos elementos com quem vamos contactar, os detalhes e particularidades de cada um, os princípios e valores adjacentes à instituição. Dada a indispensabilidade desta informação foi necessário consultar documentos como o projecto educativo, regulamento interno, projecto curricular de sala/grupo; pesquisar em livros sobre conteúdos e necessidades educativas especiais presentes na sala; dialogar com a educadora/docente da sala para conhecer as particularidades de cada um, como ser único que é.

Outra técnica que sustenta esta acção é o registo diário, que permite relatar acontecimentos do dia, e que Cristina Parente (2002:180) considera poder vir a tornar-se *“num contributo para um estudo de caso que permita avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança.”*. Esta técnica mostrou-se vantajosa para fins avaliativos.

Também a técnica de registo de incidentes críticos foi utilizada, para descrever comportamentos pouco habituais, que a autora aconselha a definir previamente o que é crítico, pois *“é o que é crítico que constitui o objectivo que orienta todo o processo de observação.”*(Parente,2002:181). Já que, este registo não contém qualquer interpretação, mas sim descrições objectivas torna-se imprescindível, na medida em que nos faculta um melhor conhecimento da criança observada, e do grupo.

As grelhas de avaliação foram fundamentais para avaliar os progressos, as dificuldades, e o entendimento global das crianças sobre as competências a desenvolver e os objectivos a atingir. Enquanto em pré-escolar a grelha era preenchida partindo da competência que estávamos a trabalhar; em primeiro ciclo a grelha era preenchida após a análise das mini-fichas, sistematicamente distribuídas após abordagem de um conteúdo.

As listas de verificação foram úteis, visto que permite *“focalizar a atenção do observador, particularmente quando são muitos os itens a ser observados.”*(PARENTE,2002:187). Esta técnica mostrou-se vantajosa em ambos os contextos para avaliar, por exemplo, a motricidade fina.

Para analisar a afluência das crianças às áreas temáticas, houve necessidade de utilizar o instrumento de amostragem de acontecimentos, que como refere Parente(2002) possibilita a focalização num tipo de comportamento, registando todas as ocorrências. O mesmo instrumento, embora construído de forma diferente, contribuiu para analisar comportamentos constantes, no grupo de primeiro ciclo.

Em súpula para Seelfelt(1990, citado por OLIVEIRA-FORMOSINHO,2002:169) este é o procedimento mais pertinente *“para avaliar crianças, o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagens”*, porque além de pode ser desenvolvida durante as actividades, o que possibilita a observação de várias áreas de desenvolvimento, pode-se recolher informações valiosas para a planificação.

O profissional em educação está munido de vários recursos para compreender melhor as crianças, observá-las, avaliá-las, e cabe ao educador escolher os mais adequados para o desenrolar do processo, valorizando sempre uma diversificação dos instrumentos e estratégias usadas.

Na opinião de Stenhouse (citado por FREINET, C,2003:146) quando um educador/ professor adota *“o papel de especialista que represente o saber como dotado de autoridade própria e, portanto para além de qualquer dúvida e questionamento, interpreta mal e deforma o saber”*, está imediatamente a induzir erros no processo educativo; pois o professor deve se considerar um aprendiz junto com o seu aluno, de modo a se desenrolarem pesquisas, investigações e um desejo intrínseco de saber procurando as próprias respostas. O que DRUMMOND(2005:18) mais aprecia em Stenhouse é a *“importância que atribui à necessidade de encontrar as boas questões que vale a pena colocar, através da tendência para ser curioso, a necessidade de trabalhar com fundamento numa clarificação articulada de valores fundamentais e a importância de rejeitar a ortodoxia vigente, se não for congruente com esses valores.”*

O papel do docente é de um orientador que procura muitas vezes incitar a dúvida, para que o aluno procure caminhos e chegue a conclusões resolvendo assim os seus problemas, uma competência essencial em toda a vida.

IV. CONTEXTO ORGANIZACIONAL

A educação assume uma dimensão organizacional, consistindo segundo López, (1985:126) na concretização e materialização *“organizada num espaço próprio, um estabelecimento, que a cultura ocidental denominou escola”* (In COSTA,1991:9).A natureza polissémica do conceito organização apresenta-se como um facto constatado e reconhecido, a definição de Worsley colhe alguma unanimidade de opiniões, *“[...]as organizações são corpos, que persistem no tempo, e que são estruturados especialmente para atingir fins específicos.”*(COSTA,1991:11).Na perspetiva de Durkheim atinge uma dimensão social, afirmando que as crianças aprendem com os adultos, suscitando e desenvolvendo-a a nível físico, intelectual e moral, exigências do meio que a rodeia. No seguimento da ideia, (COSTA,1991:9) explana que *“A educação, para além da sua faceta individual, possui uma dimensão social que se manifesta na interação, entre gerações, própria do ato educativo e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas (família, escola, grupos e associações)”*.

Em Portugal, tanto a partir das novas políticas educativas *“de administração e gestão da escola, como das teorias de inovação educativa, a escola constitui-se como lugar estratégico de mudança”*(BOLÍVAR,2003:19), vindo a eleger *“a autonomia das escolas, num quadro de descentralização da educação”* (GRANCHO,2009:25), como objetivo primordial, contemplado na Lei de Bases do Sistema Educativo irradiado, posteriormente no decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril. Neste novo caminho é propósito dos sucessivos governos, transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, assumindo a escola um lugar central de gestão. O decreto-lei, antes referido, comporta o objetivo de apostar na participação das famílias e das comunidades em prol de uma liderança mais forte, além disso atribui funções na contratação e na avaliação de desempenho docente à escola. Cumprindo-se assim uma forte aposta na melhoria da qualidade de ensino, visando o reforço da autonomia das escolas. O decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril, artº9 declara que *“o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”*, referenciando assim, os documentos suscetíveis da flexibilização do currículo.

Com a flexibilização da gestão do currículo pretende-se uma adequação às características dos alunos, pois as diferenças de que cada aluno é portador,

relacionadas com as ideias expressas na Lei de Base do Sistema Educativo e nos Objetivos Gerais de cada ciclo, *“determinam as diferenciações a produzir no currículo e nas condições que contextuam, potenciam ou constroem a sua implementação”* (DIOGO E VILAR,1999:21). De acordo com Stenhouse, *“tal como uma receita de cozinha, o currículo possui alguns elementos básicos comuns; porém cada localidade, cada restaurante, pode introduzir o seu próprio estilo de confeccionar”* (IDEM,1999:19), ou seja, mesmo adotando uma panóplia de conteúdos e processos diferentes, podemos atingir objetivos educativos comuns. Sendo o currículo um espaço decisional, *“[...]a partir dos Programas e pela programação, a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível de aula[...]”*(ZABALZA,2000:47), articulam soluções diferenciadas e ajustadas a cada situação, favorecendo o sucesso educativo de todos.

A melhoria da educação passa por *“uma linha prioritária de ação, pela reconfiguração das escolas como organizações educativas e como lugares de formação e inovação”, para alunos e professores.*” (BOLÍVAR,2003:17).

Com o objetivo de compreender a estrutura e o funcionamento de uma Instituição de Solidariedade Social sem Fins Lucrativos e de um Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, tal como os contextos em que estes se inserem e as eventuais semelhanças e diferenças, entre ambos, houve a participação em dois estágios, desenvolvidos nas valências de Educação Pré-Escolar e de Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Posto isto, de modo a responder à realidade envolvente, atuando sobre ela e melhorando o ato educativo, oferecendo qualidade, adveio uma leitura e análise dos documentos: Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Sala/ Projeto Curricular de Turma, que além de permitirem uma flexibilização do currículo, dirigem, organizam e reconhecem estas instituições, e por conseguinte, as suas salas.

Passamos de uma fase *“em que havia preocupação de saber que processos metodológicos dos professores na sua sala conseguiam melhores resultados nos alunos, à fase de compreender que é o trabalho conjunto da escola a chave da melhoria e/ou possível eficácia.”* (BOLÍVAR,2003:20).

As instituições

Projeto Educativo

O Projeto Educativo é um documento que apresenta a instituição à comunidade, segundo Carvalho e Diogo (1994:104) *“uma expressão de identidade e autonomia da escola-comunidade educativa, [...] destinado a assegurar a coerência e a unidade da ação educativa de uma escola.”* Assim sendo, COSTA (1991:10) define-o como *“um documento de caráter 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 objetivos pretendidos pela instituição”*. Esta definição leva Pacheco (1996:90) a afirmar que *“o projeto educativo não é mais 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.”*

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Projeto Educativo é encarado como *“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.”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997:43), explicita ainda que, deve refletir a ligação existente entre o jardim-de-infância e a família, como com outros parceiros da comunidade, nomeadamente, autarquias, instituições e serviços locais.

Uma vez definido o currículo de objetivos essenciais, o modo como é desenvolvido em cada escola básica e em cada turma decorre do contexto em que vai ser aplicado, sendo esta uma das vertentes de concretização do Projeto Educativo da instituição.

As instituições apresentam documentos totalmente discrepantes, constatando a escassez de informação no documento referente à valência de Pré-Escolar; compreendendo um conjunto de intenções, motivações e interesses o documento referente a Primeiro Ciclo, estando sempre sujeito a alterações, denotando adequação, flexibilidade e uma avaliação periódica. Um projeto educativo, 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, direta e indiretamente implicados no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao estágio, em Educação Pré-Escolar, este sucedeu-se numa Instituição de Solidariedade Social sem Fins Lucrativos (IPSS) sob proteção do Centro Regional de Segurança Social. No documento da instituição, não reconhecemos as linhas orientadoras que dirigem a formação, causando um desconhecimento do presente e do futuro, tal como o enquadramento da população e os problemas sentidos no meio. Segundo Angelina Carvalho e Fernando Diogo (1994:105) ao longo do documento deverão estar presentes, conteúdos caracterizadores e orientadores da Instituição, mas não é verificável no presente documento, o que impossibilita qualquer análise mais pormenorizada, assim como, um conhecimento por parte da comunidade e da estagiária. Esta falta de conhecimento desencadeou algumas limitações no enquadramento da nossa atuação.

O documento contém apenas fundamentação teórica, referindo a importância da educação pré-escolar no processo de educação ao longo da vida, destaca a intencionalidade do educador na ação educativa, adequando-se às necessidades das crianças, tendo em conta os valores e intenções do seu planeamento, como ainda o projeto desenvolvido na Instituição “Jardim-de-infância como meio de Educação Comunitária”, que realça a Educação para os valores e para a saúde, ambicionando uma ligação entre a escola e a família. No que concerne, à planificação do projeto surge primeiramente uma planificação em rede, englobando o tema aglutinador e os possíveis percursos, surgindo seguidamente uma planificação mais pormenorizada, em tabela, contendo todas as áreas de conteúdo, referidas nas Orientações Curriculares. Em súmula, com a análise do documento aferimos a dissonância existente com a teoria referida, acerca, do que deve conter o Projeto Educativo.

O jardim-de-infância apenas desfruta de espaço interior, contudo o seu espaço exterior alarga-se à praia e aos parques que o circundam. O espaço interior caracteriza-se por: um ginásio, uma cozinha, um refeitório, salas de jardim-de infância, casas-de-banho. Assim, percebemos que os recursos físicos oferecidos são escassos, mas os humanos recompensam-lhos contando com Educadoras, Auxiliares de Ação Educativa, Ajudantes de Ação Educativa, Professores de Música, Capoeira, Profissionais de Serviço Administrativo, Cozinheiras e Motoristas.

Comparativamente, a instituição onde aconteceu o estágio, em 1.º Ciclo do Ensino Básico, é um Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, propriedade

da Província Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia, Congregação Religiosa. Este documento encontra-se em consonância “*com os normativos [...] e autorizado “pelo Ministério da Educação.” (Anexo nº6). Os princípios orientadores da sua ação “[...]visam a formação integral e a construção progressiva do homem como ser original, livre e responsável, capaz de tomar decisões pessoais coerentes com o seu projeto de vida na perspetiva do respeito e desenvolvimento dos valores humanos e cristãos.”(Anexo nº 6), baseando-se numa conceção cristã do homem e do mundo, fundamentados na pedagogia de Paula Frassinetti, onde se fomenta uma dignificação dos valores e uma educação firme e suave pela via do amor.*

O colégio é composto por um espaço interior e exterior. Quanto ao espaço interior, distribui-se por três pisos, contendo: uma capela, um ginásio, salas de jardim-de-infância, dormitórios, uma cozinha, salas de recreio, uma enfermaria, casas de banho, salas de primeiro ciclo, um refeitório, uma sala de psicologia, uma biblioteca, uma mediateca, uma reprografia, uma sala de informática, uma sala de associação de pais, uma sala de ballet, uma sala de piano e dois gabinetes de apoio educativo, oferecendo vários recursos à sua comunidade. Quanto ao espaço exterior, descobre-se um espaço verde vasto e convidativo à “investigação”. Equitativamente importante, são os recursos humanos de que desfrutam como Educadoras, Professoras, Psicóloga, Auxiliares de Ação Educativa, Ajudantes de Ação Educativa, Cozinheiras, Professores de Música, Inglês e Educação Física, Enfermeira e Profissionais de Serviço Administrativo.

É evidenciado no documento uma valorização da avaliação, encarada numa perspetiva crítica e reflexiva da própria ação, que caracteriza todo o processo educativo, asseverando no seu projeto educativo “*(...) a avaliação (...) é um exercício amplo de reflexão*”.

Posto tudo isto, Lima (1996:167) refere que o Projeto Educativo “[...] deve ser o fundamento e o motor de organização do funcionamento da escola [...]”.

Plano Anual de Atividades

O Plano Anual de Atividades caracteriza-se por ser um “*instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar*” (COSTA, 1991:27), ou seja,

um documento que integra uma planificação a longo prazo com a duração de um ano letivo, visando os recursos humanos, materiais, estratégias e objetivos a cumprir.

O Plano Anual de Atividades referente ao ano letivo 2010/2011 na instituição de estágio, na valência de Pré-Escolar contém uma planificação das atividades ao longo do ano, compreendendo a identificação das atividades, a data, os objetivos pedagógicos relativos às propostas lançadas pela equipa pedagógica da instituição e as estratégias a serem utilizadas. As atividades são estipuladas para todos os meses e comuns a toda a instituição, sendo estas apenas ligadas às comemorações mais reconhecidas (Dia do pai, da mãe; Páscoa; Natal). Denota-se uma preocupação em manter tradições antigas (exemplo: Janeiras), de sensibilizar as crianças para a importância da alimentação e do meio ambiente; recorrendo para isso a estratégias diversificadas, sendo algumas definidas pela própria educadora da sala, e outras comuns a todas as salas. Finda, a análise do documento, salientamos a importância que a instituição revela na relação com os pais e no seu envolvimento, sendo este constituído por várias atividades, todas de carácter social, apelando ao convívio com o outro. Contudo, esta preocupação não está, juntamente comprovada no Projeto Educativo.

Por sua vez, o Plano Anual de Atividades para o ano letivo 2011/2012 da instituição onde decorreu o estágio em 1.º Ciclo, organiza-se em atividades, objetivos, dinamizadores, destinatários e calendarização. As atividades são comuns a todas as turmas do 3ºano da instituição e sucedem-se todos os meses, ressalvando que *“todas as atividades contempladas neste plano estão sujeitas a alterações ou mesmo eliminação”*. Ao inverso do prévio documento, as atividades propostas pressupõem uma dimensão do desenvolvimento humano, contemplada no projeto educativo, visível em atividades como a apresentação da história “A Floresta”, vinda de um Encarregado de Educação para falar sobre “O seu corpo”, e a Festa de Jesus celebrando o Dia de Ramos.

Regulamento Interno

Em prol de um bom funcionamento, a instituição deve elaborar um regulamento interno *“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, Rodríguez (1995 cit. COSTA 1991:31) considera-o *“um documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e*

normativo” contém as regras “referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica”.

O regulamento interno da instituição onde incidiu o estágio em Educação Pré-Escolar divide-se em sete capítulos, abrangendo diferentes temáticas que ajudam a perceber claramente como funciona a instituição. O documento contém uma apresentação da instituição, referência o processo de seleção e admissão, considera regras de funcionamento da instituição, normas relativas à saúde, Direitos e Deveres da criança e da comunidade educativa, bem como a mensalidade a pagar e a data de entrada em vigor do Regulamento Interno do jardim-de-infância.

O mesmo documento da instituição onde foi experienciado o estágio em 1.º Ciclo, inicia-se com um preâmbulo, seguido de um capítulo preliminar, e referindo a natureza e finalidade da instituição. Encontra-se dividido em cinco capítulos, subdividido em secções, dando conta das finalidades, organização e funcionamento geral do colégio.

Confrontando com a teoria, aferimos que ambos os documentos contêm as informações necessárias, para a comunidade reconhecer a organização escolar.

Projeto Curricular de Sala/Turma

O educador de infância e o professor de 1,º Ciclo devem estar presentes na elaboração dos seus projetos curriculares de sala/turma, consoante diretrizes compreendidas na Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86 e nos Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do Primeiro Ciclo, decreto-Lei nº241/01 de 30 de Agosto.

O Projeto Curricular assume um papel fundamental numa sala, na medida em que organiza o trabalho do educador, com a pretensão de ser

“(...) um programa flexível, geral e abrangente, uma vez que inclui a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas. Não se pretende que se centre na preparação da escolaridade obrigatória, mas que garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida” (Figueiredo, 2002:5).

Desta forma, torna-se fundamental que as crianças em ambas as valências estejam sujeitas a inúmeras experiências e o mais diversificadas possíveis, de modo a se expandirem competências essenciais e pertinentes ao longo da sua vida quer académica, quer pessoal.

Relativamente ao estágio em Educação Pré-escolar, o Ministério da Educação (1997:44) afirma que o projeto pedagógico de sala, diz respeito “*ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo.*”. O documento atende a: uma caracterização do grupo, que permite qualquer profissional reconhecer as crianças com que se encontra a trabalhar; os objetivos gerais e específicos relativos a cada área de conteúdo; e finalmente, a organização do espaço e do tempo; todavia, não menciona de que forma o educador pretende orientar o grupo no seu desenvolvimento, e nas suas aprendizagens.

Recordando as teorias sobre a flexibilização do currículo e o seu caráter decisional, anteriormente, referenciadas por Diogo e Vilar, por Zabalza e Costa, o Ministério da Educação (1997:45) enuncia o educador como construtor e gestor do currículo, porém salienta que “*os pais e outros membros da comunidade podem também participar*”, demonstrando a ideia de Durkheim sobre educação. Contudo, não encontramos vestígios dessa ideia no documento, mas consideramos uma vantagem integrar a família e a comunidade, percebendo assim as suas expectativas educativas, com vista à sua integração no processo.

Nesta organização por áreas de conteúdo, o educador deve ter especial cuidado, em não as encarar “*como compartimentos estanques a serem abordados separadamente*” (Figueiredo,2002:34), fomentando uma perspetiva globalizante da educação. Figueiredo (2002:34) expressa que “*a Educação Pré-Escolar marca assim o início da aprendizagem ao longo da vida*”, com vista a impulsionar a descoberta das “*relações consigo própria, com os outros, com os objetos, o que significa pensar e compreender*” (Ministério da Educação, 1997:48).

Quanto ao estágio em 1.º Ciclo, o Projeto Curricular de Turma engloba uma introdução, uma caracterização da turma, enunciando pormenores como a hora de deitar e as atividades com que ocupam os tempos livres, as atividades extracurriculares que frequentam, referencia os alunos com necessidades educativas especiais, os antecedentes escolares do aluno, com que assiduidade frequentam a sala de estudo, um diagnóstico da turma, alargando-se, posteriormente à caracterização do agregado familiar, à sua constituição, habilitações literárias dos pais e as suas profissões.

Enquanto, o documento referente ao estágio em Educação Pré-escolar refere as atividades e os objetivos, o referente a 1.º Ciclo realça informações sobre o grupo e a família.

A família e o meio

A família é o meio mais importante na estruturação de um ser humano e os seus efeitos são notórios em cada pessoa, somos um espelho dos valores e interesses que nos transmitem.

Assim, depois de analisar as fichas individuais em educação pré-escolar, engrandecemos o nosso conhecimento sobre as crianças. Apurámos que apenas uma criança não está inserida numa família composta, realçando, no entanto, que das restantes crianças, oito têm, por motivos de trabalho, o pai frequentemente ausente. As idades dos pais do grupo, estão compreendidas entre os 23 e os 46 anos, sendo que a média da idade das mães é de 32,5 e dos pais de 35,5. Consideravelmente, metade dos pais fruem significativas habilitações académicas, sendo dez licenciados, um com bacharelato e outros dez o décimo segundo ano; todavia verifica-se que os restantes vinte e um têm apenas o 9.º ano ou níveis abaixo, sucedendo-se um abandono escolar precoce nas suas vidas, algo que acontece, frequentemente, no meio em que a Instituição e a maioria das famílias estão inseridas.

Face à inexistência nos documentos da instituição de informação sobre o meio, o contido nesta análise foi difundido pelas colegas de estágio que nele habitam, e por uma observação ponderada. A maioria das crianças nutre um gosto “incutido” pelo mar e pela comunidade marítima, tão enraizados nesta zona, e devido à dureza destas profissões relacionadas com a vida no mar e das percussões e dificuldades que estas têm em terra; os residentes deste meio são pessoas que vivem do e para este ofício. Os papéis estão demasiado vincados nesta comunidade, sendo que aos homens compete trabalhar no mar ou procurar no estrangeiro melhores condições de vida, e às mulheres cabe vender o que se apanha no mar, ou noutras tarefas em terra. Esta “herança” é assim passada de geração em geração, seguindo muitos jovens a caminhada dos seus pais, mas nos últimos tempos têm-se verificado mudanças, com o número de jovens que opta por seguir um percurso académico, a aumentar. É de salientar também o importante papel que a religião tem nesta comunidade: o apego, a fé e a esperança estão presentes nas casas de cada um, havendo uma sobrevalorização em relação à educação.

Toda esta especificidade do meio propicia poucas vivências e experiências a estas crianças, correspondente a uma escassez de recursos e dificuldade de acesso a determinados locais. Apesar de estar perto de uma cidade central, esta comunidade piscatória partilha formas de viver e de pensar divergentes. Terminamos, evocando

que a caracterização do meio é suportada pelo conhecimento, que obtivemos através das colegas de estágio.

Relativamente ao estágio em 1.º Ciclo, os conhecimentos sobre a família e sobre o meio foram aprofundados na consulta do Projeto Curricular de Turma e no Projeto Educativo. Todos os alunos se encontram inseridos numa família composta. As idades dos pais estão compreendidas entre os 35 e os 40, os 40 e os 45, as mães situam-se maioritariamente entre os 36 e os 40 anos. Poucos detêm habilitações literárias básicas, sendo um elevado número de licenciados e alguns com graus mais elevados. As suas profissões deambulam entre professor, empresário, médico, engenheiro ou arquiteto.

O colégio situa-se numa freguesia em Vila Nova de Gaia e todos os alunos residem no concelho, com exceção apenas para um aluno que habita em Valongo. Nesta zona têm-se fixado muitas pessoas, devido à proximidade com a cidade invicta, sendo hoje uma das maiores freguesias da área metropolitana do Porto. *“As suas principais características sócio-económicas estiveram ligadas, muitos anos, aos pescadores do Areinho, aos Moleiros, aos Moinhos de Vidro, aos Moleiros de Quebrantões, às Lavadeiras e à agricultura em geral.”* (Anexo nº7). Atualmente, a sua indústria é muito diversificada destacando-se as indústrias de calçado, tintas, metalurgia, montagem de automóveis, imobiliário e comércio em geral. O meio, situado perto da grande cidade, possibilita que vivenciem uma série de eventos culturais, como exposições, teatros, que visitem monumentos.

Conclui-se assim, que estas crianças vivem em meios e famílias com capacidades socioeconómicas totalmente dissemelhantes.

Como são estas crianças de 3 anos?

“Admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo. Neste sentido, acentua-se a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997:19)

Adviremos uma caracterização da turma, baseada na observação direta, nos registos efetuados ao longo do estágio, na consulta das fichas individuais, do Projeto Curricular de Turma e por fim nos instrumentos de avaliação das aprendizagens.

A faixa etária deste grupo varia entre os trinta e seis e os quarenta e oito meses. Para tornar mais fidedigna a nossa caracterização, foi necessário investigar sobre as características das crianças desta faixa etária nos diversos domínios, de modo a compreender como é este grupo na sua essência, para que possamos atender ao grupo em geral não esquecendo a particularidade de cada um.

Este grupo é constituído por vinte e um elementos, sendo catorze do sexo feminino e sete do sexo masculino. No início, o grupo era formado por vinte e dois elementos, mas uma criança transitou para outro infantário, devido à alteração da sua morada para outra zona. Destas vinte e uma crianças, quatro já frequentavam o infantário desde o berçário, catorze desde a sala de um ano e três entraram apenas no ano letivo 2010/2011.

A análise seguinte tentará abranger os diversos domínios de desenvolvimento global: Domínio Cognitivo, Domínio da Linguagem, Domínio sócio afetivo e Domínio Psicomotor, que caracterizam a criança de três anos. Esta caracterização baseia-se nas observações realizadas ao longo do estágio, nas fichas individuais das crianças e na consulta de teóricos como Gesell e Piaget, que referem o desenvolvimento da criança nestes domínios. É fundamental que um educador de infância identifique as características gerais do grupo com quem trabalha, para planear atividades tendo em conta o desenvolvimento global das crianças e a heterogeneidade do grupo. Contudo, “mesmo quando a situação esta em harmonia com o nível de desenvolvimento e as capacidades cognitivas dos alunos, pode parecer desprovida de sentido, de interesse, e não gera nenhuma atividade notável em nível intelectual e, por conseguinte, nenhuma construção de novos conhecimentos nem um reforço das aquisições.” (PERRENOUD,2001:26). Então, o educador além de atender ao grupo no geral deve atender a cada criança em particular. O conhecimento que detém do grupo permitir-lhe-á proporcionar um ambiente verdadeiramente estimulante e promover aprendizagens diversificadas, significativas.

Piaget denominou “o período pré-escolar como estado pré-operatório, a nível cognitivo as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico.” (PAPALIA,2001:312). A criança deve ser capaz de usar a função simbólica, de compreender as identidades, de compreender o processo causa-efeito, de classificar e compreender números.

A maioria das crianças retratam bem as limitações do pensamento pré-operatório que Piaget definiu, uma das mais notórias é o egocentrismo. Este egocentrismo está patente nas suas brincadeiras, detetando-se a dificuldade que têm

em partilhar objetos, dizendo várias vezes “Isto é meu!”. Os exemplos mais notórios deste egocentrismo encontram-se em crianças como a P., o F., o D., o R., a E., o C., o nosso trabalho também incide nesta amenização das dificuldades de partilha.

Quando as crianças brincam na casinha, estão a brincar ao faz de conta, retratam assim o quotidiano de casa e reproduzem mais fielmente o real. Por exemplo, o B. tem uma irmã bebé e na casinha adora fazer dos colegas bebés, deita-os e alimenta-os sempre com muito carinho. As meninas gostam de vestir os vestidos e “transformarem-se” em princesas, enquanto os meninos interpretam o papel de pais das bonecas e das colegas. Nesta idade, as crianças observam e imitam os modelos adultos que pertencem ao seu meio mais significativo, relativamente às educadoras, em sala já observei as crianças sentarem-se em roda e imitarem o acolhimento, com a canção dos bons dias. Estas atitudes denotam na criança uma independência dos órgãos sensoriais para perceber o mundo, já que é capaz de fazer representações mentais, atribuindo significados a pessoas, objetos, palavras ou imagens (PAPALIA, 2001).

Alguns elementos deste grupo já se encontram capacitados, para compreender a causa efeito de situações mais complexas, como foi o caso da experiência objetos que flutuam e não flutuam (Anexo nº8), em que conseguiram prever quais os objetos que flutuariam, concluindo posteriormente que os objetos de madeira flutuam sempre.

Quanto ao domínio linguístico, é basilar que nesta faixa etária a linguagem seja simples/concreta e repetitiva, já que a repetição vai proporcionar à criança uma maior segurança. Assim, os adultos integrados no grupo, têm sempre a preocupação de repetir várias vezes os temas que se introduz, permitindo assim que captem o objetivo definido. As crianças encontram-se interessadas por tudo o que se passa no mundo, e só desta forma é permitido uma evolução, *“fazem muitas perguntas sobre tudo e as suas competências linguísticas melhoram rapidamente”* (PAPALIA, 2001:321). A maioria das crianças expressa-se com bastante clareza, contudo duas crianças não têm um vocabulário tão perceptível.

No domínio psicomotor observámos que as crianças já detêm aquisições motoras básicas, tais como andar, transpor obstáculos, manipular objetos de forma mais ou menos precisa, andar de joelhos, dar saltos de um degrau de escadas, fazer comboios, dançar. Demonstram equilíbrio nos seus deslocamentos, no entanto existem crianças, como P. que se desloca com pouca noção, de quem a rodeia ou se vai contra algo, mas já mostrou alguma evolução neste comportamento.

Em relação à motricidade fina, Gesell (1998) refere que uma criança de três anos segura o lápis perto da extremidade com a mão preferida, utilizando o polegar, o indicador e o dedo médio com bom controlo. Nesta idade começam a “*mostrar uma preferência pela mão direita ou esquerda*” (Papalia, 2001:286), a maioria das crianças da sala pega corretamente no lápis e utiliza a mão direita, com exceção de F. que recorre à mão esquerda com mais frequência. Grande parte do grupo também demonstra uma excelente coordenação fina, colorindo bastante bem formas, com desenhos muito significativos, com elementos reais, tendo como exemplo a S., M., B., P., Z., D., I., A.

Gesell (1998) diz ainda que as crianças de três anos desembaraçam-se facilmente nas suas rotinas diárias, como a ir à casa de banho, lavar as mãos, tomar as refeições. Este grupo assim o faz, todavia relativamente à alimentação, algumas crianças têm dificuldade em comer sozinhas, a sopa, como a Mr, J., L., E., F., Cl.

A hora do descanso é muito importante, decorre entre as 12h30 e as 15h. O grupo em geral adormece bem, mas algumas crianças precisam da companhia do adulto para adormecer. Os padrões de sono mudam ao longo da vida e a criança no pré-escolar tem os seus próprios ritmos, precisam sempre de uma sesta ou de um período de descanso diurno.

As pessoas mais importantes no mundo das crianças mais novas são os adultos que tomam conta delas. Nesta sala, as crianças prestam muita atenção à educadora, à estagiária, às auxiliares de ação educativa e aos colegas, normalmente procuram o adulto para conversar e interagir.

É um grupo extremamente afetivo e bem-disposto, sempre disponível para novas aprendizagens, sendo que os jardins-de-infância são centros de aprendizagem, com uma ênfase desenvolvimental.

Como são estas crianças de oito anos?

Papália designa os anos intermédios da infância, desde os seis aos onze anos, por “*anos escolares porque a escola constitui a experiência central desta fase da vida [...]*” (2001:391). Procederemos a uma caracterização da turma, baseada na observação direta, nos registos efetuados ao longo do estágio, na consulta das fichas individuais, do Projeto Curricular de Turma e por fim nos instrumentos de avaliação das aprendizagens.

Este grupo é constituído por vinte e seis crianças, catorze do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. É de referir que uma aluna completa oito anos em janeiro de 2012, tratando-se de antecipação de matrícula. Apenas quatro destes alunos não estão integrados desde o pré-escolar, tendo três ingressado no 1.º ano de escolaridade, e um apenas no presente ano letivo, 2011/2012.

Solicitado na Lei de Bases do Sistema Educativo e nos Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do Primeiro Ciclo, cabe ao docente conhecer as características gerais do grupo, compreendendo a heterogeneidade do mesmo. Nesta turma existem crianças com Necessidades Educativas Especiais sob tutela do decreto-lei 3/2008, que beneficiam do acompanhamento de uma psicóloga clínica. É função do docente titular, diferenciar a pedagogia caminhando para uma individualização do processo, uma vez que *“não há diferenciação sem uma gestão mais individualizada dos processos de aprendizagem”* (PERRENOUD,2001:27) porém, diferenciar não é estigmatizar, deve procurar *“estratégias que envolvam todos os alunos [...]”* integrando-os *“[...]em grupos diferentes de forma a não os rotular de acordo com as suas capacidades ou competências.”* (SANCHES,2001:108). Só assim, sabe adequar as atividades ao grupo, tirando vantagem das mesmas.

A inclusão destes alunos na sala permite observar a diminuição do egocentrismo, interpretado por Piaget como a *“incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio”* (PAPALIA, 2001:316), uma vez que aceitam e se interessam com o outro, fortalecendo laços de amizade. Assim, parafraseando Gómez (2000:97) *“iniciando o seu processo autonómico, a criança é realista, objectiva e extrovertida e tem regressões egocêntricas, aceitando passivamente as normas. As relações com o grupo já não são instáveis mas, antes, manifestações de cooperação.”*

Piaget situa-as no Estádio das Operações Concretas, já que são *“menos egocêntricas e são capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos”* (PAPALIA,2001:420). Então, deve ser capaz de distinguir entre fantasia e realidade, saber classificar, ter um raciocínio indutivo e dedutivo, perceber o sentido de causa e efeito, seriar e fazer inferências transitivas, deter um pensamento espacial, e entender o numero e a matemática.

É um grupo ativo, interessado e motivado para aprender que revela alguma homogeneidade face a conteúdos transmitidos a nível de formação pessoal, integral, moral e humana.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, estes alunos conseguem *“compreender e interpretar a comunicação oral e escrita e fazer-se compreender melhor”* (IDEM:43), tal competência é observável nas respostas encontradas nas questões de interpretação de textos (Anexo nº9). Este grupo tem um discurso corrente e cuidado, auxiliado pela detenção extensa de vocabulário, visto compreenderem com facilidade textos literários como *“O Primeiro Natal em Portugal”* de Luísa Ducla Soares. Isto deve-se a *“uma compreensão cada vez mais sofisticada da sintaxe”*, pois compreendem *“o modo como as palavras são organizadas em frases”* (IBIDEM:440). Todavia, cometem alguns erros ortográficos, salientando ainda a manifesta dificuldade de três alunos na leitura. A leitura é encarada nesta idade com *“prazer, para aprender factos e descobrir ideias e estimular o seu pensamento”* (PAPALIA,2001:442), pretende-se ainda que reconheçam e distingam textos literários de não literários, então garantimos o contacto com textos de Luísa Ducla Soares quer poesia, quer prosa, de Rosário Alçada Araújo. Como motivação para um tema, muitas vezes, iniciávamos com uma adivinha, *“descrição de um ser ou objeto por particularidades que lhe são próprias, [...]apresentadas de modo metafórico ou ambíguo de modo a tornar difícil a sua decifração”* (DINIZ,1994:64), ou usávamos como elemento surpresa, colada debaixo da mesa dos alunos, já que *“tem sido utilizada para tornar o ensino mais vivo[...]”* (IDEM:65).

O pensamento lógico-matemático é provavelmente a área que dominam melhor, reconhecendo apenas um ritmo mais demorado a três alunos. A criança operatória concreta já é capaz de compreender as subclasses inerentes em algumas situações problemáticas, já que Flavell (cit. Papalia 2001:421) infere *“num ramo composto por 10 flores -7 rosas e 3 cravos- e lhes perguntarmos se há mais rosas ou mais flores”, compreendem que “as rosas são uma subclasse das flores”, logo não pode haver mais rosas que flores, o que foi facilmente observável nas diversas situações problemáticas realizadas (Anexo nº10), sendo estas as crianças “mais competentes com os números.”* (IDEM:420). Também a capacidade para seriar se diferencia nestas crianças, quando refletem acerca do grupo vencedor do jogo Bingo das Onomatopeias e da ordem de classificação dos restantes grupos.

Quanto ao estudo do meio não há qualquer relevância a registar. A competência para julgar a relação *causa-efeito* foi claramente observável nas previsões que fizeram nas experiências sobre o sistema circulatório (Anexo nº11), quando afirmaram que *“o fósforo vai mexer por causa do nosso batimento cardíaco”*.

O desenvolvimento das capacidades motoras está ainda em desenvolvimento. Face à pintura, não ultrapassam as linhas limitadoras, embora nem todos o façam com precisão, pintando então em diferentes direções, e pegam corretamente nos materiais em forma de pinça. Na motricidade global os níveis são pouco diversificados, sendo que todos correm, saltam, jogam e manuseiam a bola, devido ao elevado número de alunos que pratica desporto.

Organização do Espaço/Tempo

O Ministério da Educação (1997:34) afiança que as aprendizagens ocorrem “*em tempos que lhe são destinados e, em geral, em espaços próprios*”, com a pretensão de ser o mais significativas e inovadoras possíveis, sendo fundamentais os diversos recursos quer humanos, quer materiais destacados, anteriormente.

Segundo Zabalza “*a Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (...) também é importante que exista um espaço onde possam ser realizadas tarefas conjuntas de todo o grupo [...]*” (Qualidade em Educação Infantil, 1998: 50). Os espaços em educação, fundamentalmente, no pré-escolar devem ser diversos, no entanto, por si só não chega, já que o tipo de materiais que cada espaço oferece, a forma como estão dispostos, influenciam o que as crianças podem fazer e aprender com cada um deles.

A sala do grupo dos três anos está dividida por seis áreas temáticas: a área da casinha, a área dos jogos, a área da biblioteca, a área da plástica, a área da garagem, e por fim a área do acolhimento.

Sanches (2001:76) elege o espaço como “*um dos aspetos mais importantes para desencadear boas aprendizagens.*”. Na sala do terceiro ano, no primeiro ciclo não existem áreas temáticas, apenas a organização dos placards na sala, referindo as áreas curriculares disciplinares e as áreas curriculares não curriculares, se aproximam à realidade da valência anterior. Porém a autora reforça a importância de “*quando possível, organizar espaços diferenciados, onde tenham lugar atividades diferenciadas: cantinho da leitura, cantinho da escrita [...]*” (2001:76), pois este denuncia o clima que queremos criar e se procuramos uma nova dinâmica e progresso “*começamos por uma organização diferente do espaço e depois deixemos nos levar pela dinâmica que esse mesmo espaço*” (IBIDEM,2001:76), gera em nós e nos nossos alunos.

A organização do espaço é o aspeto mais díspar destas valências, visto em pré-escolar como uma fonte de aprendizagem e mutável face aos interesses e motivações do grupo, encarado em primeiro ciclo como um espaço que não despoletará vantajosos saberes, nem sujeito a muitas remodelações. Este deve ser um lugar onde é apetecível estar! Um ambiente acolhedor e personalizado, onde encontramos marcas das atividades lá desenvolvidas, propício à interação.

A distribuição do tempo está intimamente relacionada com a organização do espaço e as diferentes atividades que nele se desdobram, fortalecendo a coexistência numa articulação entre estes dois aspetos, com vista à adequação às características e necessidades das crianças. Assim, *“uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tende a liberdade de propor modificações.”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997: 40).

Todavia não condiciona a sua flexibilidade, na sala dos três anos, estas são flexíveis, direcionando-se para as necessidades das crianças, sem descurar a importância do seguimento da rotina, facilitando à criança a compreensão do tempo e como este se processa. Além, das rotinas diárias da sala (Anexo: Rotina Diária das crianças), as crianças têm ainda atividades extracurriculares como ginástica, música e capoeira.

Este carácter flexível perde intensidade no 1.º Ciclo, dada a existência de um currículo, sendo o tempo, organizado segundo as diretrizes do Ministério da Educação e da Ciência, de acordo com o número de horas destinadas às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Dada a existência na turma, de alunos com necessidades educativas especiais, é fundamental que alguém os ajude a estruturar *“as suas rotinas para as aprendizagens, [...] externamente aquilo que eles internamente”* (SANCHES, 2001:100) têm dificuldade em fazer. Sanches sugere a criação de um horário descritivo das tarefas a realizar, *“acompanhar esse horário de uma folha de papel onde ele possa anotar[...] aquilo que conseguiu cumprir em cada dia.”* (IDEM). Adotámos uma estratégia semelhante, com a particularidade de abranger toda a turma e não apenas os alunos portadores de N.E.E., anotando no quadro as várias atividades a realizar ao longo do dia, dividindo entre o período da manhã e da tarde, marcando com um símbolo, no término da sua realização.

Intervenção Educativa

Em prol de um processo educativo de excelência e de acordo com o enquadramento teórico deste relatório, toda a ação emana intencionalidade, cabendo aos educadores observar, planificar, agir ou intervir e avaliar, prevalecendo sempre um caráter reflexivo.

Como referido nas bases teóricas, a observação adquire um papel basilar, usual ao longo de todo o estágio, já que possibilita descodificar as ações das crianças e o conhecimento do grupo, percebendo os seus interesses, motivações e limitações que os impedem de progredir em determinada aprendizagem. Assim, *“observar é um processo cuja função consiste em recolher informações sobre o objeto tomado em consideração”* (DAMAS, KETELE, 1985, 11), no caso concreto, a criança. Através da observação, o profissional poderá por em prática a complicada tarefa da diferenciação pedagógica.

Face ao espaço, em Educação Pré-escolar, inicialmente existiu uma observação da interação das crianças, reunindo evidências acerca da sua riqueza e delimitações, para posteriormente alterá-la, em função da aquisição de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças que o utilizam. Esta observação foi assente na utilização do instrumento da amostragem de acontecimentos (Anexo nº13) que foi imprescindível para identificar a afluência das crianças à área temática biblioteca, construindo assim a noção da escassez de afluência naquela área, muito devido à necessidade de recursos.

Porque foi observado, em 1.º Ciclo do Ensino Básico, que o método utilizado pela docente titular, corroborava a teoria sócio-construtivista e a imagem da criança preconizada por Formosinho, no enquadramento teórico, encarando-a com um papel ativo na aprendizagem, tornou-se emergente alterar as práticas, segundo uma pedagogia mais participativa e ativa, sobressaindo a interdisciplinaridade.

A observação veio detetar a necessidade de contemplar atividades, usufruindo do método experimental, em ambos os contextos, pois como defendem alguns teóricos da abordagem sócio-construtivista como Piaget, Vygotsky e Bruner, o sujeito cria *“conhecimento ao agir sobre a informação obtida através da experiência”* (SPODEK, 1998:73). Em ambas as valências, para sabermos se era frequente a realização das experiências e o reconhecimento da importância das mesmas, iniciámos uma observação direta, analisando capa de trabalhos, e recorrendo a uma conversa informal com a educadora/professora cooperantes. Após concluir que em

Educação Pré-escolar nunca tinham desfrutado de qualquer experiência e em 1.º Ciclo era um hábito pouco comum, tornou-se então uma preocupação proporcionar-lhes experiências, sendo tão importante que interpretem fenómenos, comecem a pensar cientificamente, compreendam alguns conceitos mais específicos, pensem de forma crítica e criativa, e a abordagem destes conceitos prematuramente em Educação Pré-escolar facultará uma melhor compreensão, quando estudados no Ensino Básico, sucedendo-se assim uma articulação das ciências experimentais.

Porque observamos que as crianças, em 1.º Ciclo, tinham alguma dificuldade em aceitar um elemento novo que tinha ingressado na turma, revelando comportamentos sistemáticos de rejeição, especialmente na formação de grupos, recorremos ao instrumento de amostragem de acontecimentos (Anexo nº14) que permitiu identificar a frequência, interpretando-os de forma a planificar, intervir e avaliar com o objetivo de levar as crianças a perceber a existência desses comportamentos e impulsionar estratégias de os minimizar.

Sendo o brincar um tema de excelência em jardim-de-infância, existindo *“tantas definições de brincar quanto existem maneiras de brincar”* (Moyle & Cols, 2006:96). Após uma observação direta, constatámos que sucessivamente, algumas crianças proferiam “eu vou brincar primeiro e depois vou trabalhar” ou “eu quero ir brincar”. Nesta observação utilizámos, como refere os procedimentos metodológicos, uma lista de verificação (Anexo nº15), para compreender se aquela ideia era partilhada pela maioria do grupo. Posteriormente, concluímos que falhou um processo de definição de brincar em conjunto, entre equipa pedagógica e crianças, já que reconheceram o brincar como uma atividade realizada nas áreas, associando o trabalho às atividades na mesa, então urge modificar este conceito.

Após uma observação cuidada, passámos para a seguinte etapa, a planificação. Em Pré-escolar planificávamos semanalmente em rede (Anexo nº16), começando por realizar a planificação em conjunto com a educadora cooperante. Todavia, ao longo do tempo, passámos a estruturá-la individualmente, aproveitando as reuniões pedagógicas para escolher as atividades mais adequadas. Relativamente a 1.º Ciclo, a professora titular entregava os conteúdos, concebendo-nos progressiva liberdade na execução da planificação. Inicialmente, a sua estruturação era em quadro (Anexo nº17) e em parceria com a colega de estágio, posteriormente elaborávamos individualmente adotando o modelo não linear (Anexo nº18), começando pelas ações que produzem resultados, em função dos quais definimos metas de aprendizagem, salvaguardando a facilidade em interligar os saberes. Foi também nesta mudança de

conceção da planificação que aspirámos um ensino interdisciplinar onde a criança se sentisse protagonista. Relembrando Perrenoud (2001), as planificações devem ser dotadas de atividades que atendam a uma pedagogia diferenciada, para que cada aluno tenha as atividades mais adequadas, admitindo que cada criança é diferente, única e carecemos de respeitar os seus ritmos e motivações.

Como referido no enquadramento teórico, a criança deve participar na concretização da planificação, privilegiando os seus interesses, motivações e necessidades, vigorando um carácter flexível. Neste sentido, e de acordo com a observação, planificámos para o espaço, atendendo às sugestões das crianças (Anexo nº19), desenrolando uma conversa acerca do que gostariam de ver contemplado na área temática biblioteca, visto que são elas quem desfruta do espaço. Esta junção de etapas do processo permite uma ação flexível, adaptada às necessidades das crianças, já que atendemos aos seus interesses e motivações.

Estando as atividades, desde cedo, repletas de ciência, as aprendizagens que efetuam decorrem principalmente da ação, isto é, através da sua interação com os objetos. A criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e para “acontecer aquilo tem de se fazer assim.”, ou seja, um sistema de causa/efeito (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009;12). Quanto à Educação Pré-escolar, a planificação relativa a este tema desenrolou-se devido à verificação de ausência destas experiências, mas também num contexto e num momento adequado. Estávamos a abordar várias profissões do interesse das crianças e questionámo-las sobre o que seria e faria um cientista. As crianças foram pesquisar, com a ajuda dos pais e recomeçámos o dia seguinte a falar sobre esta profissão. No decorrer da conversa, o interesse suscitado transformamo-nos em pequenos cientistas, realizando experiências e investigação. Relativamente ao 1.º Ciclo, no desenrolar do estudo dos diferentes sistemas vitais, planificámos a realização de uma experiência acerca do sistema respiratório e do sistema circulatório. Elegemos o ensino experimental, valorizando e projetando maior dinâmica na aula, possibilitando sempre uma demonstração para mais fácil compreensão do que acontece na realidade.

Com o intuito de a modificar, a perceção da equipa pedagógica, tal como a das crianças acerca do que é brincar, explicámos que brincar é tudo o que fazemos na sala, pois como refere Moyles & Cols (2006:96), *“a criança está profundamente absorvida no preenchimento de uma folha de respostas no «canto de estimulação cognitiva» montada como uma “fábrica” ou preenchendo um cheque na “agência de viagens” também está brincando”*. Seguidamente, protagonizámos uma planificação

com o grupo, incidindo em atividades patenteadas de um caráter mais lúdico, promovendo uma aprendizagem através do brincar. Salvaguardando a importância do envolvimento parental, ampliámos a nossa planificação aos pais, pois pensámos que fosse importante integrá-los no tema. Além de entregar um reflexão sobre a importância do brincar, posteriormente, numa reunião intervimos, esclarecendo que a ideia primordial a reter é que a criança em jardim-de-infância aprende a brincar, e é esse conceito que pretendemos discutir com a comunidade educativa, pois, as hipóteses de chegar a uma definição funcional seria mais fácil com a colaboração de todos os envolventes, especialmente dos “brincadores”.

Desta forma, facultou-se um crescimento no caminho da ação. Durante a ação, não pode esquecer-se que as crianças estão a diferentes níveis, e que podem participar em todas as atividades mas com diferentes níveis de desempenho, como se verifica na seguinte atividade. No jardim-de-infância, a experiência estava ligada às noções de flutuação (flutua ou não flutua). Iniciamos o tema em grande grupo (Anexo nº20) demonstrando através de um objeto em que situação deveríamos usar cada termo. Quando uma grande parte do grupo já aplicava bem a designação, dividimos as crianças para iniciar as experiências, já que as crianças aprendem mais facilmente se estiverem envolvida na ação, pois vivem “*experiências diretas e imediatas e retiram delas significado através da reflexão*” (HOHMANN,2009:5), em pequenos grupos, privilegiando assim um ensino individualizado e cooperativo. Os grupos foram formados consoante os níveis de desenvolvimento, pois com algumas crianças não foi possível ir além da noção de flutua e não flutua, enquanto com outras foi exequível experimentar e introduzir noções mais complexas, como por exemplo perceber porque uma mola de madeira flutua e a de plástico não, entrando na influência que têm os materiais com que os objetos são construídos. No seguimento da atividade, considerámos proveitoso que cada criança individualmente, mesmo incluída no grupo, escolhesse um objeto, definisse a previsão do que iria acontecer e o porquê de acharem que determinado objeto teria determinado comportamento, terminando com a visualização do que acontecia para registar graficamente no momento (Anexo nº21). O ensino individualizado permite que a criança, no momento, aprenda o que elege ter mais interesse para ela.

Em 1.º Ciclo, o processo desenvolveu-se de forma idêntica, visto iniciarmos o tema em grande grupo, o sistema vital respiratório e o sistema vital circulatório, sendo a definição de previsões realizada em grande grupo, tal como a explicação da execução da experiência. Dada a necessidade de cada um, realizar individualmente, já

que possibilita uma aprendizagem ativa e com significado, circulava na sala pretendendo dar apoio a todos, contando com o auxílio da restante equipa pedagógica. A experiência referente ao sistema respiratório consistia numa simulação do movimento de inspiração e expiração, comprovando como funciona o pulmão dentro da cavidade pulmonar. Relativamente ao sistema circulatório precisávamos de plasticina e de um fósforo que assentávamos no pulso, detetando o nosso batimento cardíaco. No terminus, registaram graficamente as experiências (Anexo nº22) e em grande grupo, registámos as conclusões.

Uma das atividades planificadas para uma redefinição do conceito de brincar, foi a de realizar alguns registos gráficos na manta do acolhimento, em detrimento da mesa de atividades. Como exemplo, depois de ouvirem a história “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec, dividimos o grupo em pequenos grupos e alternadamente, fomos deitando na manta e registando graficamente a história. Quando terminámos e perguntámos se gostaram a resposta foi unânime, nunca tinham feito daquela forma, e tinha sido muito divertido. Todavia, era essencial que percebessem que não poderíamos realizar as tarefas permanentemente desta forma, mas que, por vezes, seria exequível que assim fosse; tal como em tudo é necessário dosear e diversificar.



Figura 1- As crianças a desenhar

Findas as intervenções, os profissionais devem avaliar, assumindo a avaliação uma dimensão marcadamente formativa, de um processo contínuo e interpretativo, onde se pretende tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, para que se vá consciencializando do que já consegue e das dificuldades que vai sentindo. Podemos utilizar fontes múltiplas para recolher provas de avaliação, como por exemplo: no desenrolar das atividades na sala de aula, percebendo como as crianças interagem com os materiais e com os colegas em contexto natural; a observação visto ser “(...) a fonte mais eficaz para se aproximar da aprendizagem das crianças” (DEVRIES,2004), sem perturbar o desenrolar da atividade. Usamos também as listas de verificação, um meio muito conveniente e eficaz de registar a aquisição do conhecimento; as câmaras de vídeo que permitem gravar a atividade, facilitando uma avaliação pormenorizada e posterior à ação; as mini-fichas que permitem detetar quais os conteúdos adquiridos. A

avaliação só faz sentido caso esteja subjacente utilidade aos seus resultados, e a sua principal função seja a melhoria da qualidade das aprendizagens das crianças.

Nas declarações das crianças, em concreto na seguinte, consciencializámo-nos do quão entusiasmante e não menos produtiva é uma aprendizagem ativa e participativa, quando uma criança escreveu, a respeito das estagiárias “a Ana e a Maria dão aulas mais divertidas”. Para além desta descoberta, também foi uma conquista, alterar o método usado anteriormente, passando as aulas a ser completamente participadas pelas crianças, sendo que todas, sem exceção, intervinham. Dado o conhecimento de alguns alunos sobre determinado tema, por vezes assumíamos um papel secundário.

Com vista a avaliar as competências acima referidas, face à experiência realizada no jardim-de-infância, optámos por uma grelha (Anexo nº23), onde incluimos, num espaço para observações, até que nível cada criança tinha avançado. Face à divisão do grupo e com o auxílio de uma câmara de vídeo, que gravou toda a atividade, tornou-se possível avaliar todas as crianças. Na avaliação da experiência realizada no colégio, optámos por um registo gráfico explicativo, feito pela criança, segundo o procedimento desenvolvido na experiência. Posteriormente, ao analisar os registos, torna-se fácil elaborar uma grelha de avaliação acerca do entendimento de cada um na experiência. É assim indispensável, tal como defendia John Dewey que “*o método de ensino seja de descoberta, reflexivo e experimental*” (BELTRÁN, F,2003:51). A criança aproveita os conhecimentos e habilidades proporcionados pela ciência, para ajudar a solucionar problemas que vivencie, construindo, através das experiências, o conhecimento que a ajuda a dar sentido ao mundo.

Face ao brincar, para registar e avaliar se que as crianças tinham apreendido esta noção, criámos uma grelha (Anexo nº24º), sendo um instrumento que nos acompanhou até ao final do estágio, pois esta aprendizagem não tinha um tempo definido para ser consumada, ia sendo observada diariamente ao longo do tempo, já que cada criança é diferente e nós devemos respeitar os seus ritmos, como defende Perrenoud (2001). Nas crianças que detetamos maior relutância a adquirir esta noção, fomos intensificando o processo, proporcionando-lhes ainda mais atividades, com cariz relaxado. Não restam dúvidas que uma Educação Pré-escolar de qualidade, com acesso a diversas experiências, que tenha “*(...)no brincar um veículo fundamental de aprendizagem, pode ter um efeito significativo e duradouro no desenvolvimento educacional e social das crianças*” (Moyles & Cols,2006:187).

O processo educativo é um ato reflexivo, assim *“o planeamento só será eficaz se a avaliação também o for [...] os educadores têm de continuar a desenvolver e a refinar as suas práticas de planeamento e avaliação, para serem realmente eficazes no apoio às crianças pequenas nos seus processos de aprendizagem”* (BLATCHFORD,2004:39). A avaliação das crianças resulta também numa avaliação do adulto, quer pessoal, quer profissional. Através do que escreveram, as crianças do 3.º ano do Ensino Básico, acerca do que mais tinham gostado nas intervenções da estagiária (Anexo nº25), como por exemplo *“gostei muito das tuas aulas, as ideias dos trabalhos de grupo foram giras e ensinavas coisas muito interessantes”*, como a professora cooperante, assumindo uma perspetiva mais pessoal *“tenho a dizer que fica a saudade sobre a presença, a simpatia, a calma e a serenidade da Ana. Discreta, atenta, interessada, procurou sempre colaborar e ajudar. Sempre com um sorriso...Obrigada!”*, pôde-se obter um feedback acerca do trabalho desenvolvido, interligando-o com a autoavaliação. Embora a avaliação se circunscreva *“às aprendizagens dos alunos; porém como é lógico, há que avaliar também a docência (Jiménez,1999)”*, visto que *“avaliando a docência, será mais fácil melhorar os processos de aprendizagem.”*(GUERRA,2003:118).

Avaliação das aprendizagens

Não é fácil definir avaliação, aliás este é um tema que motiva grandes discussões na classe docente. Contudo, se para uns nela se concentra *“todos os “diabos” da esfera educativa: é repressiva, é um instrumento de poder, [...] provoca efeitos muito negativos na personalidade e desenvolvimento intelectual das crianças, etc.”* (ZABALZA,2000:219), para outros consiste na *“peça-chave” do sistema instrutivo* (IDEM,2000:219), já que sem ela os professores não poderiam apreciar os resultados obtidos, nem classificar os alunos.

Para definir avaliação, no que concerne a Scriven esta *“aparece como um ingrediente essencial em qualquer atividade prática e consiste num processo de determinação do mérito ou valor de entidades, sendo as avaliações o produto desse processo”* (1994:152) citado por Gouveia (2008:5). Várias são as definições possíveis, porém, além de uma diversificada panóplia de técnicas, isto é *“qualquer instrumento,*

situação, recurso ou procedimento que seja utilizado para obter informação sobre o andamento do processo”(ZABALZA,2000:230), a avaliação é caracterizada pela intenção de utilizar os resultados obtidos para proceder a um melhoramento dos resultados das crianças.

Todo este processo acarreta consequências, e aí está um aspeto importante da avaliação *“do ponto de vista da consideração global e, desde logo, do ponto de vista do aluno.”* (IDEM,2000:238). Além de termos o dever de fazer uma avaliação, o mais correta possível, devemos assegurar que não existirão consequências negativas, *“que a dinâmica curricular e o seu sentido a respeito da avaliação não acaba no momento em que se atribui uma nota”*(IBIDEM,2000:239), sendo que numa *“escola aberta à família e ao Meio(...)- as consequências familiares, sociais e pessoais de um insucesso escolar”*(ZABALZA,2000:239), não podem ser enfrentadas somente pelo aluno. Assim, propicia-se um momento para o professor intervir, neutralizando essas consequências fortemente negativas, potenciando as positivas e assegurando uma boa funcionalidade do processo de ensino e da própria avaliação.

Em ambos os contextos de estágio, a avaliação assumiu uma dimensão formativa, baseada segundo ZABALZA *“tanto na valoração dos processos como na análise pormenorizada dos resultados, para que da apreciação final decorram novas pistas sobre o modo como conduzir e/ou reparar as deficiências entretanto detetadas.”*, que Bloom, Hasting e Madaus (citando ZABALZA,2000:239) definem como *“avaliação das aprendizagens, dos êxitos conseguidos.”*; sendo para J.Cardinet uma *“avaliação que tem por finalidade guiar o aluno no seu trabalho escolar. Procura situar as dificuldades sentidas pelo aluno, e ajudá-lo a descobrir modos de progredir na aprendizagem.”*(ABRECHT,1994:31), e L.Allal explicita que *“tem por finalidade assegurar a regulação dos processos de formação, isto é, fornecer informações pormenorizadas sobre processos e /ou resultados de aprendizagem do aluno, a fim de permitir uma adaptação das atividades de ensino/aprendizagem.”* (IDEM,1994:31).

As definições anteriores encontram-se em consonância com o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância e com o Circular nº4/2011 que determina que *“a avaliação formativa é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo”*. Esta foi a perspetiva que utilizamos na prática, patenteada por uma vertente de informação e aplicação, ou seja, podemos perceber quais os saberes das crianças e assim planificar para aprofundar os campos menos abordados ou mais notórios de dificuldades; sendo o professor uma presença ativa ao longo de todo o processo.

Todavia, depois desta avaliação, devemos voltar a avaliar, com vista a perceber se a nossa ação acarretou alguns progressos no educando, sendo a construção da aprendizagem vista *“como um acontecimento em movimento, dinâmico e evolutivo”*(DRUMMOND, M,2005:16). Esta perspetiva também compromete a participação da criança no processo, tal como explicita ABRECHT(1994:41) *“(..).implicando, também, muito mais o aluno, dado que põe a tónica no percurso a realizar. (...) Se debruçar-se, essencialmente, na trajetória seguida pelo aluno ou sobre os esforços que desenvolveu. Os “erros” são, aqui, um ponto de atenção particularmente interessante e pertinente.”*. Assim, tornando-a consciente da sua própria aprendizagem, é capaz de transformar os erros em momentos de resolução de problemas. Recorremos à utilização deste tipo de avaliação diversas vezes durante a prática profissional, para que fosse possível verificar se as crianças atingiam os objetivos pretendidos.

A nossa compreensão do que é ser criança e as características que nelas consideramos importantes também influenciam a avaliação que fazemos.

Para avaliar as aprendizagens das crianças foi necessário recorrer a diferentes estratégias, sendo que cada atividade exige uma forma de ser vista. Por isso, usamos massivamente a opção de dividir o grupo ou limitar os elementos a observar, já que facilita quando estamos apenas atentos a quatro ou cinco elementos, auxiliando na perceção da aprendizagem, de cada um, devido ao tempo e atenção que lhes dedicamos. Como em grande grupo temos apenas capacidade para observar algumas crianças, posteriormente voltava a repetir a competência avaliada noutras atividades, com vista a todos serem observados incidindo na mesma competência. Face às dificuldades constatadas, depois de analisar as avaliações planeávamos insistindo nas competências que tinham sido reveladoras de maiores dificuldades, pois *“[...]o ensino deverá, necessariamente, ser individualizado; tanto mais que as dificuldades não são as mesmas para todos os alunos e, mais ainda, porque os meios de resolver dificuldades semelhantes não terão de ser, forçosamente idênticos.”*(ABRECHT,1994:35), o intuito é sempre colmatar as lacunas de cada um. Nem todas as avaliações são planeadas, por vezes, algumas ocorrem inesperadamente numa ação da criança, que até é passível e promotora de interesse para o professor, vingando especialmente em pré-escolar, dado o carácter flexível e imprevisto que distingue a valência.

O diálogo é uma potencial estratégia a privilegiar, na medida em que nos permite compreender ao longo da atividade aquilo que as crianças *“já sabem e o que*

estão a aprender”(SIRAJ-BLATCHFORD,2004:36), assim como no final da atividade poderá suceder-se um momento de reflexão ,que visa as crianças explicarem e descreverem o que fizeram e o que aprenderam, transmitindo assim as suas ideias e aprendizagens ao grupo e ao profissional de educação. Esta estratégia revela uma grande utilidade, pois os diálogos com a educadora, professora e supervisores ajudaram na consciencialização da intervenção, nas fraquezas e potencialidades, nas conquistas e objetivos a atingir, na avaliação e reconhecimento como profissional; mostrando-se esta reflexão em conjunto mais proveitosa.

Para avaliar houve necessidade de utilizar os instrumentos de observação direta, já anunciados no capítulo III dos procedimentos metodológicos e exemplificados nos anexos: como o registo de incidente crítico, registo diário, grelhas de avaliação, listas de verificação e amostragem de acontecimentos.

Em Pré-escolar, as crianças evoluíram e foi possível detetar isso, relativamente à concentração, já que inicialmente apenas se mantinham alguns breves minutos sentados e interessados na atividade, e posteriormente à utilização de diversas estratégias, como iniciar a leitura de uma história sempre de forma diferente, ou proceder a momentos de relaxamento antes da história, deixou as crianças mais atentas durante mais tempo. Finda qualquer atividade em grande grupo, ou durante o decorrer das atividades com algumas crianças individualmente iam sucedendo-se momentos de reflexão, quer para perceber o que estavam a aprender, como o que gostariam de explorar. Estas são algumas das aprendizagens que consideramos mais significativas, contudo, diariamente, são construídos conhecimentos e novas aprendizagens, tanto para as crianças como para o educador.

Relativamente ao segundo contexto de estágio, primeiro ciclo do Ensino Básico, as evoluções mais notórias foram ao nível da aceitação e valorização das diferenças e da cooperação, visto que *“a aprendizagem não tem apenas que ver com o saber, com as técnicas, os modos produtivos: deve também interessar-se pelas relações entre os outros e nos próprios”*(UNESCO,2000:290).

Aprenderam que *“uma diversidade de culturas, de interesses e de pontos de vista é um acontecimento de que se pode tirar muito partido”* (CORTESÃO,1982:62). Para atingir esta competência muito contribuíram as diferentes atividades por nós proporcionadas, como abordar as tradições natalícias em diferentes países, explorar o texto *“Meninos de todas as cores”* de Luísa Ducla Soares, já que *“dispor de uma profunda consciência das diferenças culturais é uma experiencia muito valiosa para as crianças, principalmente para as que vivem em ambientes marcadamente*

homogêneos, ou até, em ambientes culturalmente isolados.”(BRICKMAN,1991:47),. E, com estas atividades pretendíamos que percebessem que *“ser diferente não significa obrigatoriamente ser pior ou melhor”*(IDEM,1982:62), mas sim criar um campo de abertura, aceitar o outro como é e reconhecer o quão vantajoso e privilegiado é por poder aprender com ele. No final sentimos que a mensagem foi entendida, quando reconheceram não receber bem um colega de nacionalidade diferente em anos transatos, e recentemente se mostrarem reticentes a uma criança que mostrava comportamentos diferentes.

Precisamos dos outros, de cooperar para o nosso próprio benefício, isto é, *“uma estrutura cooperativa de objetivos ou de recompensas cria interdependência entre os indivíduos relativamente à satisfação dos seus objetivos: só os conseguirão alcançar se o grupo, no seu conjunto, o conseguir.”*(BESSA e FONTAINE,2002:51). Esta foi mais uma competência que trabalhámos, constantemente, quer em trabalhos de pares, como de grupo, refletindo acerca da importância do outro no nosso sucesso, pois juntando o melhor de cada um de nós, tornamo-nos mais coesos e capacitados para progredir. Assim, quando falamos de aprendizagem cooperativa estamos a falar de três estratégias no processo de ensino aprendizagem: *“aprendizagem cooperativa, explicação por pares e colaboração entre pares”*(IDEM,2002,77), e embora apresentem algumas diferenças tem todas o mesmo propósito: reconhecer *“a importância da utilização dos pares na promoção da aprendizagem”*(IDEM). Tal como afirma Dewey *“a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida”*, o que implica que a própria sala se organize de forma democrática, *“mais do que simplesmente transmitir conhecimentos e formar profissionais, a escola deve ser promotora de vivências democráticas e de aprendizagens significativas para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a sua afirmação enquanto cidadão.”*(BESSA e FONTAINE,2002:77). Ser professor é entre tantas outras coisas, ter nas mãos o mundo de amanhã!

O aspeto mais característico da avaliação formativa é *“[...]o feedback, mais idealmente ainda, o percurso reflexivo ”*, através dele conseguimos fazer a autoavaliação, *“um processo de metacognição, através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva”* (Santos,2008:79), que foi essencial para encontrar sempre margem de melhoramento.

V. REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

A prática profissional foi um processo gradativo, que surtiu diversas aprendizagens em campos desconhecidos e uma colocação perante situações - problema a resolver, possibilitando a aquisição de competências, para colocar na prática a teoria consultada, decifrando-a e individualizando-a de acordo com a realidade dos contextos.

Para me entrosar e ambientar às instituições, agindo em conformidade com os seus ideários e valores, tornaram-se fundamentais a leitura e a análise dos documentos como o projeto educativo que se afigura o bilhete de identidade da instituição, o regulamento interno e o plano anual de atividades. Em Educação Pré-escolar devido à falta de informação, visto que nenhum documento fornecia essas diretrizes, enquadrei a minha prática, observando as intervenções da educadora, procurando seguir os ideários e valores regentes da sua ação, pressupondo uma continuidade. Quanto ao 1.º Ciclo do Ensino Básico esta adaptação e ação foram facilitadas pela informação retirada dos documentos, agindo em conformidade com o seu principal objetivo de Educar para os Valores, através de reflexões sobre textos que evidenciassem diferenças culturais (Anexo nº9) e atividades que impulsionassem a cooperação. Uma adequação com o projeto educativo e com os restantes documentos reguladores revelaram-se determinantes numa ação integrante e integradora.

O meio envolvente influencia as crianças, conforme explicitam as perspetivas teóricas do capítulo II, e a dinâmica da instituição, mesmo que seja de forma indireta, tornando-se necessário conhecer o local e a comunidade onde nos encontramos, já que a colaboração dos pais e da comunidade *“tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções nessa educação”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997:23).

Relativamente à Educação Pré-escolar, com o intuito de valorizar a integração destes elementos na aprendizagem das crianças, despoletou-se uma diversidade de situações. A nível da comunidade, participámos numa visita ao Centro de Memória, onde ouvimos uma história e as crianças privilegiaram do contacto e conhecimento do sítio, enaltecendo o património da cidade; como numa visita a uma feira de ciências onde visualizamos algumas experiências. Foram planificadas atividades impulsionadas

por estratégias de envolvimento parental, requerendo a colaboração dos pais, na elaboração de um fantoche, acompanhado da história preferida de cada criança, reunindo recursos para a dinamização do cantinho das histórias; participaram numa pequena pesquisa, contendo algumas perguntas, do interesse das crianças, por exemplo “o que tem dentro do capô do carro?”. Mas, o contacto com os pais era estabelecido em diversas situações, como na receção matinal diária, no envio de um desdobrável a “ilustrar” o que fizemos durante o mês, quais as atividades que se seguiam (Anexo nº26), e colmatou com a reunião de pais, onde refletimos sobre a importância de brincar. Os pais mostraram-se cooperativos com as nossas ações, apesar de, não ser uma prática habitual, a integração deles nas atividades, mesmo estando contemplada no projeto educativo e no projeto curricular de sala. Em 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como afirmou Ramiro Marques, o contacto é menor e isso explana-se na quase inexistência de atividades envolvendo os pais e a comunidade. Num processo de partilha com os pais, as pessoas mais próximas das crianças, conseguimos atingir mais facilmente uma compreensão da criança e prosseguir, como defende Dewey (citado por HOHMANN,2009:99)e Freinet (citado por TRINDADE, 2002:46) os valores já previamente desenvolvidos.

Previamente, existiu uma agregação de todas as perspetivas sobre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, consultando todos os documentos orientadores das valências e confrontando autores e opiniões, adaptando a ação ao grupo e ao meio que o envolve.

O processo educativo exige reflexão, para atender a diversas preocupações, salientadas por Schon, Dewey e pela Escola de Frankfurt, no capítulo II. Na prática profissional, a mais relevante foi a perspetiva de Schon (2000) focada na reflexão-nação, derivando em reflexões evidenciando cada vez mais a articulação entre teoria e prática (Anexo nº27).

Como refiro no enquadramento teórico do presente relatório, a criança deve ser protagonista da sua própria aprendizagem. Ao verificar que a sua implicação na mesma origina aprendizagens mais significativas, incitamos as crianças a procurar e a encontrar respostas para as suas inquietações, e a converterem-se em seres autónomos, com capacidade de ultrapassar obstáculos. Assim, os educadores arrogam um papel secundário, orientando e fornecendo propostas, tornando as atividades mais ricas. Salvador (1994:126 citado por Trindade, 2002:48) delimita a margem de incidência da ação educativa através “(...) da diferença entre o que o

aluno é capaz de fazer e de aprender por si só e o que é capaz de fazer e de aprender com o apoio de alguém.”.

As intervenções dos profissionais em educação estão repletas de intencionalidade educativa, orientando-se pelas seguintes ações, que são indissociáveis: observar, planejar, agir ou intervir, avaliar e refletir, explicitadas no capítulo II.

A observação permite conhecer o grupo e adequar a ação, para Perrenoud (2001) e Cortesão (1998) facilita a “*diferenciação*”. Ao longo da prática profissional existiu uma observação constante e precisa, como se comprova no capítulo III deste relatório, baseada em registos reflexivos e diretivos como as listas de verificação e os registos de incidentes críticos.

Em ambas as valências, a planificação foi, inicialmente, uma contrariedade. Em Educação Pré-escolar, pela dificuldade em definir um número exequível de intenções pedagógicas e de competências a avaliar, estando a definir demasiadas (Anexo nº28), não sendo possível trabalhar todas aquelas intenções, nem avaliar todas as competências. Detetando a supervisora de estágio esta lacuna, ajudou-me a ultrapassá-la e em poucas semanas concretizava planificações praticáveis e corretas (Anexo nº16). Relativamente a 1.º Ciclo do Ensino Básico, inicialmente, existia alguma confusão na estruturação de objetivos e de competências, como também nos instrumentos para avaliar cada competência, surgindo, por vezes, demasiadas competências a avaliar numa só atividade e algumas até difíceis de avaliar. Tendo em conta uma supervisão apoiada e constante foi fácil detectar a lacuna e contornar esta vicissitude. Para tal, procedemos a uma melhor articulação entre os objetivos pedagógicos e as estratégias de avaliação.

O educador deve estar atento às necessidades, motivações e interesses de cada criança, para manter um bom ambiente educativo, aos níveis dos valores e das ações das crianças, como reorganizar o espaço educativo sempre que seja pertinente. Em Educação Pré-escolar, sem carecer de uma exaustiva observação, na sala, foi notória a escassez de recursos da biblioteca (Anexo nº29) e isso refletia a pouca assiduidade com que as crianças frequentavam a área. (Anexo nº13)

Com a finalidade de melhorar e dinamizar a área, iniciou-se um diálogo com o grupo de crianças, de forma a perceber o que faltava, com o pressuposto de a tornar mais atrativa. Foi então construído um fantocheiro, construindo fantoches (atividade de envolvimento parental) e um flanelógrafo que impulsionou a leitura e a construção das personagens da história “A que sabe a lua?” (Anexo nº30). Como motivação para

usufruírem do espaço, realizámos alguns teatros. Todavia, conhecendo as vontades das crianças, coube à educadora, depois, refletir e acrescentar a intencionalidade educativa.

O espaço é sem dúvida o elemento mais distinto destas valências. Em 1.º Ciclo do Ensino Básico, as alterações no espaço foram escassas, protagonizadas essencialmente, pela eminente necessidade de atividades que fomentassem o espírito cooperativo (Anexo nº31).

Os grupos são todos heterogéneos, independentemente de existirem ou não, crianças com necessidades educativas especiais integradas. Porém, apesar das diferenças, as crianças devem saber respeitar o outro, e aceitá-lo no grupo. Foi neste sentido, depois de perceber algumas dificuldades na integração de um novo elemento na turma, que se manifestou essa preocupação em todas as planificações e intervenções (Anexo nº32). Constatamos, que progressivamente foram-se revelando conquistas neste âmbito, chegando ao final do estágio com a plena inserção dessa criança no grupo, surgindo comentários por parte dos colegas aquando as nossas despedidas, como *“Adorei conhecer a Ana, a Maria e o X”*, tal como não se verificaram mais comportamentos de rejeição. Entende-se então, tal como Matilde Rosa Araújo in *A Escola Verde* (citado por JORGE,2001:59) que *“[...]cooperar quer dizer trabalhar com, em conjunto [...] e como se pode trabalhar juntos sem amizade? Fazer de bom seja o que for? [...]”*.

A organização do tempo, em Educação Pré-escolar pertence a cada criança, ao grupo de crianças e ao educador, como explicita o Ministério da Educação (1997), já mencionado no capítulo II, daí não terem surgido grandes dificuldades na gestão do tempo. Conquanto, em 1.º Ciclo do Ensino Básico, se verificou uma evolução, dado que inicialmente o Estudo do Meio era uma área que privilegiava, pois consideramos o tempo que lhe é atribuído, pelo Ministério da Educação, diminuto. Contudo, após as indicações da professora cooperante para cumprir o horário estabelecido pela instituição, necessitámos de alterar a atenção oferecida a esta área.

Todo o trabalho desenvolvido exigiu a recorrência a metodologias de investigação em educação, para compreender e analisar a prática educativa, como referido no capítulo III. Estes foram utilizados para provir as observações anteriores à prática, facilitando a deteção do que seria pertinente abordar, compreendendo, de que forma iríamos encaminhar a ação, e posteriormente, percebendo quais as aprendizagens das crianças.

A primeira questão colocada ao profissional misto é exatamente o que define essa designação, devido à falta de conhecimento, visto que apenas emerge no campo da educação, contemporaneamente, assim comprovado pelo Despacho nº. 2923/2009, de 22 de Janeiro (2ª Série). Ao profissional misto, um profissional capaz de assegurar as valências de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, impõe-se uma articulação entre ambas, uma frequente aquisição de competências que permita a continuidade, e que forme cidadãos autónomos e ativos. Assim, aclaro na reflexão sobre as descobertas e conquistas no processo (Anexo nº33) que *“como futura profissional, “descobri” que a Educação Pré-escolar está em consonância com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, e a importância de um mestrado que envolva os dois contextos”*, tal como enuncia o documento Metas de Aprendizagem.

Fazendo uma retrospectiva do processo, o profissional, deve ser capaz de amenizar a discrepância existente entre a participação da família numa e noutra valência, deve criar nas salas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, em momentos oportunos, uma modificação do espaço criando até cantinhos, como defende Sanches, e deve desenvolver em pré-escolar competências relevantes para a aquisição de saberes em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Intrínseco ao educar está o refletir, e o profissional necessita dessa reflexão para uma consciencialização das suas capacidades/limitações, sucessos/insucessos e com margem de progressão, ir definindo sempre novas metas a alcançar.

António Nóvoa *in Educar a Crescer*, defende que *“O aprender se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”*. Só em contexto escolar, durante a prática, conseguimos detetar as nossas limitações e concomitantemente conceber o caminho para o superamento das mesmas. É constante a necessidade de saber mais e de aprofundar conhecimentos, pois quando termina a aula, o professor nunca está totalmente satisfeito, sente que podia ter feito mais e melhor.

Na prática pedagógica procurámos privilegiar a diferenciação pedagógica e acompanhar de forma mais próxima os alunos com necessidades educativas especiais, mas nem sempre com total contento com o apoio prestado. Sentimos necessidade de pesquisar e de investigar as estratégias, bem como os recursos mais adequados, para responder às necessidades de cada um deles. Esta consciência da heterogeneidade dos alunos constitui um desafio e um dever, já que pretendemos dar resposta a todos. Procurando não sofrer, como refere Cortesão, *“[...]daquilo que em trabalhos anteriores se designou por daltonismo”* (CORTESÃO,1998:5). Outra

limitação é a de manter o controlo do grupo, pois, por vezes gera-se algum ruído difícil de controlar. Contudo, a experiência ensina-nos qual a melhor forma de agir. Todavia, num dia, a estratégia utilizada funciona brilhantemente e no próximo, pode ser um fracasso. Especialmente, em 1.º Ciclo do Ensino Básico, deparámo-nos com algumas dificuldades em cumprir o programado, devido a variados momentos de ruído na sala.

Os profissionais em educação devem socorrer-se de uma constante renovação/procura de conhecimentos e na preparação das intervenções, com a preocupação de consultar fontes científicas, fidedignas, que fortifiquem a ação educativa. Este é um cuidado, a a manter e intensificar, tornando as intervenções mais significativas e válidas para as crianças. Ressalva-se, a importância de recorrer a uma formação contínua, para renovação de métodos e estratégias a usar, ao longo da carreira.

Findo o conteúdo ensinado, é necessário avaliar quais os conhecimentos retidos pelos alunos, para que possamos intervir nesse sentido. Aí, reside novamente uma contrariedade, pois questionámo-nos se optámos pelas estratégias mais adequadas para avaliar o que pretendemos. Esta é uma área que procuraremos investigar/explorar melhor e por conseguinte, progredir nesta caminhada, fornecendo um feedback à criança, para *“determinar onde fracassou; adaptar as atividades de ensino/aprendizagem em função dos dados recolhidos”* (CORTESÃO,1982:103).

Para os educadores, o caminho está trilhado pelas necessidades de progressão e de superação diárias da ação, pois quando atingimos determinado objetivo, procuramos definir outros mais desafiadores para evoluirmos. Devendo o professor ser um investigador, pretendemos buscar sempre a resposta para as dificuldades, aspirando ao sucesso na profissão.

A prática profissional em estágio traduziu-se numa experiência repleta de aprendizagens acerca da profissão, garantindo como principal finalidade o melhoramento das aprendizagens das crianças com que diariamente contactámos, para que estas se manifestem numa futura sociedade mais competente. É essencial gostar de ser educador/professor, por isso valorizemos nós próprios a profissão, *“olhemos para as coisas boas que podemos usufruir com a nossa profissão (e são tantas) e façamos sentir aos outros muita inveja de não serem professores”* (SANCHES,2001:86).

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estes estágios contribuíram para uma evolução tanto a nível profissional, delineando uma base sólida para o desenvolvimento profissional, como a nível pessoal, já que se demonstrou a aquisição de inúmeras competências e a superação de vários obstáculos.

Assim, iniciamos uma longa caminhada de pesquisa e aprendizagem na tentativa de agir corretamente na prática educativa, recorrendo a características de uma abordagem sócio-construtivista, assente no princípio de que a criança deve participar ativa e efetivamente no seu próprio desenvolvimento. Procuramos iniciar-lhes o gosto pela investigação, incitando-as a procurar meios para resolver problemas, valorizamos o ensino experimental, procuramos que as suas aprendizagens recolham significado, possibilitando uma posterior utilização em diferentes situações, pretendendo-se a aquisição de competências úteis tanto no percurso escolar, como na vida pessoal. Cabe ao profissional em educação proporcionar um ambiente em que prevaleça a diferenciação pedagógica e o ensino individualizado, pois cada criança é diferente e possui características específicas. Recorremos a uma compilação de diferentes modelos e pedagogias, sendo que o melhor modelo ou pedagogia, é aquele que funciona em determinada sala e em determinada atividade.

Surgem sempre alguns obstáculos, como a falta de tempo para atuar em estágio, nomeadamente em 1.º Ciclo visto partilhar os momentos de intervenção com o par pedagógico, com grupos de crianças demasiados extensos, integrando crianças com Necessidades Educativas Especiais, dificultando o atendimento do profissional a todos, aspirando uma redução do número de elementos nos grupos. Relativamente ao relatório, particularmente no capítulo IV, no ponto da intervenção educativa, dosear a abordagem aos temas, já que alguns são estritamente marcantes apenas numa valência, como o brincar em Pré-Escolar, uma vicissitude é também a diferença de idades nos dois contextos, não permitindo uma observação dos mesmos comportamentos, especificamente em jardim-de-infância, é pouco observável a rejeição face a alguma criança, verificada em 1.º Ciclo; e por fim, traduzir em palavras uma experiência vivenciada tão gratificante.

Este foi o nosso percurso numa constante e permanente procura de conhecimento do contexto profissional, e conseqüentemente, de melhoria das práticas educativas.

VII.BIBLIOGRAFIA

ABRECHT, Roland; trad. José Carlos Tunas Eufrásio (1994) A avaliação formativa Rio Tinto : Edições Asa.

ALARCÃO, I. (2001), Professor-investigador: Que sentido? Que formação?, in Campos, B.P. (Org.), Formação profissional de professores no Ensino Superior, (pp. 21-30), Porto:INAFOP/Porto Editora;

BECKER, Fernando (2001) Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In Educação e construção do conhecimento. Artmed: Porto Alegre.

BELL, J. (1997), Como realizar um projecto de investigação, Lisboa: Gradiva;

BESSA, Nuno ; **FONTAINE**, Anne Marie (2002) Cooperar para aprender : uma introdução à aprendizagem cooperativa. 1ª ed. Porto : Edições Asa.

BOLÍVAR, A. (2003) Como melhorar as escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Edições Asa: Porto.

BRICKMAN, Nancy Altman ; **TAYLOR**, Lynn Spencer (1991) Aprendizagem ativa : ideias para o apoio às primeiras aprendizagens. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.

BRONFENBRENNER, U (1996), A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.

CARNEIRO, Roberto (2003) Do sentido e da Aprendizagem: A Descoberta do Tesouro. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 2, Lisboa: Inst. Univ. Católica Portuguesa. Pp 108-123.

CARVALHO, Angelina ; **DIOGO**, Fernando (1994) Projecto educativo. Edições Afrontamento, D. L.: Porto.

COUTINHO, Clara Maria (2005). Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). 1ª ed. Braga : Universidade do Minho.

CORTESÃO, Luiza; **TORRES**, Maria Arminda (1982) A avaliação pedagógica I: Insucesso escolar. Porto, Porto Editora.

CORTESÃO, Luiza (1998) O arco-íris na sala de aula? : processos de organização de turmas : reflexões críticas. Instituto de Inovação Educacional

COSTA, Jorge Adelino, (1991), Gestão escolar: participação, autonomia, projecto educativo da escola. 2ª edição. Lisboa : Texto Editora;

DEVAL (2003), Um Conhecimento, Um Processo de Criação, in Vânia Silva (org.), Porto Alegre: Artmed.

DIOGO, Fernando, **MATOS VILAR**, Alcino (1999), Gestão Flexível do Currículo – Cadernos Pedagógicos, Edições Asa, Porto.

DINIZ, Maria Augusta (1994) As fadas não foram à escola : a literatura de expressão oral em manuais escolares do ensino primário, Porto : Edições Asa.

DRUMMOND,M.J. (2005), Avaliar a aprendizagem das crianças in Infancia e Educação – Investigações e Práticas, nº7, Porto, Porto Editora.

FIGUEIREDO, Manuel Alves Ribeiro (2002), “Projecto Curricular de Turma no Jardim de Infância”, Almada, Bola de Neve.

FREIRE, Sofia (2008) Um Olhar sobre a Inclusão in Revista da Educação, Vol. XVI, nº1, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências: Lisboa.

GESELL, Arnold (1998), A criança dos 0 aos 5 anos ,São Paulo: Martins Fontes.

GÓMEZ, Maria Teresa; **MIR I COSTA**, Victoria; **SERRATS I PARETAS**, Maria Gracia (2000) Como criar uma boa relação pedagógica. Asa:Porto.

GONÇALVES, Daniela (2006) Da inquietude ao Conhecimento in Revista Saber Educar, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: Porto. pp 101-109.

GOUVEIA, João (2008) Saber Avaliar. Documento não editado disponibilizado na Unidade Curricular de Metodologias de Intervenção Educativa 5º Semestre.

SANTOS GUERRA (2003) Uma seta no alvo: a avaliação como aprendizagem. Asa:Porto

HOHMANN, Mary; **WEIKART**, David P. (2009) Educar a criança. Lisboa, fundação calouste Gulbenkian.

JORGE, Maria Amélia de Sotto Maior (2001) Diário de uma professora. 1ª ed. Edições Asa: Porto.

LÜDKE, Menga Alves ; **ANDRÉ**, Marli E. D. A. (1988) Pesquisa em educação : abordagens qualitativas. São Paulo : Editora Pedagógica e Universitária Ltda, cop.

MARQUES, R (1996) Educação de Infancia e Ensino Básico: diferenças no envolvimento das famílias. Noésis, Julho/Set. pp 30-54.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001) Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais: DGIDC – Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004) Organização Curricular e Programas - 1º ciclo do Ensino Básico. Lisboa: ME.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) Metas de Aprendizagem. Lisboa: ME

MOYLES, Janet R. (2006) A Excelência do Brincar, Artmed.

NÓVOA, António http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias_296377.shtml (26 de novembro de 2010)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (2002), A Avaliação Alternativa na Educação de Infância, In Oliveira-Formosinho, J (org.) A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à escola, Porto: Porto Editora

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (2008), A Escola vista pelas Crianças, Porto, Porto Editora.

PACHECO, José Augusto (1996) *Currículo: teoria e prática*. Porto Editora: Porto.

PAPALIA, Diane; OLS, Sally; FELDMAN, Ruth (2001), O Mundo da Criança, Amadora, editor McGraw-Hill Companies.

PARENTE, C (2002), Observação: um percurso de formação, prática e reflexão, in J. Formosinho (org.), A Supervisão na formação de professores I: Da Sala à Escola (pp.166-217), Porto: Porto Editora;

PERRENOUD, Philippe (2001) A pedagogia na escola das diferenças : fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2ª ed. Porto Alegre : Artmed.

PERRENOUD, Philippe (2001) Porquê construir competências a partir da escola? : desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. 1ª ed. Edições Asa: Porto.

POURTOIS, J.P. e al (1994) A escola e a família. Inovação (7). Pp. 289-305.

QUIVY, R., **CAMPENHOUDT**, L. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais, Gradiva-Publicações, Lda

SANCHES, Isabel (2001) Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula. Porto Editora: Porto.

SANTOS, Leonor, (2008), Autoavaliação regulada – Porquê, o quê e como?, Universidade de Lisboa.

SCHON, Donald A. (2000) Educando o Profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SIRAJ-BLATCHFORD, Iram [et al.] (2004) Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância. Lisboa : Texto Editora.

SPODEK, B; SARACHO,O. (1998) Ensinando crianças dos três a oito anos, Porto Alegre, Artmed.

SPODEK, B CHAVES, Ana Maria, ed. lit.(2002) Manual de investigação em educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TRINDADE, Rui (2002) Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – Novas práticas pedagógicas, Editora Asa:Porto.

UNESCO, vários (2000) As Chaves do Século XXI. Unesco. Trad. Coleção Epistemologia e Sociedade, Instituto Piaget:Lisboa.

VASCONCELOS, T., (1997), Ao redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana, Porto, Porto Editora.

ZABALZA, Miguel Angel (1998) Qualidade em educação infantil. 1ª ed. Porto Alegre : Artmed.

ZABALZA, Miguel Angel (2000) Planificação e desenvolvimento curricular na escola. 5ª ed. Rio Tinto : Edições Asa.

Legislação:

Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948;

Constituição da República Portuguesa, 1976.

Lei nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo;

Decreto-Lei nº241/01 de 30 de Agosto – Perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico;

Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril;

Decreto-lei 3/2008;

Despacho nº. 2923/2009, de 22 de Janeiro (2ª Série)

Circular nº4/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar.

VII.ANEXOS

CAPÍTULO III

Alguns formatos de observação directa, de acordo com Cristina Parente (OLIVEIRA-FORMOSINHO,ANO:180)

Anexo nº1 – Registo diário

Registo diário/Diário de bordo	
Nome da criança:	Idade:
Observadora:	Data:
Descrição	
Comentário	

Anexo nº2 –Registo de incidente crítico

Registo de incidente crítico	
Nome da criança:	Idade:
Observadora:	Data:
Incidente	

Anexo nº 3: Grelha de avaliação

Actividade:		
Data:		
Nomes	Competências	Observações

Anexo nº 4: Lista de verificação

Lista de verificação			
Nome da criança:		Idade:	
Observadora:		Data:	
Sobe e desce escadas com auxílio	Sim	Não	Não Observei
Sobe e desce escadas sem auxílio			
Corre parando subitamente			

Anexo nº 5: Amostragem de acontecimentos

Amostragem de acontecimentos	
Objectivo da Observação:	
Grupo:	
Observadora:	Data:

	9h20	9h25	9h30
Blocos		Eduardo Henrique Carlos	Eduardo Henrique Carlos
Casinha	Ana Fátima	Ana Fátima	Ana Fátima
Biblioteca	Bruno		

CAPÍTULO IV

Anexo nº6-Excertos do Projeto Educativo de Escola 1ºciclo

1.3.Estatuto jurídico

O [REDACTED] é propriedade da Província Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia, Congregação Religiosa, de origem Italiana, radicada em Portugal desde 1866.

É um estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo (E P C), a funcionar em regime de Paralelismo Pedagógico com dois níveis de educação: Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico de acordo com os normativos sobre esta matéria e a autorização concedida pelo Ministério da Educação. O [REDACTED] desenvolve a sua acção educativa desde 1879 e funciona mediante autorização concedida pelo Alvará n.º. 970 de 23 de Setembro de 1948, que substitui o Alvará n.º. 715.

2. Definição da Escola

2.1. Princípios Básicos da Instituição

A nossa acção educativa visa a formação integral e a construção progressiva do homem como ser original, livre e responsável, capaz de tomar decisões pessoais coerentes com o seu projecto de vida na perspectiva do respeito e desenvolvimento dos valores humanos e cristãos. Nesse sentido, a proposta educativa do Colégio do Sardão baseia-se numa concepção cristã do homem e do mundo de acordo com a tradição pedagógica de Paula Frassinetti. Concretamente, promovemos uma educação global que implica o desenvolvimento harmonioso do ser humano em três dimensões: individual, comunitária e transcendente. Dentro da dimensão individual, pretendemos formar cada aluno para:

a liberdade e a responsabilidade; a flexibilidade em ordem à mudança e à adaptação a situações novas; a coragem e a capacidade de decisão; a originalidade pessoal apoiada numa atitude crítica e criativa.

Relativamente à dimensão social ou comunitária, procuramos educar para:

a solidariedade com o mundo em que vivemos, de modo particular com a comunidade envolvente;

a responsabilidade participativa;

o respeito pelas ideias dos outros;

o compromisso na construção da fraternidade humana.

A importância que atribuímos à dimensão transcendente deve-se à nossa concepção de homem como ser aberto ao transcendente e ao desejo que temos de ajudar os alunos a descobrirem que esta dimensão lhes abre horizontes para a vivência e a interpretação da realidade pessoal do homem e do mundo. Neste contexto, Jesus Cristo é o modelo que apresentamos aos nossos alunos através do conhecimento e aprofundamento da sua Vida e da sua Pessoa.

Anexo nº7 – A família e o meio

3. Contexto em que nos inserimos

3. 1. O Meio Envoltente

A freguesia de Oliveira do Douro tem sido, ao longo dos tempos, centro de fixação de gentes oriundas de diversas partes do país. A proximidade com a cidade do Porto explica o fenómeno da construção de habitações que, presentemente, aqui se está a registar e que fazem dela uma das maiores freguesias da área metropolitana do Porto. As suas principais características sócio-económicas estiveram ligadas, muitos anos, aos pescadores do Areinho, aos Moleiros, aos Moinhos de Vidro, aos Moleiros de Quebrantões, às Lavadeiras e à agricultura em geral. Actualmente, a sua indústria é muito diversificada. Destacam-se, entre outras, as indústrias de calçado, tintas, metalurgia, montagem de automóveis, imobiliário e comércio em geral.

Anexo nº8 – Como são estas crianças de 3 anos



Anexo nº9 - Ficha sobre interculturalidade

DIVERSIDADE CULTURAL: TRADIÇÕES NATALÍCIAS

Nome: Diego Colunelano Paulino Zibris Data: 2011/12/07

*“É bom ser branco como o açúcar
amarelo como o Sol
preto como as estradas
vermelho como as fogueiras
castanho da cor do chocolate.*

Enquanto, na escola, os meninos brancos pintavam em folhas brancas desenhos de meninos brancos, ele fazia grandes rodas com meninos sorridentes de todas as cores.”

Meninos de todas as cores. Luísa Ducla Soares

1-Que mensagem retiras do texto?

et mensagem que eu retiro deste texto é que não devemos aceitar as pessoas tal como elas são. e que não devemos ligar só às pessoas do mesmo país.

2- Liga corretamente as tradições

Portugal		Celebra-se o nascimento de Jesus Cristo. 25 de Dezembro. 7 de Janeiro.
Ucrânia		Coloca-se doze pratos na mesa de Natal, em memória de cada apóstolo. Período de jejum antes da data festiva. Prepara-se a árvore de natal. Reunião familiar.

DIVERSIDADE CULTURAL: TRADIÇÕES NATALÍCIAS

Nome: Guilherme Gonçalves de Oliveira Data: 2011/12/07

*“É bom ser branco como o açúcar
amarelo como o Sol
preto como as estradas
vermelho como as fogueiras
castanho da cor do chocolate.*

Enquanto, na escola, os meninos brancos pintavam em folhas brancas desenhos de meninos brancos, ele fazia grandes rodas com meninos sorridentes de todas as cores.”

Meninos de todas as cores. Luísa Ducla Soares

1-Que mensagem retiras do texto?

Deste texto retiro a mensagem de não ignorar os outros. eu tenho um amigo que quase todos o perturbam de h- de mas eu ajudo-o nos momentos difíceis.

2- Liga corretamente as tradições

Portugal		Celebra-se o nascimento de Jesus Cristo. 25 de Dezembro. 7 de Janeiro.
Ucrânia		Coloca-se doze pratos na mesa de Natal, em memória de cada apóstolo. Período de jejum antes da data festiva. Prepara-se a árvore de natal. Reunião familiar.

Um Profissional em Construção

DIVERSIDADE CULTURAL: TRADIÇÕES NATALÍCIAS

Nome: Yosé da Silva Data: 20/11/2017

*“É bom ser branco como o açúcar
amarelo como o Sol
preto como as estradas
vermelho como as fogueiras
castanho da cor do chocolate.*

Enquanto, na escola, os meninos brancos pintavam em folhas brancas desenhos de meninos brancos, ele fazia grandes rodas com meninos sorridentes de todas as cores.”

Meninos de todas as cores. Luísa Ducla Soares

1-Que mensagem retiras do texto?

Que não se deve apenas brincar com os meninos da mesma nacionalidade e aceitar ser amigo das outras nacionalidades e também além de serem diferentes somos todos especiais.

2- Liga corretamente as tradições

Portugal	•	Celebra-se o nascimento de Jesus Cristo.
	•	25 de Dezembro.
	•	7 de Janeiro.
Ucrânia	•	Coloca-se doze pratos na mesa de Natal, em memória de cada apóstolo.
	•	Período de jejum antes da data festiva.
	•	Prepara-se a árvore de natal.
	•	Reunião familiar.

DIVERSIDADE CULTURAL: TRADIÇÕES NATALÍCIAS

Nome: Carolina Ungaro Gomes Data: 20/11/2017

*“É bom ser branco como o açúcar
amarelo como o Sol
preto como as estradas
vermelho como as fogueiras
castanho da cor do chocolate.*

Enquanto, na escola, os meninos brancos pintavam em folhas brancas desenhos de meninos brancos, ele fazia grandes rodas com meninos sorridentes de todas as cores.”

Meninos de todas as cores. Luísa Ducla Soares

1-Que mensagem retiras do texto?

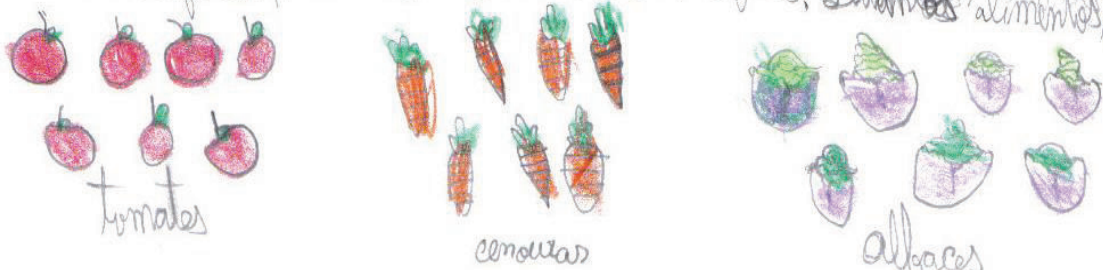
Eu retiro do texto que não se deve apenas brincar com os meninos da mesma nacionalidade e aceitar ser amigo das outras nacionalidades e também além de serem diferentes somos todos especiais.

2- Liga corretamente as tradições

Portugal	•	Celebra-se o nascimento de Jesus Cristo.
	•	25 de Dezembro.
	•	7 de Janeiro.
Ucrânia	•	Coloca-se doze pratos na mesa de Natal, em memória de cada apóstolo.
	•	Período de jejum antes da data festiva.
	•	Prepara-se a árvore de natal.
	•	Reunião familiar.

Anexo nº10 – Situação Problemática

Helena foi comprar 7 tomates, 7 cenouras e 7 alfaces, 21 alimentos.



tomates

cenouras

alfaces

$$7 + 7 + 7 = 21$$
$$7 \times 3 = 21$$

R.: Helena comprou 21 alimentos.

Por: Anís Rocha e Lucas.

Anexo nº11 – Fotografia da experiência referente ao sistema circulatório



Anexo nº12 – Organização do Espaço/Tempo

Rotina Diária	
Horas	Actividades
9h	Recepção ao grupo de crianças/Lanche
9h30	Acolhimento/Actividade de linguagem
9h50	Actividades livres e/ou orientadas
11h15	Higiene e preparação para o almoço
11h45	Almoço
12h30	Higiene/Dormitório
14h30	As crianças acordam
15h00	Actividades livres e/ou orientadas
16h00	Lanche da Tarde
16h30	Actividades/Brincar nos cantinhos

Anexo nº13 – Intervenção Educativa**Frequência com que escolham a Área da biblioteca**

Amostragem de acontecimentos	
Objectivo da observação: as escolhas das crianças, concretamente quantas frequentam a biblioteca	
Grupo: Todas as crianças	
Observadora: Ana (estagiária)	Data: 14 a 17 de Fevereiro de 2011

Áreas/ Dias da Semana	Segunda	Terça	Quarta	Quinta
Casinha	I; B; C; A; J; S	A;C;B;Be;C;I	A;C;B;Be;C;MR	R;I;Be;C;I;L
Biblioteca		E;S	P;L	
Garagem	R	D;Z;R;F;R	R;I;D;Z;F	F;D;Z
Jogos	MS;L	I;MS;C;F;MR	I;MS;C;F;I	P;R;C;J
Plástica	E;P	J;L;P		MR;MS;F

Nota: as crianças optavam pela biblioteca apenas quando as restantes áreas já estavam preenchidas

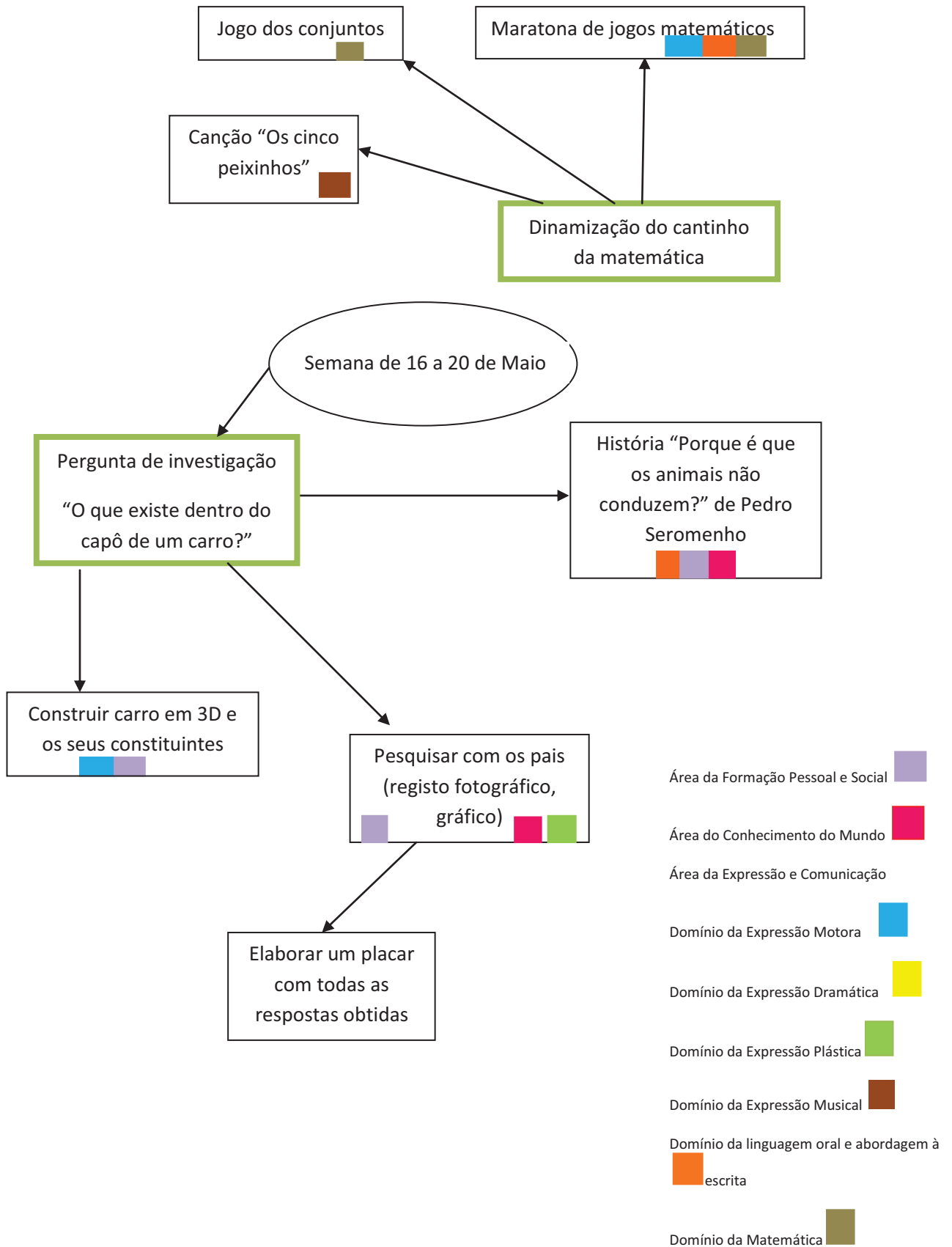
Anexo nº14 - Amostragem de acontecimentos de comportamentos de rejeição

Amostragem de acontecimentos Objectivo da observação: Conflitos na interacção entre as crianças (no caso concreto de rejeição) Observadora: Estagiária Data: 24 de Outubro de 2011 Tempo de observação: 5 minutos		
Antecedente Comportamentos agressivos já evidenciados pelo aluno. Formação de grupos para um trabalho	Comportamento A M iria constituir grupo com o N, devido aos comportamentos evidenciados pelo N. A M começou a chorar e recusou ser elemento do grupo.	Consequente O N percebe a rejeição mas executa o trabalho com outro elemento.

Anexo nº15 – Lista de verificação - Tudo é brincar

Observar as crianças que verbalizam “eu quero ir brincar”, “não quero trabalhar”		
Nomes	Sim	Não

Anexo nº16 –Planificação em rede Pré-Escolar



Intenções pedagógicas

- Incentivar os pais a trabalhar na investigação da sala
- Reconhecer os constituintes do carro especialmente o que existe dentro do capô
- Desenvolver noções matemáticas
- Promover o gosto pela matemática

Segunda-feira	<p>Actividades: Numa conversa com as crianças onde procuramos saber os seus interesses, surgiu a curiosidade de saber o que existe dentro do capô do carro. Para sistematizar e registar todo o processo quer de pesquisa, quer de construção escrevemos as nossas ideias em papel de cenário.</p> <p>“o que já sabemos”; “o que queremos saber”; “o que vamos construir”; “que materiais vamos usar para construir”.</p> <p>Competência</p> <ul style="list-style-type: none">• Capacidade de intervenção em grande grupo
Terça-feira	<p>Actividades: Iniciamos o dia com a leitura do livro “Porque é que os animais não conduzem?”, uma história que aborda temas como a segurança na estrada e a importância de respeitar todas as regras, recorrendo à personificação de animais para tornar tudo mais motivador. Decidido que vamos construir um carro em 3D, começamos por construir o que já sabíamos que tem dentro do capô. Iniciamos a nossa construção pela bateria em pequeno grupo.</p> <p>Competência</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer as regras de segurança na estrada
	<p>Na qualidade de estagiária do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica, e de forma a dar resposta ao que me foi pedido em IPP IV, segue-se uma planificação a ser colocada em prática com as crianças. A necessidade da</p>

Quarta-feira	<p>realização destas actividades, surgiu através da dinamização do “Cantinho da Matemática”, que se realizará ao longo de toda a semana.</p> <p>Actividades: De forma a trabalhar matemática com as crianças, será ouvida uma música relacionada com os números de um a cinco. Para melhor compreensão da música pelas crianças, serão utilizadas as imagens de cinco peixinhos, acompanhadas por movimentos ao longo da música.</p> <p>Tendo em conta a dinamização do cantinho da matemática, iniciada no dia anterior, será realizada uma pequena “maratona de jogos” relacionados com matemática. Assim sendo, e tendo em conta que existem quatro adultos na sala, as crianças serão aleatoriamente divididas em quatro grupos de cinco elementos. Cada grupo se reunirá numa das mesas com um adulto e, todos iniciarão o respectivo jogo ao mesmo tempo. No fim do tempo determinado, será anunciado o fim do jogo para todos os grupos e, de seguida, todos os grupos se dirigem para o jogo seguinte. O procedimento será o mesmo, até que todos os grupos tenham realizado todos os jogos (dominó, jogo dos pares, loto de cores e jogo dos conjuntos).</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreender a contagem e reconhecer “quantos existem” em conjuntos de objectos• Compreender as formas de representação dos números• Relacionar os numerais com as quantidades que representam• Agrupar e classificar objectos de acordo com os seus atributos• Identificar figuras geométricas (quadrado, triângulo, rectângulo, círculo).
	<p>Actividades: Em pequenos grupos fomos trabalhando jogos matemáticos e construindo outros elementos</p>

Um Profissional em Construção

Quinta-feira	constituintes do carro. Competências: <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer os elementos constituintes do carro
Sexta-feira	O ultimo dia da semana é sempre um dia reservado para consolidação de aprendizagens, para terminar alguns trabalhos em atraso .

Anexo nº17 –Planificação em quadro

Colégio do Sardão					
Estagiárias: Ana Cláudia Pinheiro Maria Rodrigues de Carvalho		Supervisor de estágio: Pedro Ferreira		Orientadora cooperante: Sandra Fernandes	
Ano: 3º		Turma: C			
Dia: 24/10/2011 e 26/10/2011		Tema:			
Conteúdos	Actividades	Metas de aprendizagem	Competências (ser capaz de...)	Áreas abordadas	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> - Divisão silábica; - Sílaba tónica e átona; -Acentos gráficos; 	<p style="text-align: center;">SÍLABAS, ACENTUAÇÃO E TRANSLINEAÇÃO</p> <p>Motivação: Leitura do poema “O Limpa-palavras” de Álvaro Magalhães.</p> <p>Parte principal: Utilização do poema para rever conteúdos como acentos gráficos, extrair palavras para proceder à divisão silábica e identificar, nas mesmas, a sílaba átona e tónica, como ainda, rever as regras de translineação. Utilização de um power point dinâmico, sistematizando e</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Usar as regras gerais de acentuação gráfica; -Fazer a translineação nos casos simples e em palavras com consoantes duplas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o vocabulário e as estruturas gramaticais do Português; -Conhecer técnicas básicas de organização 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> -power point; -poema; - Texto “Meninos de todas as cores”

-Translineação	<p>recordando os conteúdos acima referidos. Tendo como referência o texto, é pedido que elejam as suas duas palavras preferidas e que falem sobre elas, se possível ilustrando-as.</p> <p>Realização da ficha nº16 do manual.</p> <p>Na quarta-feira de manhã realizaremos um exercício de ortografia do texto “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares. Posteriormente, executaremos ficha nº17 do livro de fichas e a página 33 do manual.</p>	<p>-Saber dividir as palavras em sílabas e classificá-las;</p> <p>-Reconhecer diferentes tipos de texto: poesia e prosa.</p>	<p>textual;</p> <p>-Conhecer e aplicar as regras gramaticais.</p>		
<p>Estratégias: Motivar, recorrendo a textos não contidos no livro. Aprender, percebendo o que está mal, visto que o texto terá translineações mal feitas e falta de acentuação em algumas palavras. Explorar a mensagem intercultural contida no texto de Luísa Ducla Soares, para levar os alunos a refletir acerca da heterogeneidade, com o objetivo de incluir a criança que recentemente incorporou a turma.</p>					
<p>Instrumentos de avaliação: Realização dos exercícios do manual e da gramática; Exercícios de revisão gramatical contidos no power point.</p>					
<p>-algoritmo da subtração;</p> <p>-algoritmo da subtração com decomposição</p>	<p>ALGORITMO DA SUBTRAÇÃO COM DECOMPOSIÇÃO</p> <p>Motivação: Utilização da experiência realizada na semana anterior: “regista o teu ritmo cardíaco” para abordar o algoritmo da subtração e posteriormente a subtração por decomposição.</p> <p>Parte principal: Revisão do conteúdo já abordado, o algoritmo da subtração e iniciação à abordagem do algoritmo</p>		<p>- Subtrair utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito;</p> <p>-Compreender e</p>	<p>-Compreender os números e as operações e a sua utilização de maneira flexível;</p> <p>-Desenvolver estratégias úteis</p>	<p>-Notas em papel;</p> <p>- Powerpoint interativo e explicativo;</p> <p>-Matemática;</p> <p>- Estudo do Meio;</p> <p>-Língua Portuguesa</p>

Um Profissional em Construção

	<p>da subtração por decomposição.</p> <p>Consolidação: Realização da página 43 do manual.</p> <p>Construção de uma situação problemática a pares com recurso a quantias monetárias (notas em papel)</p>	<p>realizar o algoritmo para a operação da subtração;</p> <p>-Compreender e realizar a operação com algoritmo da subtração por decomposição;</p> <p>- Saber utilizar quantias monetárias;</p> <p>- Descobrir a utilidade da matemática no quotidiano.</p>	<p>de manipulação dos números e das operações;</p> <p>- Discutir com os outros e comunicar descobertas e ideias matemáticas;</p>	
--	--	---	--	--

Estratégias: partir de uma conclusão retirada da experiência da frequência cardíaca, para consolidar o algoritmo da subtração e posteriormente iniciar a subtração por decomposição. Abordagem de uma conclusão das próprias crianças (que a saltar e a correr o coração batia quase da mesma forma, o que não acontecia quando estávamos parados) para abordar a diferença entre valores.

Instrumentos de avaliação: Resolução dos exercícios do manual e do livro de fichas e registo da situação problemática realizada a pares, recorrendo à subtração por decomposição.					
	FUNÇÃO RESPIRATÓRIA	-Identificar e descrever o sistema vital respiratório explicando a função que desempenha no organismo;	-Reconhecer que a sobrevivência e o bem-estar humano dependem de hábitos de alimentação equilibrada, de higiene, actividade física e regras de segurança e prevenção;	-Estudo do Meio	-power point; - Ficha sobre os conteúdos abordados; -vídeos -garrafa de agua 1,5l; -fita; -balão; - um copo de vidro; -saco de plástico; - palhinhas; - copinhos de
<p>À descoberta de si mesmo - O seu corpo</p> <p>-As funções vitais e alguns órgãos do corpo humano;</p> <p>-Função respiratória</p>	<p>Motivação: Interligação com o sistema circulatório e experiência “quanto tempo consegues estar sem respirar?”;</p> <p>Parte principal: Demonstração de um power point interativo e explicativo do tema, com recurso a vídeos ilustrativos e a pequenas experiências (existência de vapor de água e dióxido de carbono no ar expirado). Realização individual de uma ficha sobre os conteúdos abordados.</p> <p>Consolidação: Valorizando o ensino experimental, procede-se à realização de uma experiência relacionada com o tema, registando previsões e conclusões. Na segunda-feira, pedimos aos alunos, todos os materiais necessários para a experiência (garrafa de agua de 1,5l, balão, um saco plástico e uma fita), para que cada um possa construir e perceber todo o procedimento, tal como o resultado.</p> <p>Descrição da experiência:</p>	<p>-Identificar e descrever o sistema vital respiratório explicando a função que desempenha no organismo;</p> <p>-Identificar e compreender cuidados básicos de saúde e segurança a ter relativamente ao sistema respiratório, levando-os para o seu quotidiano.</p>	<p>que a sobrevivência e o bem-estar humano dependem de hábitos de alimentação equilibrada, de higiene, actividade física e regras de segurança e prevenção;</p> <p>-Reconhecer e localizar os órgãos do</p>	<p>Meio</p>	<p>-power point; - Ficha sobre os conteúdos abordados; -vídeos -garrafa de agua 1,5l; -fita; -balão; - um copo de vidro; -saco de plástico; - palhinhas; - copinhos de</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Cortar o fundo de uma garrafa de plástico; • Colocar um balão preso no gargalo da garrafa e empurrá-lo para dentro; • Cortar um quadrado de saco plástico e dobrar duas vezes a meio; • No canto dobrado atar uma fita formando uma pega; • Abrir o plástico prendendo-o no fundo da garrafa com elástico, fechando-a completamente; <p>Explicação: O plástico serve de diafragma e sempre que puxamos pela pega, o ar dentro da garrafa é obrigado a expandir, esta diminuição de pressão é equilibrada pela entrada do ar no balão que enche para dentro da garrafa, como o pulmão dentro da cavidade pulmonar. Quando empurramos o plástico, o ar é obrigado a sair do balão, tal como acontece quando expiramos.</p>		sistema respiratório.	iogurte; - água; - Solução diluída de Azul de bromotimol;
<p>Estratégias: Usar o ensino experimental, valorizando e projetando maior dinâmica na aula, possibilitando sempre uma demonstração para mais fácil compreensão do que acontece na realidade.</p>				
<p>Instrumentos de avaliação: Registo da experiência, registo do powerpoint no caderno diário e resolução de uma ficha sobre os conteúdos abordados.</p>				

Anexo nº18 – Planificação utilizando o modelo não-linear

Colégio do Sardão

Estagiária: Ana Pinheiro **Supervisor de estágio:** Pedro Ferreira

Orientadora cooperante: Sandra

Semana de: 21 a 23 de novembro de 2011

Fernandes

Ano: 3º

Turma: C

Número de alunos: 26

Horário: uma manhã (quarta-feira)

Objetivos de aprendizagem:

- Identificar os perigos do consumo de tabaco para a manutenção de uma vida saudável;
- Identificar cuidados para preservar a saúde do seu corpo;
- Realizar desafios matemáticos;
- Reter o mais;
- Ler e interpretar textos narrativos;

Recursos:

- Manual de LP, texto “Perigos para a saúde” pág. 54 e 55;
- PowerPoint interativo;
- Desafio de matemática;
- Quadro interativo.

Tema: Cuidar da nossa saúde!

Avaliação:

- Desafio de matemática;
- Exercícios de interpretação do manual e do PWP.

Áreas curriculares:

- Língua Portuguesa;
- Estudo do Meio;
- Formação cívica

Conteúdos:

- Os perigos do consumo de tabaco;
- Resolução de problemas

Competências possíveis de realizar:

- Capacidade de extrair e reter a informação essencial do texto;
- Concentração;
- Participação em atividades de grupo, adotando um comportamento construtivo, responsável e solidário;
- Reconhecimento das nocividades do tabaco;
- Identificação dos órgãos do sistema respiratório;
- Perceção da mensagem do texto;
- Capacidade de resposta a questões de interpretação;
- Reconhecimento da importância de cuidar da saúde.

Transitado de sessões anteriores:

- Cuidados a ter com a saúde (tabaco);
- Sistema respiratório.

Atividades/ Horários Prováveis:

4ª	
Manhã (9h -10:30h)	<ul style="list-style-type: none"> - Motivação com uma adivinha; - Iniciação da exposição do PWP de LP: Leitura do texto “Perigos para a saúde” (página 54 do Manual de LP);
(11h – 12:30h)	<ul style="list-style-type: none"> - Ligação com o sistema respiratório; - Interpretação do texto “Perigos para a saúde” (página 55 do manual)

Atividade “Sentir...Sentimentos” (terça-feira 9h-11:00/ 14:00- 15):

Esta atividade irá iniciar-se com um jogo de tato como motivação, e com a ligação entre o tema abordado no dia anterior, e os sentimentos. Facultarei cinco caixas de sapatos com diferentes objetos dentro, para que os alunos além de classificarem quanto ao número de lados, e se é ou não polígono, também possam explicar que sensação lhe causa o toque, ou seja, se é agradável ou desagradável.

Partir-se-á dessas conclusões e ideias, para iniciar a exploração de um power point interativo sobre o tema, com o objetivo de esmiuçar esta noção de agradável e desagradável.

Como também existem sentimentos agradáveis e desagradáveis, seguir-se-á a leitura de uma história, “Olá! Eu sou o sentimento!” do livro “Aventuras dos sentimentos e dos pensamentos”, de Paulo Moreira. Onde exploraremos dois a três sentimentos contemplados no bingo que iremos jogar.

Durante a tarde, jogar-se-á um jogo lúdico, “bingo dos sentimentos”, formando 6 grupos de quatro e cinco elementos, onde procuramos a exteriorização de sentimentos, através da dramatização/mímica do sentimento. Surgirá naturalmente uma troca de opiniões sobre os sentimentos contemplados no bingo, reforçando sempre, se são agradáveis ou desagradáveis de sentir. Este é um tema que não se esgotará numa aula e será aliás pertinente retomá-lo, sempre que as situações na sala o incitem.

Nessa mesma tarde e em modo de “consolidação de conteúdos”, haverá lugar para a construção de uma tabela a afixar na sala, com os sentimentos já falados e com outros que se considerem importantes.

Planifiquei, tendo em conta as atividades já programadas pela professora e no final da tarde, corrigir-se-á a ficha de Estudo do Meio realizada no dia transato.

Estratégias:

- Para motivar:
- +Jogo do tato;
- +História sobre os sentimentos;
- +Interdisciplinaridade;
- + Powerpoint interativo, que valoriza a descoberta e a ação da criança no decorrer da aprendizagem;
- +Jogo em grupo.

-Para consolidar os objetivos pretendidos:

- +Bingo dos sentimentos;
- +Criação da tabela dos sentimentos;
- +Desafio de Matemática.

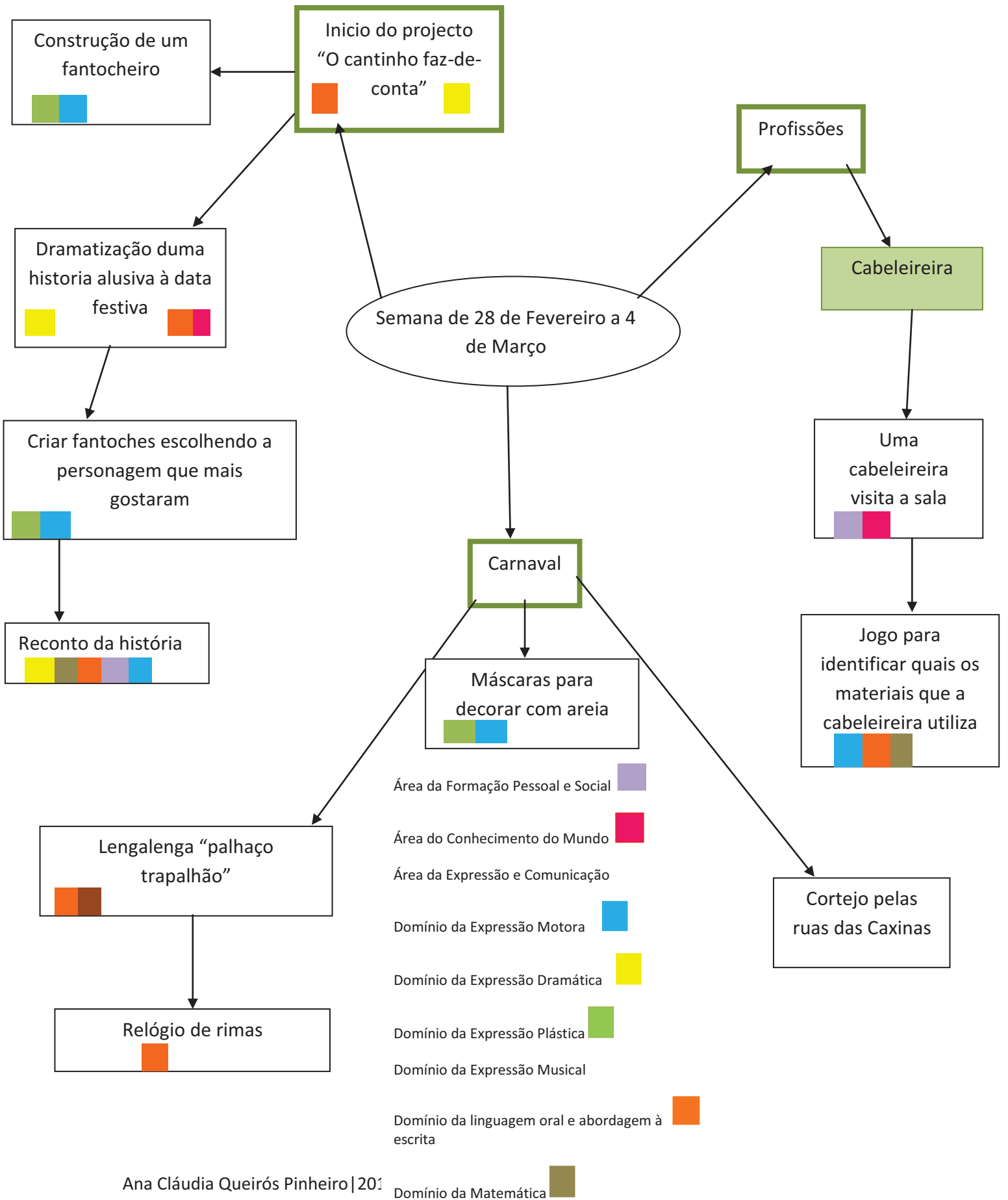
Eventualidades/ Precauções:

- + Caso algumas crianças terminem as atividades, antes do restante grupo, poderão ajudar os outros (atividade que o grupo, em geral, aprecia), ou proceder à resolução de alguns desafios matemáticos, relacionados com problemas (devido a algumas dificuldades notadas pela professora nas avaliações).
- + Haverá um apoio individual por parte da estagiária nas diversas tarefas.

Diferenciação Pedagógica:

- + Os grupos serão construídos de acordo com as necessidades e potencialidades de cada criança;
- A criança FP constituirá grupo com a criança GS ou A ou D para que se sinta apoiada e consequentemente motivada para realizar a atividade;
- As crianças GM, GC e GS constituirão grupo com crianças responsáveis e mais concentradas como as crianças M, Fi, Di, ou Lu para que as primeiras se concentrem mais na realização da atividade;
- + Os alunos que terminem as tarefas mais rapidamente, ajudam os outros;
- + Será prestado, sempre que possível, apoio mais individualizado à criança FP.

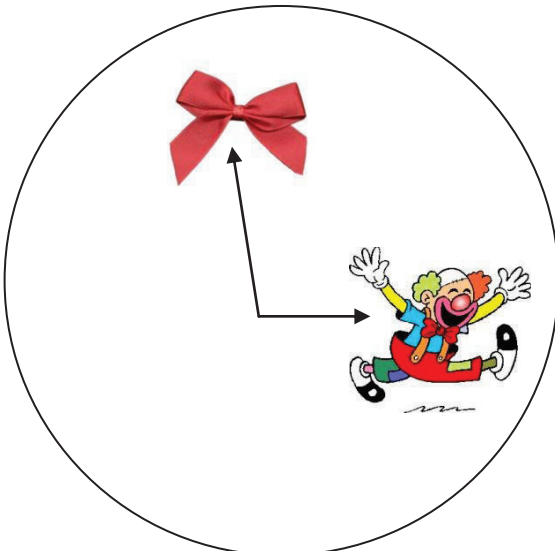
Anexo nº19 –Planificação referente à organização do espaço



Intenções pedagógicas

- Desenvolver o gosto pela expressão plástica;
- Desenvolver a linguagem;
- Desenvolver o gosto pela leitura;
- Incentivar para o gosto pela matemática;
- Motivar as crianças para a aprendizagem de conceitos matemáticos;
- Proporcionar à criança o contacto com o mundo que a rodeia;
- Promover o diálogo e a socialização;
- Desenvolver a atenção, raciocínio e memória;
- Fomentar a assimilação de um vocabulário adequado à idade;
- Promover a interacção criança/adulto e criança/criança;
- Motivar as crianças na realização das actividades.

Segunda-feira	<p>Actividades: Aproveitando o facto da mãe de uma criança ser cabeleireira, convidamo-la a intervir para que fosse mais vantajoso para as crianças devido ao contacto com um verdadeiro profissional, privilegiando assim sempre a inclusão dos pais nas aprendizagens. Depois de um diálogo e de uma pequena demonstração acerca do que faz uma cabeleireira, durante a tarde para consolidar aprendizagens as crianças farão um jogo. Com imagens alusivas às várias profissões e aos vários utensílios das profissões que já aprendemos, as crianças terão que seleccionar os que correspondem apenas à profissão de cabeleireira e colocar numa cartolina.</p> <p>Competências</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer a profissão de cabeleireira;• Reconhecer os seus materiais;
	<p>Actividades: Tendo em conta a data festiva que se aproxima, lemos a lengalenga “ palhaço trapalhão”.</p>

<p>Terça-feira</p>	<p>PALHAÇO TRAPALHÃO</p> <p>OLHA O PALHAÇO QUE LÁ VEM, LÁ VEM BOM DIA! QUE LINDAS CALÇAS TEM MAS OH SENHOR PALHAÇO VOCÊ É UM TRAPALHÃO ENGANOU-SE A DAR O LAÇO E ABOTOOU MAL O BOTÃO.</p> <p>Para que as crianças se consciencializem da rima e aprendam mais facilmente esta lengalenga vão repeti-la varias vezes com diferentes vozes. (baixinho, alto, voz grossa, voz fina). Depois para realmente constatar se as crianças perceberam quais são as palavras que rimam vamos fazer um relógio de rimas. Ou seja, um relógio onde constam as varias palavras que rimam (palhaço-laço, trapalhão-botão, vem-tem) mas estas são representadas através de imagens visto que a criança de três anos não sabe ler.</p> <p>Exemplo:</p>  <p>Durante este dia, iniciamos ainda a decoração das mascaras de carnaval que serão decoradas com areia para posteriormente serem pintadas e ornamentadas, de acordo com o gosto de cada</p>
--------------------	--

	<p>criança.</p> <p>Competências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as palavras que rimam.
Quarta-feira	<p>Actividades: Depois de um diálogo com as crianças para perceber quais os motivos para a biblioteca ser das áreas menos frequentadas, constatamos que faltavam recursos que motivassem a brincadeira. Ao longo da conversa e aproveitando o entusiasmo que demonstram a cada teatro apresentado, pensamos em construir um fantocheiro. Às crianças vão ser apresentados vários materiais, para que num processo de tentativa-erro cheguem ao mais adequado para a nossa construção. Depois o material escolhido será revestido com papel de cenário para que as próprias crianças decorem o seu espaço.</p> <p>Competências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber trabalhar em grupo.
Quinta-feira	<p>Actividades: ressalvando que a construção do fantocheiro se remete apenas a duas “paredes” e à colocação de uma cortina, ou seja um processo muito simples. Na quinta-feira inauguramos o nosso projecto com a dramatização de uma história relativa ao Carnaval. Depois de terminar a dramatização, as crianças escolhem a personagem que mais gostaram e constroem um fantoche utilizando um desenho da personagem e um palito para o fixar.</p> <p>Durante a tarde recontam a história utilizando os fantoches.</p> <p>Competências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recontar sequencialmente a história.
Sexta-feira	<p>Actividades: cortejo pelas ruas das Caxinas.</p>

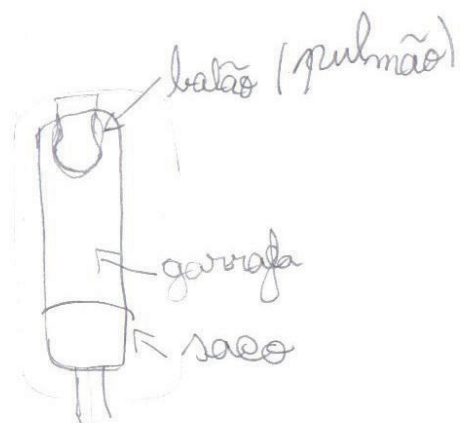
Anexo nº20 –Iniciação da atividade em grande grupo



Anexo nº21 – Registo gráfico da experiência



Anexo nº22 – Registo gráfico da experiência referente ao sistema circulatório



Eu puxei um fio e o balão mexeu-se.

Anexo nº25 – Intervenção Educativa


“Caixa de saudades” onde as crianças, do primeiro ciclo, relataram o que mais gostaram nas intervenções e de que sentiram saudades

Para a Ana
Vou ter muitas saudades tuas,
acho que tuas aulas são uma
ótima professora, porque tens
uma boa experiência.
Vou ficar muito triste, mas
qualquer dia isto tinha que
acontecer.

Ana eu gostei muito das tuas
aulas. Porque tu ajudas
afudaste-me a aprender muitas coisas novas e
eras simpática, amorosa e amiga!

Ana vou ter muitas saudades
porque és amiga e com eu tenho sa-
vidas tu ajudas-me.

Gostei muito das tuas aulas,
as ideias dos trabalhos de grupo
foram giras,
E o que tu ensinavas são coisas
giras.

Eu gosto muito das tuas
aulas, porque ajudas-me
muito, brincas comigo és
muito querida, és muito
amiga e divertida! 

Das tuas aulas foram boas e o que
gostei mais foi do corpo humano e
dos jogos.

É ajudas-me as duas mu-
lheres.
É acho que são bonitas.
Eu vou ter saudades tuas e da
Algarvia.
Porque eu gosto das duas.
E foram duas amigas para
toda a vida.
Bijinhos de Francisca S.P.

DE: Ana
DE: Alina
P.A.R.A.
P.A.R.A.
P.A.R.A.
S.P.

Eu acho que as aulas da Ana
foram boas e eu nunca as vou
esquecer porque a Ana nunca me
deixou triste.

Bijinhos
Sara

Até um fantástico: “Acho que a Ana devia conseguir passar no curso porque ela é fantástica”.

IR

CAPÍTULO III - Reflexão sobre a profissionalização

Anexo nº26 –Panfleto enviado aos pais em Pré-Escolar

<p>Para o presente mês de Abril e para o mês de Maio vamos desenvolver os seguintes conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none">☑ Vamos continuar com a Estação do Ano Primavera.☑ Já iniciamos o tema do Meio ambiente (ecopontos).☑ A Páscoa.☑ Dia da Mãe.☑ Noções matemáticas / noções temporais☑ Meios de Transporte.	<p>Placar amovível “A árvore da montanha”</p> <p>Actividade Musical</p> 	<p>Associação de Protecção à Terceira Idade A. F. Vil Caxinas—Vila do conde</p>
<p>Canções que aprendemos:</p> <p>A Cozinha</p> <p>A minha cozinheira De saia amarela</p> <p>Ana Cláudia Queiroz Pinheiro 2012 E foi para a janela.</p>		<p>Sala dos 3 Anos</p> <p>Meses de Abril / Maio</p> <p>Educadora: Alexandra Bastos Auxiliar : Fátima Carvalho Auxiliar de apoio: Carminda Neves Estagiária: Ana Pinheiro</p>

Anexo nº27 – Reflexões reflexivas em Educação Pré-escolar e no 1ºciclo do Ensino básico

Reflexão em Pré-escolar - TUDO É BRINCAR

“Existem tantas definições de brincar quanto existem maneiras de brincar”

(Moyle & Cols,2006:96)

Não é fácil definir brincar, contudo o importante é que sendo o brincar relacionado com o contexto, aqueles que partilham o contexto também compartilhem uma definição de brincar, que abrange todo o tipo de experiências que as crianças terão. Brincar “não é simplesmente tudo que uma criança faz”, deve ser consistente e coerente, é uma actividade valiosa, e para valer a pena Webb afirma que deve ser “infinidamente expansível”. E assim, reconhecem que “a criança está profundamente absorvida no preenchimento de uma folha de respostas no «canto de estimulação cognitiva» montada como uma “fábrica” ou preenchendo um cheque na “agência de viagens” também está brincando” (IDEM, 2006:96)

A ideia primordial é que a criança em jardim-de-infância aprende a brincar, e é esse conceito que pretendemos discutir com a comunidade educativa, para que a envolvência da mesma não se limite apenas a discussões sobre o brincar e o seu papel na sala, mas também na actividade em si, “o que ajudaria a elevar o status do brincar e forneceria um foco comum de discussão”. Pois, as hipóteses de chegar a uma definição funcional seria mais fácil com a colaboração de todos os envolventes, especialmente dos “brincadores”.

Quando se pensa no currículo em educação de infância devemos ter em conta, a criança, o contexto e o conteúdo. Consequentemente, devemos partir sempre dos saberes das crianças todavia desenvolvendo campos ainda por explorar, escolher material pedagógico adequado, possibilitando aprendizagens mais significativas, e “confiar no educador que está na criança”(Glenda Bissex,1980). O contexto influencia a criança, e por esse motivo o educador deve privilegiar a conversa com os pais, para definirem brincar e a sua importância na aprendizagem das crianças. Relativamente ao conteúdo, o profissional tem que organizar o ambiente para a brincadeira,

relacionar brincadeira e aprendizagem e observar, descrever, interpretar e analisar as brincadeiras.

E deverá o adulto intervir na brincadeira da criança? Piaget “não enfatiza muito o papel do adulto e da comunidade social como apoio à aprendizagem”(Moyles & Cols,2006:36), nesse aspecto as ideias de Vygotsky e de Bruner são mais esclarecedoras, defendendo que “o adulto desempenha um papel-chave como auxiliar da aprendizagem infantil”(IDEM,2006:36), proporcionando uma aprendizagem mais ampliada, para que a criança alcance algo mais difícil. As ideias de Vygotsky e Bruner são “valiosas para o educador que trabalha com educação infantil, ao indicar como os adultos podem, de modo muito efectivo, intensificar e apoiar o brincar e o desenvolvimento da criança.” (IBIDEM, 2006:36)

Uma educação pré-escolar de qualidade, com acesso a diversas experiências e que tenha “no brincar um veículo fundamental de aprendizagem, pode ter um efeito significativo e duradouro no desenvolvimento educacional e social das crianças” (Moyles & Cols,2006:187).

«Quando for grande, não quero ser médico, engenheiro ou professor.
Não quero trabalhar de manhã à noite, seja no que for.
Quero brincar de manhã à noite, seja no que for.
Quando for grande, quero ser um brincador.
Ficam, portanto, a saber: não vou para a escola aprender a ser um médico, um engenheiro ou um professor.
Tenho mais em que pensar e muito mais que fazer.
Tenho tanto que brincar, como brinca um brincador, muito mais o que sonhar, como sonha um sonhador, e também que imaginar, como imagina um imaginador...
A mãe diz que não pode ser, que não é profissão de gente crescida. E depois acrescenta, a suspirar: “é assim a vida”. Custa tanto a acreditar. Pessoas que são capazes, que um dia também foram raparigas e rapazes, mas já não podem brincar.
A vida é assim? Não para mim. Quando for grande, quero ser brincador. Brincar e crescer, crescer e brincar, até a morte vir bater à minha porta. Depois também, sardanisca verde que continua a rabiar mesmo depois de morta. Na minha sepultura, vão escrever: “Aqui jaz um brincador. Era um homem simples e dedicado, muito dado, que se levantava cedo todas as manhãs para ir brincar com as palavras.»

O Brincador,
Texto de Álvaro Magalhães
Ilustrações de José de Guimarães
ASA Editores

Bibliografia

- MOYLES, Janet R., *A Excelência do Brincar*, Artmed, 2006;
- Apontamentos da docente Paula Pequito para Unidade Curricular de Metodologias de Intervenção Educativa;

Reflexão 1ºciclo -OBJETIVOS ESPECIFICOS E PROBLEMÁTICAS AO LONGO DO PROCESSO

O processo educativo implica uma definição de objetivos, onde definimos qual a meta a atingir, e uma consequente avaliação para perceber se o objetivo foi alcançado e consumado em aprendizagem para a criança, ou seja, “Tudo começou, portanto, com a preocupação de avaliar, preocupação essa que remete, de imediato, para o problema dos objetivos: avaliar consiste em tentar saber se o aluno/formando alcançou ou não os níveis propostos.” (GOUVEIA, 2010 IN http://ecampus.esepf.pt/moodle/file.php/1412/OBJETIVOS_E_COMPETENCIAS/taxonomias/index.html).

Numa preparação criteriosa e consciente das aulas (planificação) defino objetivos, tendo em conta o Programa do 1ºciclo do Ensino Básico, o Currículo Nacional para o Ensino Básico e as Metas de Aprendizagem.

Todo a ação educativa envolve preocupação com o fim da aprendizagem, o produto, contudo o processo é mutuamente importante. Cada vez mais, no desenrolar da minha prática, nutro a preocupação de informar os alunos sobre os objetivos que defini para a aula, tornando-os responsáveis pela sua aprendizagem. Assim, conhecem tudo o que pretendemos abordar e que perturbações na aula nos impediram de consumir todas as metas estabelecidas. Além disso, consciencializam-se do que pretendemos atingir em cada atividade/conteúdo. A docente cooperante sugeriu que escrevêssemos no quadro os diferentes objetivos, para que todos estivéssemos orientados nesta busca de conhecimentos. Quando nos auxiliamos dos instrumentos de avaliação, para compreender até que ponto cada aprendizagem foi conseguida, informamos qual o objetivo de estarmos a utilizar o material.

Planificar constitui uma preocupação a vários níveis, tanto na definição de objetivos, como na estruturação dos instrumentos e recursos a usar, e ainda na

própria concepção e desenvolvimento da mesma. Isto porque, a planificação que nos é fornecida não tem pontos de ligação e para torná-la interdisciplinar despendemos muito tempo. Procuro conceber a planificação, atendendo ao sócio-construtivismo, sendo o aluno protagonista de toda a aprendizagem, à interação entre pares, pois “crianças pequenas aprendem umas com as outras a verem a si mesmas como líderes” (SPODEK,1998:150), à diferenciação pedagógica, entre outros fatores relevantes.

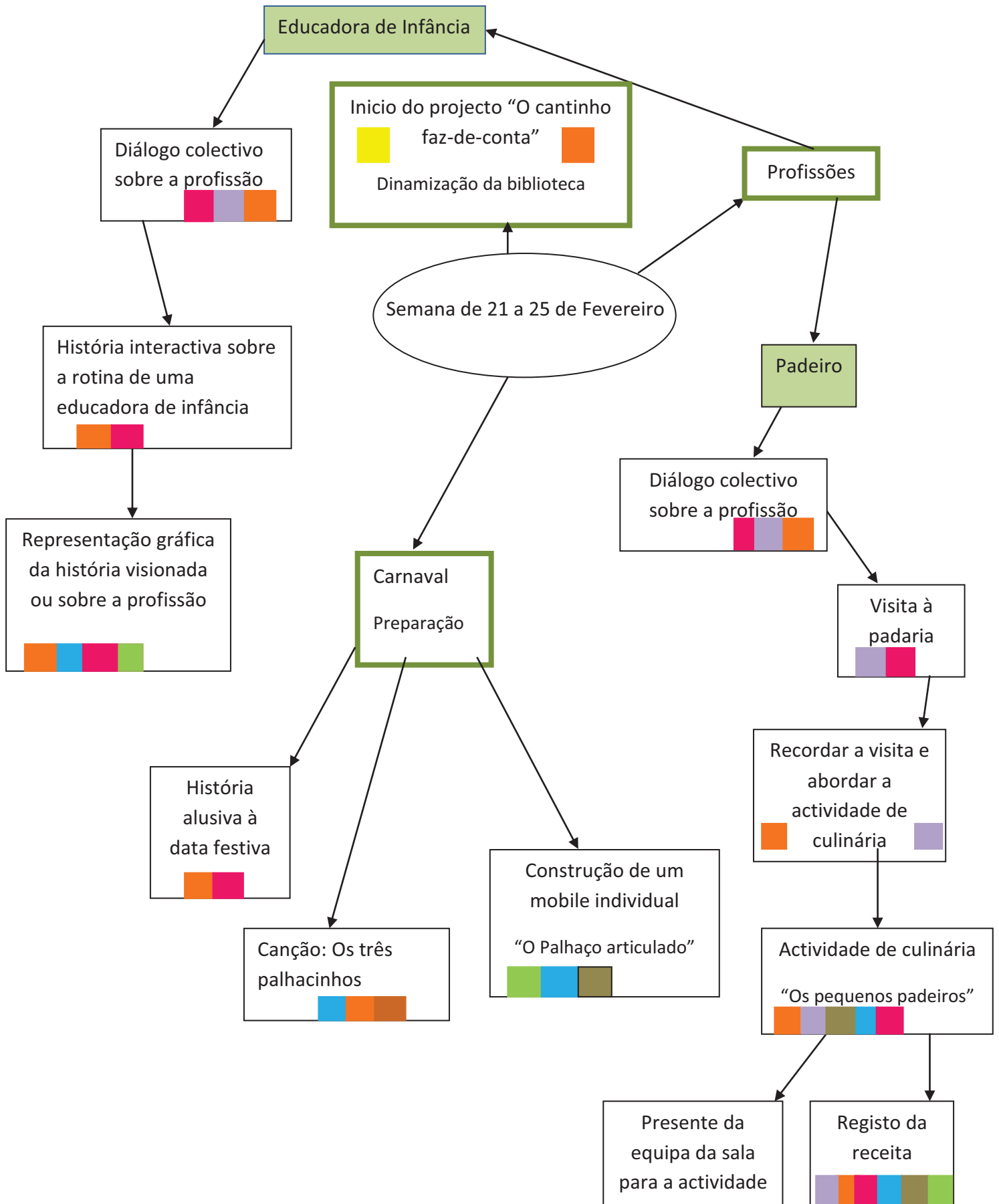
Depois de concebida, é necessário colocar a planificação em prática, e aí a maior dificuldade que encontro é gerir o tempo, terminando a semana sem realizar todas as atividades pretendidas, com uma constante sensação de que ficou muito por fazer.

Enquanto nos preocupamos com todas estas situações depois de uma aula, estamos num processo de evolução, procurando melhorar, refletindo e tornando-nos conscientes sobre a nossa ação, tendo noção de que poderíamos ter feito muito melhor.

BIBLIOGRAFIA:

- http://ecampus.esepf.pt/moodle/file.php/1412/OBJETIVOS_E_COMPETENCIAS/taxonomias/index.html
- SPODEK, B; SARACHO,O. (1998) *Ensinando crianças dos três a oito anos*, Porto Alegre, Artmed.

Anexo nº28- Planificação inicial em jardim-de-infância



Intenções pedagógicas

- Desenvolver o gosto pela expressão plástica;
- Desenvolver a linguagem;
- Desenvolver o gosto pela leitura;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Incentivar para o gosto pela matemática;
- Desenvolver noções matemáticas;
- Motivar as crianças para a aprendizagem de conceitos matemáticos;
- Proporcionar à criança o contacto com o mundo que a rodeia;
- Perceber como são elaborados os produtos que ingerem;
- Promover o diálogo e a socialização;
- Desenvolver a atenção, raciocínio e memória;
- Fomentar a assimilação de um vocabulário adequado à idade;
- Promover a interacção criança/adulto e criança/criança;
- Motivar as crianças na realização das actividades;
- Incentivar os pais a participar no trabalho de sala.

Segunda-feira	<p>Actividades: Em grande grupo, iniciamos o diálogo acerca da profissão de educadora de infância, registando as previsões das crianças acerca do que faz uma educadora de infância. De tarde visualizamos uma história interactiva projectada, que relata a rotina desta profissão e que remete a criança para o seu quotidiano. Por fim, para consumir todas as aprendizagens as crianças farão uma representação gráfica da história visionada ou sobre a profissão.</p> <p>Competências</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer o seu quotidiano;• Reconhecer a profissão de educadora de infância;
---------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Usar adequadamente a linguagem oral; • Sensibilização para as novas tecnologias de informação. • Representar a história recorrendo a uma sequência.
<p>Terça-feira</p>	<p>Actividades: Em grande grupo, iniciamos o diálogo acerca da profissão “padeiro”. Privilegiando e ressaltando a importância de a criança contactar com o real, visitaremos uma padaria para vermos todo o processo da confecção do pão.</p> <p>Competências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar adequadamente a linguagem oral; • Respeitar o espaço da outra criança para comunicar; • Desenvolver um comportamento correcto numa saída da sala; • Reconhecer a profissão padeiro; • Conhecer o processo da confecção do pão.
<p>Quarta-feira</p>	<p>Actividades: Dando continuidade à actividade realizada no dia anterior, retomamos o diálogo para relembrar todos os pormenores da visita e iniciamos a preparação para a actividade de culinária que se avizinha. Depois iremos para a cozinha onde os “pequenos padeiros” confeccionarão o seu pão para o almoço. Como factor de motivação as crianças receberão um chapéu de padeiro, previamente feito pela equipa da sala, de modo a sentirem-se verdadeiros profissionais. Finda a actividade, na parte da tarde registarão a receita.</p> <p>Competências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de relembrar o que foram visitar; • Capacidade de escuta da actividade que vão realizar;

	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer os passos a desenvolver na confecção do pão;• Reconhecer a sucessão de passos da receita usada;• Usar adequadamente noções matemáticas;• Perceber a correspondência de determinada quantidade a um número;• Usar adequadamente a linguagem oral.
Quinta-feira	<p>Actividades: Iniciamos a preparação para o Carnaval com uma história alusiva à data festiva e introduzimos a canção “os três palhacinhos”.</p> <p>Os três palhacinhos Cantando lã vão Pela estrada fora Até ao portão. E batem à porta Pois querem entrar E sai de lá um cão E põe-se a ladrar. Ão, ão faz o cão Miau, miau faz o gato Piu, piu faz o pardal Quá, quá faz o pato. Os três palhacinhos Não querem fazer mal Só querem brincar Pois é Carnaval.</p> <p>Tendo em conta, que a criança deve participar em todas as aprendizagens, para iniciar a decoração da sala irão construir um mobile individual intitulado “O palhaço articulado”, recorrendo às formas geométricas já que assim</p>

	<p>recorda essa temática.</p> <p>Competências</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar o som dos animais na exploração da canção;• Perceber a correspondência de determinada quantidade a um número; (três palhacinhos)• Reconhecer as formas geométricas;• Decorar o palhaço com sentido estético;• Recortar pelo tracejado
Sexta-feira	<p>Actividades: No último dia da semana, as crianças vão receber um circo na sala “O joquinha”.</p>

Nota: Vamos dar inicio ao projecto “o cantinho faz de conta”, avisando os pais do que se vai suceder e pedir a sua colaboração com a contribuição da história preferida do seu filho.

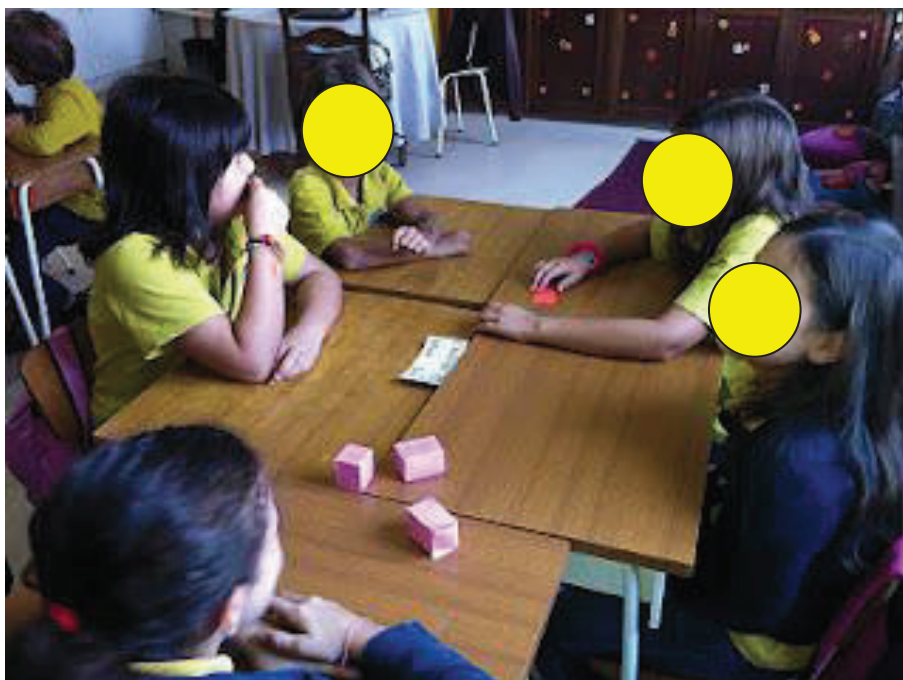
Anexo nº 29- Imagem da área da biblioteca



Anexo nº30 – Flanelógrafo



Anexo nº31 – Trabalho cooperativo (bingo das onomatopeias)



Anexo nº32 – Planificação em 1ºciclo visando a inclusão e aceitação do aluno

Colégio do Sardoão

Estagiária: Ana Pinheiro

Supervisor de estágio: Pedro Ferreira

Orientadora cooperante: Sandra

Semana de: 5 a 7 de dezembro de 2011

Fernandes

Ano: 3º

Turma: C

Número de alunos: 26

Horário: Língua Portuguesa e Expressão Plástica

Objetivos de aprendizagem:

- Reconhecer diferentes tipos de texto: prosa e poesia;
- Reconhecer os costumes e tradições de outros povos;
- Respeitar as tradições dos outros povos;
- Fomentar o gosto pela escrita;
- Criar um texto com tema sugerido;
- Localizar os países no mapa-mundo;
- Fomentar o respeito pela diferença
- Pintar adereços;
- Moldar materiais livremente.

Recursos:

- Power Point interativo e explicativo;
- Poema “Eu queria ser o Pai Natal” de Luísa Ducla Soares;
- Folhas brancas A4;
- Mapa mundo;
- Texto “O Primeiro Natal em Portugal” de Luísa Ducla Soares.

Tema: O Natal no mundo!

Competências possíveis de realizar:

- Capacidade de expressão;
- Criatividade;
- Concentração;
- Cooperação;
- Reconhecer escritores portugueses;
- Saber interpretar textos literários;
- Criar um texto criativo em prosa sobre as tradições natalícias;
- Conhecer as técnicas básicas de organização textual;
- Valorizar outros povos e outras culturas, repudiando qualquer tipo de discriminação;
- Reconhecer as características do seu grupo de pertença;
- Participar em atividades de grupo, adotando um comportamento construtivo, responsável e solidário e valorizando os contributos de cada

Transitado de sessões anteriores:

- Comemoração de datas festivas;
- Texto poético/ texto em prosa;
- Texto literários;
- Interpretação de textos: prosa e poesia.

Atividades/ Horários prováveis

2ª (9:00-10:30h) Exp P(15:00-16:00)

- Interculturalidade: como vivem outros povos o natal e/ou festividades natalícias: Leitura e interpretação de “Eu queria ser Pai Natal”- poesia de Luísa Ducla Soares;
- Tradições portuguesas (pwp);

4ª (9:45-10:30/11:00-11:45h)

- Interculturalidade: como vivem outros povos o natal e/ou festividades natalícias: Leitura e interpretação de “O Primeiro Natal em Portugal” de Luísa Ducla Soares extraído do livro “Há sempre uma estrela no Natal”.
- Tradições ucranianas (pwp);

Áreas Curriculares: <ul style="list-style-type: none">- Língua Portuguesa;- Estudo do Meio;- Expressão Plástica.	Conteúdos: <ul style="list-style-type: none">-Tipos de texto;-Conhecer costumes e tradições de outros povos;-Outras culturas da sua comunidade;-Data festiva: O natal	<ul style="list-style-type: none">-Redação um texto ilustrado sobre as suas tradições natalícias. – Sopa de letras-Realização de enfeites de Natal para a sala	<ul style="list-style-type: none">-Localizar no mapa ambos os países;-Tabela para ligar as tradições de cada país e encontrar as semelhanças.
---	---	---	--

Descrição das atividades/estratégias/eventualidades/precauções/diferenciação pedagógica:

(No início de cada dia, serão explicadas à turma e escritas no quadro as atividades a realizar ao longo do dia, para que assumam essa responsabilidade. Além disso, no início de cada atividade, estarão explícitos os objetivos a atingir). Devido aos ensaios para a festa de Natal reduzimos a planificação.

Atividade “O Natal no Mundo!” (segunda-feira 9:00 – 10:30h) / (quarta-feira 9:45-10:30/11:00-11:45h):

Esta atividade iniciará-se com a leitura de um poema: “Eu queria ser Pai Natal”, de Luísa Ducla Soares. Este poema será distribuído a cada aluno da turma. Depois da leitura silenciosa segue-se uma leitura em voz alta, em uníssono de cada fila da sala, que coincidirá com o número de versos, três. Haverá lugar para uma interpretação/ exploração orientada (explorar a rima cruzada em algumas quadras do poema, o número de versos, o número de quadras, quantos versos constroem uma quadra, o significado de cada um e respeitar as suas interpretações).

Seguidamente, iniciará-se um diálogo sobre as tradições natalícias, através da exploração de um powerpoint interativo (em que dia festejamos? o que comemos? em que dia abrimos os presentes? quem traz os nossos presentes? Tradição da missa do

galo; a reunião familiar; qual o significado do presépio e da data festiva). Considera-se primordial começar por falar das nossas tradições, para depois alargar à tradição de outros países.

Antes do intervalo, a estagiária pedirá que elaborem um texto acompanhado de uma ilustração sobre as tradições natalícias da sua família.

A aula de quarta-feira só terá início às 10horas, pois os alunos têm Inglês, anteriormente.

A estagiária iniciará a manhã de quarta-feira, recorrendo mais uma vez à leitura e interpretação de um texto de Luísa Ducla Soares, intitulado de “O Primeiro Natal em Portugal”, extraído do livro “Há sempre uma estrela no Natal”. Esta história relata uma menina ucraniana que passa o primeiro Natal neste país desconhecido, com os pais a trabalhar, revela os problemas em perceber português e o que isso dificulta a comunicação com os amigos, o amigo Afonso que a trata por fada e que lhe oferece um presente neste dia especial, refere ainda a profissão do pai no país Natal e a que desempenha no nosso país (médico na Ucrânia e trolha em Portugal). Envolta nesta história de diferença e respeito pelo outro surgem pequenos detalhes, que alertam para as diferentes tradições na Ucrânia. Depois da interpretação e do diálogo com os alunos acerca do texto refletir-se-á sobre o tema frisando a ideia de igualdade, diversidade e as potencialidades da mesma, ressaltando que a data festiva tem pequenos detalhes diferentes, mas enormes semelhanças.

Após o intervalo iniciar-se-á a exploração de um power point interativo e explicativo das tradições vividas na Ucrânia.

A estagiária terá um mapa-mundo na sala, para que os alunos tenham perceção da localização de ambos os países (Portugal/Ucrânia).

De modo a sistematizar as aprendizagens entregar-se-á no último dia uma tabela de ligações contendo as tradições dos dois países, abordando as diferenças e semelhanças. E, o quão vantajoso é conhecer estas culturas e nos enriquecermos com estes conhecimentos.

Atividade de Expressão Plástica “Vamos enfeitar a sala!” (15:00-16:00)

O Natal aproxima-se e já que se dedicará a semana à data festiva, também se decorará a sala com elementos alusivos. A turma será dividida em pares, para que colaborando e cooperando não se crie demasiado ruído. Colorir-se-á ou construir-se-á elementos como: presépios, 4Pais Natais, mapa-mundo, bolas de enfeite, estrelas, quadras natalícias, postais, árvore de Natal, presentes.

Com a pretensão de relacionar os enfeites com a interculturalidade quatro grupos, formados por dois elementos cada vão colorir construir Pais Natais de diferentes países.

Estratégias:

- Para motivar:
- + Leitura de um poema “Eu queria ser Pai Natal” de Luísa Ducla Soares;
- + Powerpoint interativo, que valoriza a descoberta e a ação da criança no decorrer da aprendizagem;
- + Interdisciplinaridade (texto sobre o Natal e as tradições de alguns países, Estudo do Meio);

- Para consolidar os objetivos pretendidos:
- + Redação de um texto ilustrado sobre as suas tradições natalícias;
- +tabela de ligação
- + Interpretação dos textos.

- Eventualidades/ Precauções:

- + Os primeiros alunos a terminar realizarão uma sopa de letras sobre o tema;
- + Ou iniciarão os enfeites de Natal utilizando materiais recicláveis;
- + Ou criarão quadros sobre a data festiva que se aproxima.

Diferenciação Pedagógica:

- + Os alunos que terminem as tarefas mais rapidamente ajudam os outros;
- + Será prestado, sempre que possível, apoio mais individualizado às crianças FP, GC e GM, especialmente na construção do texto acerca das tradições de Natal vividas no seu seio familiar;
- + Será prestado, sempre que possível, apoio mais individualizado à criança FP; e nas atividades de Língua Portuguesa também ao GM e GC alunos com dislexia, o segundo tem também défice de atenção.

Anexo nº33 – Reflexão sobre as descobertas e conquistas ao longo do processo

Descobertas e conquistas efetuadas durante o processo

Sendo a intervenção em Primeiro Ciclo do Ensino Básico um processo novo, acarreta muitas descobertas e conquistas e desfaz certezas voláteis.

Como futura docente, “descobri” que a educação pré-escolar está em consonância com o primeiro ciclo, e a importância de uma licenciatura que envolva os dois contextos, já “que atualmente a maioria das crianças frequentou a Educação Pré-Escolar, é no 1.º Ciclo que se desenvolvem e sistematizam as aprendizagens que, num dado momento histórico, a sociedade considera como a base fundacional para todas as aprendizagens futuras(...)”(Metas de Aprendizagem). Reconheço também uma valorização do papel de professor, em detrimento do que assisti ao papel do educador.

A estruturação de uma planificação, valorizando a interdisciplinaridade, que se desenvolve toda em redor do mesmo tema, facilita a aprendizagem e a consolidação do conhecimento. Esta é uma conquista moderada, pois uso-a apenas com a concordância da docente titular, e nem sempre é possível que prevaleça este tipo de planificação.

Nas declarações das crianças, em concreto do G.O, consciencializo-me do quão entusiasmante e não menos produtiva é uma aprendizagem ativa e participativa, quando escreveu “a Ana e a Maria dão aulas mais divertidas”. Para além desta descoberta, também foi uma conquista, alterar o método usado anteriormente, vigorando princípios de construtivismo.

Os grupos são todos heterogéneos, independentemente de existirem ou não, crianças com necessidades educativas especiais integradas. Porém, apesar das diferenças, as crianças devem saber respeitar o outro, e aceitá-lo no grupo. Tanto para mim, como para o meu par pedagógico (Maria) esta é uma preocupação que contemos em todas as nossas planificações e intervenções. Constatamos, que progressivamente vão-se revelando conquistas neste âmbito, já que procuramos evidenciar essa mensagem nas diversas atividades.

Trabalhar com crianças, seres genuínos e ativos, proporciona diariamente uma série de descobertas e trabalhando com seriedade consigo descobrir, uma série de conquistas.

Bibliografia

DGIDC (2010) Metas de Aprendizagem, Ministério da Educação