

Mestrado em Formação de Professores – Especialização em
Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Educação pré-escolar e 1ºciclo do ensino básico: ver a diferença na complementaridade

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



RESUMO

O presente relatório, enquadra-se no âmbito do Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Procurou-se perceber de que forma a prática pedagógica, em ambas as valências, se desenvolve salientando o papel da estagiária finalista, como educadora de infância/professora do 1º ciclo do ensino básico.

No decorrer deste percurso, foram realizadas diversas pesquisas com o objetivo de conhecer opiniões diversificadas de autores de referência ao nível pedagógico e que sustentassem toda a prática realizada nos dois contextos de intervenção, nomeadamente em educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.

Ao longo das práticas, surgiu a necessidade de recolha de dados. Optou-se pela entrevista e observação direta, fazendo-se registos nos mais variados instrumentos, de forma a melhor conhecer para melhor selecionar os caminhos da intervenção. Recorreu-se, ainda, à caracterização das instituições, dos grupos de crianças, das famílias, dos bairros, enquanto envolventes significativos para práticas adequadas e com sentido.

Este relatório aborda, ainda, as questões da planificação, da observação e da avaliação, nas valências de pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico por serem pilares estruturantes e reguladores de ambientes de aprendizagem.

O intervir na prática, da estagiária finalista, constituiu o ponto de partida para uma constante reflexão que a ajudou a crescer em atitudes e estratégias pedagógicas.

Por último, é realizada uma conclusão do trabalho, com base nas reflexões realizadas ao longo deste percurso e que foi o estágio profissional.

ABSTRACT

This report falls under the Stage Master of Education Pre-School Education and the 1st cycle of basic education.

We sought to understand how the teaching practice develops, in both valences, the role of a student in the last stage of the degree, as a kindergarten teacher / teacher in the 1st cycle of basic education.

During this journey, were realized several studies in order to see different points of view of the authors of reference to the pedagogical level and that sustain any practice performed in two intervention contexts, especially in preschool and first cycle of basic education.

During the practices, we needed to do data research and for that was chosen the interview and the direct observation by making records in a variety of instruments, in order to better awareness and then to select the paths of action. The characterization of the institutions, groups of children, families and neighborhoods, were the other ways to collect all the information needed.

This report also discusses the planning, observation and evaluation issues, in valences from pre-school and 1st cycle of basic education because they are pillars of structural and regulatory environments for learning.

The intervention in practice, of the final stage student, was the starting point for a constant reflection that helped her grow in attitudes and teaching strategies.

Finally, it was realized a conclusion of the work, based on reflections during this journey and that was the professional stage.

AGRADECIMENTOS

Este é o resultado de muito esforço e dedicação, que perduraram ao longo deste percurso. Este foi percorrido com diversos obstáculos, onde enfrentei alguns desafios.

Porém, não o consegui sozinha, tive o apoio de amigos, familiares e outras pessoas imprescindíveis na minha vida.

Não podia deixar de agradecer a todos aqueles que, direta e indiretamente, cooperaram na concretização deste relatório de estágio e estas pessoas são:

À Professora Brigitte Silva e à Professora Ana Maria Serapicos, por todo o apoio incondicional, pela partilha de saberes, ideias e valores.

À minha mãe Maria do Rosário e ao meu irmão Rui, por todo o seu amor e apoio, pois foram a base de todo este processo.

Ao meu pai Joaquim, embora não esteja entre nós, ele esteve e está sempre comigo.

À minha Madrinha Alzira e ao meu Tio José, por todo o amor incondicional.

À minha prima/irmã Vera Costa, por todo o apoio e entreaajuda.

Ao Nuno Nunes, pelo seu amor, por nunca me deixar esquecer do meu valor e da pessoa que realmente sou!

À Cláudia Dias, à Daniela Lopes, à Liliana Soares e à Sara Malheiro, por todos os momentos passados, que tornaram este percurso mais especial.

A todos, muito obrigada!

ÍNDICE GERAL

I. INTRODUÇÃO	7
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	17
IV. CONTEXTO ORGANIZACIONAL	21
V - REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISIONALIZAÇÃO	49
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
VII. BIBLIOGRAFIA	59
ANEXOS	65

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Guião das entrevistas

Anexo II – Amostragem de acontecimentos

Anexo III - Registo de incidente crítico

Anexo IV – Registo de portefólio

Anexo V – Grelha de observação

Anexo VI - Fotos

Anexo VII – Inquérito aos pais

Anexo VIII – Análise do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas do Cerco

Anexo IX – Grelha de Identificação do grupo

Anexo X – Gráficos

- ✓ Gráfico nº 1- Idade dos pais
- ✓ Gráfico nº 2 – Nível académico
- ✓ Gráfico nº 3 – Situação profissional

Anexo XI – Planificações

- ✓ Planificação em rede
- ✓ Planificação em grelha

Anexo XII – Reflexões

Anexo XIII – Lista de verificação

I. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio II em 1º Ciclo, orientado pela Mestre Ana Maria Ambrósio Serapicos de Borda Cardoso, para a profissionalização ao nível do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta prática profissional está suportada em vários objetivos, tais como:

- Perceber de que forma funcionavam os estabelecimentos onde estávamos inseridas;
- Respeitar os ideários e valores das mesmas;
- Otimizar, dentro do possível, a dinâmica institucional;
- Aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa;
- Utilizar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, respeitando os princípios da aprendizagem ativa e participativa da criança;
- Perceber de que forma se planifica, concretiza e avalia a intervenção educativa.
- Participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade;
- Praticar 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 EB.

Logo, o relatório encontra-se organizado da seguinte maneira:

- Capítulo I – Introdução;
- Capítulo II - Enquadramento Teórico, tendo em vista perspetivas teóricas sobre o contexto da educação pré-escolar/1ºciclo do ensino básico;
- Capítulo III – Procedimentos Metodológicos, referindo o tipo de estudo, a amostra, instrumentos e procedimentos;
- Capítulo IV – Contexto Organizacional, onde se tenta perceber de que forma se organiza a instituição com a análise dos documentos da mesma, assim como outros documentos orientadores da prática, caracterizou-se o contexto, analisou-se a intervenção educativa, tendo em conta a experiência, no que respeita ao Observar/Preparar;

Planear/Planificar; Agir/Intervir; Avaliar. No que se refere, ainda, a este ponto teve-se em conta a avaliação das aprendizagens, no sentido em que se referiu os tipos de avaliação, as opções nas estratégias avaliativas e instrumentos utilizados;

- Capítulo V – Reflexão sobre a Construção da Profissionalização, em que foi explícito o processo de ligação entre a teoria e a prática, tendo em conta constrangimentos sentidos, sucessos/insucessos, entre outros aspetos;
- Capítulo VI – Considerações Finais, onde será realizada uma conclusão do trabalho, com base nas reflexões realizadas e das competências adquiridas ao longo deste percurso, que foi o estágio final;
- Capítulo VII – Bibliografia utilizada para sustentar todo o trabalho realizado;

Por fim, surgem os anexos que vão de encontro às evidências especificadas ao longo do texto.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“O ensino pode proporcionar uma óptima e gratificante carreira a todos aqueles que sejam capazes de responder aos desafios intelectuais e sociais que coloca. (...) A tarefa de educar a juventude é demasiado importante e complexa para ser deixada inteiramente à mercê dos progenitores ou das estruturas informais de tempos passados. A sociedade moderna necessita de escolas dotadas de professores especializados que estejam aptos a ensinar e a socializar as crianças (...).” (ARENDS; 1995:1)

Cabe, assim, ao educador/professor a grande responsabilidade de saber fazer crescer, em espaços de educação formal, indivíduos com saberes e competências que respondam aos desafios da contemporaneidade. A escola de hoje, para a infância, não se limita ao trabalho curricular intimamente ligado às orientações curriculares e às metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, ou aos programas, objetivos e metas de aprendizagem para o 1º ciclo do básico. Como refere Luís Pardal *“A escola é, de facto, um poderoso agente de formação.”* (Pardal, 1993: 9) onde a totalidade de cada um resulta da articulação/relação/cruzamento entre o cognitivo, o afetivo, o social e o motor.

Segundo a Lei - Quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro *“A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da educação pré escolar, (...).”*

Relativamente ao 1º ciclo do ensino básico, a Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, refere a gratuitidade e obrigatoriedade da frequência na escola das crianças em idade escolar de forma a “*Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses (...) promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.*”

A educação pré - escolar orienta-se por um documento intitulado por “*Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar*” uma vez que “ (...) *constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática (...)*”.(OCEPE, 1997:13); o 1ºciclo do ensino básico orienta-se pelos programas estabelecidos pelo Ministério da Educação, estruturados por três grandes objetivos gerais:

- Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade;
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes;
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

A estrutura curricular do 1ºciclo, apoia-se em Áreas curriculares disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões) Áreas curriculares não disciplinares (Área de projecto, Estudo acompanhado e Formação cívica), Área curricular disciplina de frequência facultativa (Educação Moral e Religiosa) e Atividades de enriquecimento (carácter facultativo).

Neste documento estão, ainda, presentes princípios orientadores da ação pedagógica, onde se refere que as aprendizagens devem ser ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, consciencializando-nos para ações que os professores deverão ter em conta como: o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral. (Ibid: 24)

As componentes dos domínios disciplinares, são constituídas por princípios orientadores, objetivos gerais e blocos de aprendizagem.

No “*Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*”, estão clarificadas as competências a alcançar no final da Educação Básica. Neste documento estão explícitas as competências gerais e competências específicas de cada área curricular (Português, Matemática, História, Ciências Físicas e Naturais, Educação Artística, Educação Tecnológica e Educação Física).

Porém, tanto a educação pré-escolar como o 1º ciclo do ensino básico se regem, ainda, pelas Metas de Aprendizagem que

“Considera-se da maior importância para a qualidade do ensino e da aprendizagem que os professores e educadores de cada nível e/ou ciclo analisem as metas que antecedem e as que dão continuidade à aprendizagem dos alunos num dado momento, tendo em conta, respectivamente, os ciclos ou níveis anteriores e seguintes àquele em que trabalham.” (Ministério da Educação, 2010:3)

O papel do educador na aprendizagem e crescimento da criança é crucial. Segundo a Lei - Quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro

“A educação pré-escolar 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 cooperação, 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 - Quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro)

Neste sentido, o educador deve promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural; contribuir para a igualdade de oportunidades; desenvolver a expressão e a comunicação; 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 correto acompanhamento; incentivar a participação das famílias e a colaboração com a comunidade. (Lei - Quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro)

Já um professor do 1º ciclo do ensino básico *“(..). desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.”* (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto) Assim, este profissional coopera na construção e avaliação do projeto curricular da escola; concebe e gere, em colaboração com outros professores e, em articulação com o conselho de docentes, o projeto curricular da sua turma; desenvolve as aprendizagens; organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta; utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros; promove a integração de todas as vertentes do currículo; promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola; avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem; desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos; promove a participação ativa dos alunos na construção e prática de

regras de convivência; relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade.

Seguindo o raciocínio de Vasconcelos (1990) pode-se comparar um profissional da educação a um jardineiro que cuida do crescimento das suas crianças à imagem de uma planta, ou compará-lo a um viajante, que guia a criança até à sua própria aprendizagem facultando-lhe instrumentos para explorar o caminho do conhecimento. Este é, então, um condutor de aprendizagens e fomentador de experiências enriquecedoras, deve estar em permanente busca, estar comprometido e solidário com o seu projeto, com a sua missão, onde cada criança é uma missão. Roberto Carneiro diz-nos que ser educador é um “...*compromisso de cada individuo, consigo próprio e com um projecto claro de vida...*” (Carneiro, 2003:109).

A profissão docente é delicada e complexa, pela responsabilidade que assume na formação e desenvolvimento do ser humano. Para além das funções já mencionadas que o docente deve exercer, este vê multiplicados os seus papéis e alargados os seus campos de ações, visto que educação para a paz, para o ambiente, para a saúde, para a igualdade dos géneros, educação sexual, entre outros, transformando-se, assim, numa tarefa vincadamente emocional. (Estrela, 2010:6)

O perfil do novo professor do século XXI, necessita de uma identidade que não seja permanente, pois é um perfil que se caracteriza por um processo em construção. Neste sentido, ser professor passa a ter um caráter dinâmico, reflexivo, transdisciplinar e que requer do profissional da educação uma articulação dos saberes de forma significativa, primando por uma visão de totalidade e não fragmentação, quer na sua formação continuada, quer no desenvolvimento de seu exercício pedagógico.

Podemos afirmar, que a relação ensino/aprendizagem na sala de aula, tem três diferentes formas de representação, sendo elas: a pedagogia diretiva, pedagogia não - diretiva e pedagogia relacional.

Segundo Becker (2001) a pedagogia diretiva assenta na filosofia de que o professor fala e o aluno escuta; o professor dita e o aluno copia; o professor decide o que fazer e o aluno executa; o professor ensina e o aluno aprende. Neste sentido, o aluno, é visto pelo professor como uma *tabula rasa*, ou seja, como “*uma folha em branco*”, onde fica inscrito o produto resultante da transmissão de conhecimentos.

Por outro lado, na pedagogia não - diretiva, o professor assume o papel de facilitador, pois o aluno assume-se protagonista da sua própria aprendizagem. Nesta pedagogia, segundo Carl Rogers “(...) *o professor é um conselheiro técnico que está à disposição do grupo, quando este reclamar a sua assistência(...)*”, ou seja, “(...) *o seu papel é, sobretudo, o de “animador” do grupo.*” (Cabanas, 1995: 82).

Desta forma, o professor não - diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo, auxiliando-o na descoberta e aprendizagem, de uma forma não impositiva mas extraordinariamente democrática. Como afirma Becker (1992), esta pedagogia centra-se na ideia de que o processo ensino/aprendizagem é construído apenas pelo aluno.

Na pedagogia relacional, o professor problematiza e o aluno age, estabelecendo-se em sala de aula um ambiente de discussão e construção de um novo conhecimento em que a interação aluno - professor é a base do processo de aprendizagem.

A epistemologia subjacente é denominada por construtivismo, onde se afirma que *"(...) o professor é como os andaimes, com a ajuda dos quais o aluno poderá realizar aquilo de que está encarregado."* (Cabanas, 1995: 287). Assim, o professor acredita que tudo o que o aluno constrói até hoje, na sua vida, serve de base para continuar a construir o seu conhecimento.

O docente tem a consciência que, para a construção de um novo conhecimento o aluno deve agir sob os recursos de ensino que o estimularão para sua ação, entendendo assim, que os recursos utilizados por ele deverão ser significativos para o aluno. Desta forma, o interesse, bem como a ação, são fundamentais para que ocorra a aprendizagem.

Segundo Piaget, *"(...) a interação sujeito objeto não ocorre passivamente, mas por uma atividade do sujeito que determina sua organização interior e a acomodação ao meio"*. (in Becker, 2001: 48)

Assim, assume-se que ao longo do estágio, as aprendizagens foram baseadas em princípios que orientam esta pedagogia, uma vez que o aluno construiu novos conhecimentos. Todos os materiais apresentados durante este percurso, tinham como objetivo suscitar interesse nos alunos para que estes fossem refletindo e investigando sobre os mesmos, dando lugar à construção de novos conhecimentos. O conhecimento que o grupo foi adquirindo, era resultante da interação do aluno com os demais elementos da sala e do meio ambiente, tendo sempre como base o papel que o professor e o aluno desempenhavam durante o desenrolar das atividades.

Para Freire (1979), o professor, além de ensinar, passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar. Nesta relação, o professor e os alunos avançam juntos no tempo. O docente que atua de acordo com esta pedagogia, inclina-se para a criação de ambientes de aprendizagem significativa que conduzam à descoberta e construção ocupando o aluno, o papel de "artífice" do seu próprio conhecimento e "controlador" da sua aprendizagem. Paulo Freire (1997) salienta que ensinar exige

respeito pelos saberes do educando, reflexão sobre a prática, respeito pela autonomia do aluno, despertar a curiosidade e comprometimento por parte do aluno e professor.

Segundo Lawn (1991), é necessária a existência de professores

“(...) que não se limitem a imitar os outros, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores.” (in Hameline, 1991: 24)

Assim, é função de um profissional da educação colocar em prática os objetivos pedagógicos que devem ser adaptados às propostas e necessidades das crianças/alunos, surgindo nos momentos oportunos, mesmo que imprevistos. Tem que avaliar o processo da aprendizagem e os efeitos no desenvolvimento da criança fazendo esta tarefa com elas, pois estas são o sujeito das aprendizagens.

O profissional misto deve saber articular as exigências e características inerentes a cada um dos níveis da sua profissionalização, neste caso entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do EB, estabelecendo “pontes” entre os dois contextos para que o acompanhamento à criança e conseqüente desenvolvimento se faça de uma forma serena e segura por parte da criança. O perfil do profissional misto não deve ser uma justaposição das competências habitualmente exigidas para cada um dos níveis de ensino, mas a construção de um novo profissional que ao mover-se nos dois campos consiga ter uma visão integrada do desenvolvimento e da aprendizagem na infância.

Este perfil exige o desenvolvimento de competências que facilitem a adaptação do profissional às especificidades das instituições escolares, enquanto organizações, e um pensamento com uma visão holística do que é ser professor do 1º ciclo e educador em contexto pré-escolar.

Um profissional em educação é responsável pela organização do ambiente educativo, bem como das atividades e as aprendizagens a concretizar, com vista à construção de conhecimentos integrados, para que este proporcione aprendizagens significativas nas crianças.

Durante a vida profissional do professor, a sua formação deve ser objeto permanente de discussão, por meio de questionamentos das suas atitudes revisitados pela aprendizagem cooperativa, pelas modificações e inovações necessárias da aula de cada dia, pela necessidade do vir a ser na construção dele mesmo e do próprio aluno e, principalmente, pela responsabilidade e coparticipação na formação dos cidadãos que estão a seu cargo.

Para uma educação de qualidade, o trabalho de um profissional em educação, deve ser pautado por ações intencionais que valorizem o conhecimento contextualizado dos

alunos, ou seja, valorizem o estudante enquanto sujeito em construção. Esta ação despertará no aluno a consciência de que o trabalho docente não é um formato misterioso, cujo conhecimento se centra no professor, mas sim numa busca, numa troca em que aluno e o mestre se tornam parceiros no processo, pois ambos são atores sociais e, de maneira indissociável temos

“(...) a alegria dos alunos em sentir-se que são importantes e ao mesmo tempo como interlocutores diretos e como presença humana (...) Os alunos são arrastados pelo professor (no duplo sentido da palavra arrastar) mas, da mesma forma, são eles que com frequência o arrastam, chegando por vezes a fazê-lo extravasar.” (Snyders, 1995:104).

A função principal de um profissional em educação é o estimular aprendizagens significativas nos alunos, exigindo uma *“(...) mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa (...)”* (Roldão, 2005, 49.) Como refere a autora *“(...) o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos (...)”* (Roldão, 2005:49). Desta forma, o docente torna-se num ser reflexivo, estando apto a reconstruir constantemente o seu conhecimento no confronto com as várias exigências que o levam ao questionamento e à procura de novas respostas.

Um professor tem que ter consciência que não pode ser um transmissor oral de conhecimentos. Como diz António Nóvoa *“O professor que pretenda manter-se no antigo papel de “fonte única” de transmissão oral de conhecimentos perde a batalha”* (Nóvoa, 1991: 101). Assim, este deve pensar em mudar o seu pensamento para facilitar a aprendizagem e orientação do trabalho do próprio aluno.

“O professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém”. (Roldão, 2005: 15) Contudo, como já dissemos, uma aprendizagem é construída pelo e no aluno cabendo ao professor facilitar essa aprendizagem de modo a ter um resultado final, conforme aos objetivos pretendidos.

Durante os estágios, foi levado a cabo uma aprendizagem cooperativa que exigiu

“(...) aos professores que criassem, dentro dos seus ambientes de aprendizagem, um sistema social caracterizado por procedimentos democráticos e processos científicos. A sua responsabilidade principal era a de envolverem os alunos na pesquisa de problemas sociais e interpessoais importantes.” (Arends; 1995:365)

Uma das características mais importantes deste tipo de aprendizagem é que ao promovermos o espírito cooperativo na criança, para além de a ajudar a desenvolver as suas relações intergrupais, ajudamo-la também na sua aprendizagem escolar.

A aprendizagem cooperativa *“exige que os alunos, organizados em pequenos grupos, trabalhem juntos em tarefas escolares”* assim como promover *“a aceitação*

intergrupo, ampliar os padrões de ligação entre os pares e a auto-estima.” (Arends; 1995:384)

Cabe, então, ao educador/professor implementar a aprendizagem cooperativa desde o primeiro momento, criando um ambiente na sala que permita esta aprendizagem, de modo a que todos os intervenientes se conheçam e se comecem a interessar uns pelos outros.

A aprendizagem cooperativa pode ser realizada através de trabalho de pares, fomentando a partilha, a observação, a troca de ideias e de informação, assim como a resolução de problemas.

Em ambas as valências, a comunidade educativa é também, para além dos docentes e outros, constituída pelos pais e encarregados de educação. Logo, cabe ao profissional agilizar uma boa relação com estes, visto serem os principais responsáveis pela educação das crianças, logo têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos, pois *“Esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola...”* (Zabalza, 1998: 55) e constroem um conceito de escola aberta, que enriquece o trabalho educativo pela partilha de ideias e experiências entre todos. Este fator de relação está, assim, bem definido no perfil do educador/professor do 1º ciclo do ensino básico, quando refere que este *“Envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver.”* e

“Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predispõe para as aprendizagens.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto)

Dewey defende que a criança deve aprender fazendo e experimentando, logo o contexto educacional deve centrar-se na ação da criança, *“alguma coisa foi achada – fazendo-se tal coisa, obtém-se tal resultado”* (Dewey, 1959:99); Freinet refere que, a aprendizagem só é efetiva se envolver o *“tateamento experimental”* (Dewey, 1959:85) o que constitui a base de organização das atividades educacionais, sendo elementar para o desenvolvimento da inteligência.

Um dos princípios levado a cabo em ambos os estágios foi este mesmo, ou seja, centrou-se na aprendizagem ativa das crianças, acreditando que as vivências diretas e inesperadas que se vivem, diariamente, são relevantes se tiverem algum sentido através da reflexão. Já que, a aprendizagem da criança depende do ambiente educativo, que o educador/professor providenciar, manteve-se desde o início a preocupação de criar um ambiente estimulante e desafiador, apurando a criatividade, uma vez que esta *“(…) tem sido entendida como uma característica inerente aos*

alunos, sendo a questão fundamental o modo como os professores poderão induzir mais criatividade". (Nóvoa, 1991:127)

Assim, durante os dois percursos organizou-se os materiais e o espaço de forma a proporcionar interesses e oportunidades que se considerassem pertinentes para o desenvolvimento da criança e sempre com a preocupação de selecionar bons materiais, pois estes só se tornam *"interessantes porque têm uma função no desenvolvimento contínuo e duradouro de uma actividade"* (Dewey, 1959:85)

O profissional em educação é um pilar na educação da criança. Todas estas intencionalidades referidas, fazem com que este reflita sobre a sua ação, enquanto profissional ativo, o que o ajuda a planear e a avaliar a sua intervenção, melhorando a sua prática enriquecendo e proporcionando mais e melhores aprendizagens ao grupo. A atividade profissional do educador/professor do 1º ciclo do EB é, assim, assinalada por um processo refletido que define a intencionalidade educativa, sem nunca esquecer que todo o bom professor tem de ser, também, um investigador, desenvolvendo uma investigação em íntima relação com a sua função de professor.

Hoje, ser educador significa, para lá de muitas outras coisas, ser capaz de atuar na sociedade ajudando na sua transformação e crescimento com vista a uma sociedade de bem estar, onde a equidade dos direitos humanos passe a ser uma realidade.

Por isso, é de extrema importância a formação/qualificação do professor/educador, devendo movimentar-se em espaços de trocas de saberes e de estudo, sendo um profissional que dialoga, no exercício da sua atividade docente. Ser professor - investigador é, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. Diremos como John Dewey que os professores são *" (...) estudantes do ensino."* (Dewey, 1959:13)

Segundo Isabel Alarcão (2001:6), *" Temos ainda hoje em Portugal (mas felizmente cada vez menos) a ideia de que a função de investigar cabe aos académicos e que, para se ser investigador, tem de se ser académico."* Esta conceção é distinta do mundo em que vivemos atualmente, pensa-se que todos os professores depois de acabarem os seus estudos académicos, devem obrigatoriamente continuar a ter um papel como investigadores em toda a sua carreira, pois estamos a tratar de uma responsabilidade social. É imprescindível combater estes mitos, pois cabe a estes profissionais assumirem o seu lado experimentador no quotidiano e transformar a sala num local idêntico a um laboratório, para que possa experimentar várias estratégias até conseguir obter as melhores soluções para a aprendizagem do grupo. Por isso, é necessário saber admitir e identificar os problemas, questionar valores, observar o contexto escolar e participar no desenvolvimento curricular. Deverá também, saber em

que patamar se encontra a criança, acompanhando-a passo a passo, ajudando-a sempre nas suas dificuldades.

Conclui-se assim, que um educador/professor do 1º ciclo do EB só poderá ser investigador, se refletir sobre aquilo que ensina e como ensina, adotando a melhor estratégia de aprendizagem para as suas crianças, pois só assim irá expandir competências para formar cidadãos ativos.

III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nenhum estudo pode ser efetuado, sem se recorrer à investigação e a métodos que nesta são essenciais. Como sabemos, a teoria desempenha um papel unificador dos vários momentos da investigação, impedindo divisões artificiais entre conceção e execução.

Neste contexto, seria ilusório procurar desenvolver este trabalho recorrendo exclusivamente aos métodos de investigação, pois o enlace entre a teoria e os métodos de investigação é crucial. De facto, como realçam (Quivy e Campenhoudt, 1998:50)

“Desiludam-se, pois, os que crêem poderem aprender a fazer investigação social contentando-se com o estudo das técnicas de investigação: terão de explorar teorias, de ler e reler as investigações exemplares e de adquirir o hábito de reflectir antes de se precipitarem sobre o terreno ou sobre os dados, ainda que seja com as técnicas de análise mais sofisticadas.”

Ora, atendendo aos objetivos de estudo, delimitados para este estágio final, foi necessário, recorrer ao método de análise intensiva, na medida em que este permite uma abordagem qualitativa da realidade. Neste sentido, este método caracteriza-se por uma grande flexibilidade ao nível da seleção das técnicas a utilizar, pela pluralidade de dimensões que permite explorar e pela profundidade do estudo que é possível obter. As suas características principais são, pois, a profundidade, a flexibilidade, a intensidade e amplitude. Neste estudo, em particular, este método foi de grande utilidade, já que permitiu aceder às opiniões e posicionamentos dos alunos. Assim, a utilização de métodos de índole qualitativa é fundamental para a compreensão do sentido dos comportamentos que nem sempre aparecem diretamente inscritos nas práticas sociais. Durante o desenrolar do estágio, pela observação participante e não participante, chegou-se ao encontro dos interesses do grupo.

As amostras, ao longo destes percursos e como era esperado, foram distintas. Na educação pré-escolar, esta era caracterizada por um grupo de crianças dos cinco

anos, de uma instituição de cariz particular. O grupo em questão, inicialmente, era constituído por vinte e uma crianças. Posteriormente, ficou reduzido a vinte, sendo doze rapazes e oito raparigas.

No 1º ciclo do EB, esta era constituída por uma turma do 4º ano, de uma instituição pública. A turma era organizada por dezassete alunos, nomeadamente oito raparigas e nove rapazes.

Para a recolha de dados, no Jardim-de-infância, optou-se pela seleção de entrevistas às crianças (Anexo I – Guião das Entrevistas) referentes às áreas estabelecidas na sala, de forma a perceber que avaliação estas faziam das mesmas. Há que ter em conta, que a técnica da entrevista distingue-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana, definindo-se como um procedimento de recolha de informação que utiliza a forma de comunicação verbal. Com a entrevista,

“Instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.” (Quivy e Campenhoudt, 1998:192)

Outra técnica a que se recorreu, em ambos os estágios, foi à observação direta. Como refere Henri Peretz,

“a observação directa consiste em ser testemunha dos comportamentos sociais dos indivíduos ou grupos nos próprios locais das suas actividades ou residências sem lhes alterar o seu ritmo normal. Tem por finalidade a recolha e o registo de todas as componentes da vida social que se apresentam à percepção desta testemunha especial que é o observador. Este contacta e estuda as pessoas, presencia os actos e os gestos a que as suas acções dão origem, ouve as trocas de palavras, inventaria os objectos de que se rodeiam, permutam ou produzem.” (Peretz, 2000:69)

Esta técnica foi de extrema importância e utilidade, uma vez que facultou a análise dos elementos não - verbais e daquilo que revelam, dando a oportunidade de, por um lado, ir confrontando as informações recolhidas com a própria realidade e de, por outro lado, permitindo aproximar das pessoas para que estas não se sintam retraídas ou intimidadas com a nossa presença.

Durante o estágio final em educação pré-escolar, foram utilizados diversos instrumentos para registar a observação direta efetuada, sendo um deles a amostragem de acontecimentos, onde *“... o observador focaliza a sua atenção num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os exemplos ou acontecimentos que aí se inserem.”* (Parente, 2002:184) Durante o estágio, foi registado numa tabela a frequência e permanência das crianças em cada área,

observada em dias diferentes. (Anexo II - Amostragem de Acontecimentos) Outro formato de observação direta usado foi as listas de verificação, para o espaço e para as aulas de sessão de movimento. Estas “(...) *ajudam a focalizar a atenção do observador, particularmente quando são muito os itens a ser observados.*” (Parente, 2002:187) Daí a escolha para estes tópicos em cima referidos.

Os registos de incidentes críticos (Anexo III – Registo de Incidente Crítico) foram outro instrumento que acompanharam durante percurso em educação pré-escolar. Facilitaram o registo de “(...) *acontecimentos de forma factual e objectiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito.*” (Parente, 2002:181) Inicialmente, ajudaram a conhecer melhor cada criança, e ainda, com o passar do tempo, a perceber a evolução delas, pois “ (...) *o observador olha para aspectos específicos do comportamento da criança que julga serem ilustrativos das dimensões que pretende observar e registar.*” (Parente, 2002:181) Para um maior reconhecimento das mesmas, foram realizados alguns registos de portefólio de crianças (Anexo IV- Registo de Portfólio), pois estes são uma forma contínua de acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido e, no qual, a criança tem uma participação ativa.

No 1ºciclo, para registo, acompanhamento da turma e avaliação das aprendizagens, foram construídas grelhas de observação (Anexo V - Grelhas de Observação) com escalas de avaliação, que continham os indicadores de avaliação que iam de encontro aos objetivos a desenvolver em cada atividade da aula. Estas grelhas e indicadores caracterizam-se como instrumentos de avaliação *que (...) permitem uma avaliação mais objectiva na avaliação dos trabalhos (...)*” (Roldão, 2005: 149) Assim, foi possível registar “ (...) *a progressão e a dependência que existe entre as diferentes aprendizagens a realizar.*” (Cortesão e Torres, 1983: 119)

Foi realizado, ainda, no início do ano letivo um teste diagnóstico de forma a saber se os alunos dispunham ou não “ (...) *dos conhecimentos e capacidades necessárias para enfrentar uma aprendizagem*” (Gouveia, 2008:17) De encontro ao teste diagnóstico, foram realizadas testes de avaliação sumativa que tiveram como objetivo “*Fornecer um balanço de determinada etapa, permitir uma decisão quanto ao futuro escolar*” (Gouveia, 2008:17) de forma a atribuir uma classificação, para que a professora pudesse situar os alunos em relação aos outros. Como afirma Cortesão e Torres (1983: 119), estas formas de avaliação “ (...) *irão permitir que professores e alunos façam com certa frequência os pontos das situações.*”

Contudo, ao longo da nossa permanência e intervenção nas aprendizagens da turma, foram realizadas diversas fichas formativas com o intuito de “*Regular e proporcionar um duplo feedback (professor e aluno)*” (Gouveia, 2008:17) Estas “ (...)

irão dar informações ao aluno e ao professor sobre o modo como está a processar-se a aprendizagem.” (Cortesão e Torres, 1983: 119) De forma a variar e a tornar mais lúdica a avaliação formativa (consolidação dos conceitos) foram realizados uma variedade de jogos e também mapas conceituais (Anexo VI – Fotos - nº1), enquanto estratégias privilegiadas de consolidação e avaliação de saberes.

De forma a completar estes instrumentos de acompanhamento ao desenvolvimento da turma, foi ainda elaborado no grupo do 4ºano, um “Diário da Turma” (Anexo VI – Fotos - nº2), onde cada criança expressava e avaliava as aulas, afirmando o que mais e menos gostou e o que aprendeu de novo, realçando atividades que gostaria de realizar. Os diários de turma são encarados como “os materiais de enriquecimento, que irão ocupar de uma forma útil, ampliando a aprendizagem (...)” (Cortesão e Torres, 1983: 119)

É, também, pertinente referir que foram realizados inquéritos por questionário (Anexo VII – Inquérito aos pais), em ambas as valências aos pais das crianças por permitirem “colocar uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar (...)” (Quivy e Campenhoudt, 1992:188) e, desta forma, ser possível realizar uma melhor caracterização dos grupos. Este método foi selecionado porque permite “O conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores (...)” (Quivy e Campenhoudt, 1992:189) O inquérito obedeceu à mesma estrutura de forma a que, no final, a comparação de dados fosse mais produtiva.

Foram, ainda, realizadas as avaliações semanais, nos dois estágios, em seguimento das atividades planificadas, onde foram expressas opiniões das crianças e ainda o que se devia e podia melhorar, para que as aprendizagens fossem cada vez mais ricas.

Para este estudo pretendeu-se analisar as instituições para a qual foi necessário fazer uma análise documental, sendo esta análise de tipo qualitativo através da análise dos documentos fundamentais das mesmas. De modo a conhecer mais profundamente as instituições foi, ainda, necessário fazer uma observação participante, pois esta “consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva.” (Quivy e Campenhoudt, 1992:189)

Ao longo dos percursos foram elaborados dois portefólios reflexivos, um para a educação pré-escolar e outro para o 1ºciclo do ensino básico, onde eram expressas reflexões referentes à prática pedagógica da estagiária, visto

“O portefólio representa um instrumento fundamental no percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, de documentação das práticas reflexivas, de suporte das reflexões que acontecem antes, durante e

depois da acção, quer ao nível da reflexão entre pares, quer mesmo no processo de auto-reflexão.” (MARQUES, et al, s/d: 129)

Uma mais-valia, ao longo dos estágios, foram as conversas informais com a Educadora e com a Professora do 1ºCiclo do EB, os seus feedback, os seus comentários e opiniões, pois um olhar mais intensivo sobre as crianças e o grupo, ajuda-nos a perceber melhor em que grau devemos atuar. Os registos fotográficos foram, também, um instrumento muito útil tanto para o pré-escolar como para o 1º ciclo do ensino básico. Estes registos acompanharam estes dois percursos, obtendo, assim, imagens reais do que se ia realizando na sala ou noutros espaços pedagógicos. (Anexo VI - Fotos).

Em suma, todos estes procedimentos metodológicos auxiliaram a que este percurso tivesse sentido, pois

“A observação directa de crianças envolvidas em actividades desenvolvimentalmente apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e actividades aos interesses e necessidades das crianças.” (Parente, 2002:180)

É de salientar, ainda, que o facto de *“Observar e registar as escolhas das crianças, observar como experimentam e exploram os materiais, observá-las em actividades que envolvam músculos e a coordenação sensoriomotora fina constituem importantes contributos para conhecer e avaliar as crianças.” (Parente, 2002:180)*

IV. CONTEXTO ORGANIZACIONAL

1. Caracterização dos Contextos Educação Pré-Escolar e 1ºciclo do Ensino Básico

O estágio profissionalizante, em educação pré-escolar, decorreu numa instituição de cariz particular, localizada no distrito do Porto, freguesia de Fânzeres.

Esta freguesia foi elevada a vila pela Assembleia da República em reunião plenária de 30 de Junho de 1989. É uma vila predominantemente residencial.

No que diz respeito às vias de acesso e transportes, Fânzeres caracteriza-se por ser uma zona geográfica com vias de ligação fácil entre todos os locais da freguesia e conselhos fronteiriços, com uma rede de transportes servida pela STCP (Serviços de transportes Coletivos do Porto) e pela camioneta da Gondomarense.

Quanto à rede de ensino, em Fânzeres, existem dez Escolas do 1ºCiclo do Ensino Básico, uma EB 2/3, seis jardins-de-infância públicos e dois da rede privada.

Para que haja um bom funcionamento da instituição é imprescindível a existência de um conjunto de recursos humanos, físicos e materiais. Desta forma, a instituição era composta por um corpo docente constituído por cinco Educadoras de Infância, uma Professora de Educação Musical e vários docentes que lecionam as atividades extra curriculares (Ballet, Karaté, Informática, Inglês, Natação).

O corpo não docente, era formado por técnicas auxiliares, os funcionários da cozinha e limpeza e funcionários administrativos.

A nível de recursos físicos, a instituição dispunha de: três salas para a valência de creche (berçário, sala de um ano e sala dos dois anos), três salas de atividades para o jardim-de-infância, três salas de estudo, receção, escritório da direção, sala de isolamento, dormitório; polivalente; refeitório, cozinha, recreio com espaço ao ar livre com equipamento multi-jogos em piso adequado, instalações sanitárias e despensa, apresentando os espaços mínimos obrigatórios deliberados pelo Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto.

Já o estágio, em 1ºciclo do ensino básico, decorreu num estabelecimento da rede pública. Este localiza-se numa zona periférica da cidade do Porto pertencente à freguesia de Campanhã. Trata-se de uma zona de habitação social onde a maior parte dos alunos reside: Bairro do Cerco do Porto, Bairro da Polícia, Pêgo Negro, Estrada Exterior da Circunvalação. Sendo uma zona predominantemente habitacional, também inclui alguma atividade económica destinada essencialmente ao apoio dos residentes. Pelas informações recolhidas, trata-se de uma zona caracterizada por um elevado nível de alcoolismo, toxicodependência e desemprego ao que se associa a ausência de cuidados de higiene e de saúde básicos. Este tipo de conduta origina grande instabilidade familiar, que se reflete no comportamento e aprendizagens das crianças. Algumas crianças vivem com os avós, sendo muitas vezes co - ajudados pelos vizinhos devido à prisão ou separação de algum elemento do núcleo familiar, ficando desde cedo expostos à desintegração familiar e à delinquência. (Projeto Educativo, 2010: 35).

A Escola onde ocorreu o estágio insere-se no agrupamento vertical de Escolas do Cerco do Porto, que é formado pelas seguintes escolas: EB1/JI do Cerco do Porto, EB1/JI da Corujeira, EB1/JI do Falcão, EB1/JI de S. Roque da Lameira, EB1/JI de N. Sra. da Campanhã, JI do Falcão II Pertencentes ao concelho do Porto, na freguesia de Campanhã.

Esta escola está integrada no território de intervenção educativa prioritária do Cerco do Porto e é, atualmente, frequentada por cerca de 260 alunos que vão desde o

ensino pré-escolar ao 4º ano de escolaridade. Funciona num edifício próprio, plano centenário urbano com doze salas de aula distribuídas dor dois pisos. Das salas de aula existentes, duas são ocupadas pelo ensino pré-escolar e oito pelo 1º ciclo. Existe também uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de professores, um gabinete e uma cantina.

O corpo docente da instituição é constituído por: duas Educadoras de Infância; duas professoras que lecionaram o 1º ano; duas professoras que lecionaram o 2º ano; três professoras que lecionaram o 3º ano; quatro professoras que lecionaram o 4º ano; uma professora do Ensino Especial; uma professora destacada para a biblioteca. Contudo, surge ainda o corpo de pessoal não docente, sendo ele formando por: oito auxiliares de acção educativa; um animador; duas tarefeiras; três POC.

Segundo o Decreto-Lei n.º 115 – A / 98, “A *autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação*”. Logo,

“Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados. O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas (...).” (Ibid)

Neste sentido, ambas as instituições são detentoras de um Regulamento Interno (RI), um Projecto Educativo (PE), um Plano Anual de Atividades (PAA), assim como Projetos Curriculares de Turmas.

O Projeto Educativo é um

“(...) documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (...).” (Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio)

Este documento pode

“(...) pode constituir um instrumento de concretização e de gestão da autonomia, se concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (professores/as, alunos/as, pais, agentes da comunidade, outros educadores...) que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com dimensão social.” (Leite, et al, 2002:11)

O PEE constitui uma referência para a construção contínua da mudança, para a organização da instituição, para clarificação das intencionalidades educativas e ainda para a articulação das participações de vários protagonistas. Este deve “(...) expressar a intenção do que se deseja e deve, também, conceber-se em torno de um plano que clarifique modos de operacionalização dessas intenções.” (Leite, et al,

2002:13), o documento pertencente a cada escola não pode ser, ou não deve ser, igual ao de outra escola, pois estes visam a autonomia delas mesmas.

Assim, o Projeto Educativo da instituição, onde foi realizado o estágio em educação pré-escolar, foi elaborado com toda a equipa pedagógica o que reflete uma escola que pensa e que estabelece hábitos constantes de autorreflexão.

Uma das ideias caracterizadoras do Projeto Educativo desta instituição é “(...) desenvolver integralmente a criança, levando-a a aprender por si própria, articulando os conteúdos culturais com os processos de desenvolvimentos individuais.” (Projeto Educativo para o triénio 2009-2011), promovendo uma dinâmica de inovação desenvolvendo desta forma, um movimento contínuo, uma ligação constante com o meio envolvente, com as parcerias, como se pode constatar também no Plano Anual de Atividades. Estes conceitos são referenciados no Projeto Educativo, pois “ (...) o Jardim de Infância tem as seguintes finalidades educacionais: A Finalidade Personalizadora, a Finalidade Cultural, a Finalidade Socializadora.” (Projeto Educativo para o triénio 2009-2011) Articuladas a estas finalidades estão três dimensões, sendo elas: Dimensão para a cidadania (formação de cidadãos livres, conscientes e participativos); Dimensão pessoal (desenvolvimento global e harmonioso da personalidade); Dimensão das aquisições intelectuais (aquisição de um saber estruturado em domínios diversificados).

A instituição apresenta ainda alguns objetivos, nomeadamente: desenvolvimento da socialização; desenvolvimento intelectual, cognitivo; desenvolvimento da motricidade global; desenvolvimento sócio-afectivo; desenvolvimento de capacidades sensoriais; desenvolvimento da linguagem. Estão, ainda, expressos neste documento objetivos do Jardim de Infância, como por exemplo:

“Promover itinerários e projectos de vida, numa perspectiva de formação de cidadãos conscientes; Estar atentos de forma a promover uma cultura de liberdade responsável, bem como respeitar a diversidade dos nossos alunos; Contribuir para a autonomia intelectual dos nossos alunos; Fomentar uma escola inclusiva de todos e para todos.” (Projeto Educativo para o triénio 2009-2011)

A instituição proporciona o envolvimento e a participação dos pais na vida escolar dos filhos, através da colaboração em vários eventos da sala e da instituição, do atendimento individualizado e reuniões de pais, assim como, em conversas informais sempre que oportuno. A participação dos pais em actividades da instituição é, no entanto, ainda pouco frequente apesar do esforço e principio constante no PE, onde podemos ler que as famílias e a instituição “são dois contextos que contribuem para educação da mesma criança.” (Projeto Educativo para o triénio 2009-2011)

Na análise dos documentos, acima referenciados, é fácil perceber que se trata de uma instituição atenta e preocupada com o bem-estar das crianças e das suas

famílias, também apoiadas pela existência e a possibilidade de prolongamento na instituição com várias atividades extracurriculares.

O Projeto Educativo, referente ao estabelecimento onde foi realizado o estágio em 1º ciclo, pertence a um conjunto de escolas, “*com um significativo número de alunos em risco de exclusão social e escolar*” (Projeto Educativo, 2010:21) e tem como objetivo “*ajustar as práticas ao contexto real (...) numa perspectiva de sucesso escolar e, sobretudo, de vida, para os nossos alunos*” (Projeto Educativo, 2010:8).

Neste sentido, o Projeto Educativo do agrupamento de escolas do Cerco do Porto deverá ser assumido e entendido por todos os profissionais nas prioridades de intervenção com pertinência e coerência. No mundo atual, vive-se uma grande mudança de paradigmas ao nível das estruturas e modelos familiares o que exige aos profissionais de educação um constante ajuste das suas práticas aos contextos de origem.

De acordo com o 3º artigo do Despacho Normativo nº 55/08, este projeto de intervenção educativa prioritária integra um conjunto de ações que visam a intervenção na escola e na comunidade, tendo em conta as seguintes linhas de pensamento:

- A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos;
- A redução do abandono e insucesso escolar dos alunos;
- A transição da escola para a vida ativa;
- A intervenção da escola como agente educativo e cultural presente na vida da comunidade em que se insere;

Assim sendo, os problemas deste agrupamento são apresentados em quatro grandes eixos:

- Insucesso;
- Abandono/absentismo;
- Violência/indisciplina;
- Percursos socioeducativos e profissionais;

Logo, urge a necessidade de formar grupos de ações operacionais tendo em conta as problemáticas supramencionadas. Para isso, foi necessária a definição de objetivos/metapas para atenuar as problemáticas diagnosticadas. A intervenção de todos os profissionais, ao nível do insucesso, assenta nos seguintes parâmetros:

“elevar os níveis de conclusão da escolaridade obrigatória; aproximar os resultados da avaliação interna e da avaliação externa à média nacional, desenvolver qualificações pedagógicas/académicas; incluir, cultural e pedagogicamente, alunos de etnia cigana e/ou outras; fomentar a articulação entre os órgãos e estruturas de gestão e coordenação pedagógica, restante corpo docente e técnicos; responsabilizar os EE pelo acompanhamento efectivo dos

educandos; fazer com que a comunidade escolar possa intuir a escola enquanto organização institucional pertencente a um TEIP” (Projeto Educativo, 2010: 39)

No que diz respeito ao abandono, as medidas tomadas destacam-se por: *“diminuir a taxa de abandono escolar em todos os níveis de escolaridade; diminuir os níveis de absentismo escolar em todos os níveis de escolaridade; responsabilizar os EE pelo cumprimento do dever de pontualidade/assiduidade dos educandos ” (Projeto Educativo, 2010: 39).*

Para intervir face à violência, é necessário:

“desenvolver competências socialmente relevantes; criar canais de comunicação eficazes entre a comunidade escolar; criar espaços físicos para a promoção de actividades lúdicas; encontrar soluções para resolver a sobrelotação dos estabelecimentos do 1º ciclo/JI; criar mecanismos que favoreçam a gestão dos recursos humanos, tendo em conta a dimensão do agrupamento; incentivar a participação dos pais e dos encarregados de educação no sentido de reconhecerem as escolas do Agrupamento como um espaço de pertença e de socialização dos seus educandos” (Projeto Educativo, 2010: 39-40)

Para operacionalizar os percursos socioeducativos e profissionais, surge a importância de:

“reforçar a articulação entre técnicos (SPO, GAS...) e restante comunidade escolar; responsabilizar os EE o processo educativo dos educandos; criar condições de consciencialização da comunidade geoeducativa (EE, parceiros, estruturas de índole social...) para uma cidadania mais participada e responsável (noções/direitos, deveres); criar estratégias que permitam aos alunos planear o seu percurso educativo e fazer opções relativamente ao futuro” (Projeto Educativo, 2010:40)

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

Os problemas apresentados, atrás, são combatidos diariamente pelos profissionais deste agrupamento que se tornam indispensáveis para o desenvolvimento do projeto.

Para concluir, o Projeto Educativo do agrupamento de escolas, apresenta várias capacidades mobilizadoras e agregadoras, mas para a sua realização, necessita de outros documentos operacionalizadores, sendo estes: o plano anual de atividades, projetos curriculares de turma e o regulamento interno.

O Regulamento Interno é um documento onde estão presentes todas as normas que deverão ser respeitadas para o bom funcionamento da instituição educativa em questão. Segundo Rodriguez, o regulamento interno constitui um

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

Este documento, referente ao Jardim-de-infância, era composto por vários capítulos, estando neles mencionados objetivos e princípios gerais do mesmo e, normas gerais de funcionamento de toda a instituição, mensalidades, equipamento utilizado pelas crianças nas visitas ao exterior. Está contemplado, também a organização educacional da instituição, onde são abordados aspetos como o calendário escolar, o horário da instituição, as atividades extracurriculares. Nele consta, ainda, um capítulo dedicado à gestão e administração, onde são tidas em conta a coordenação pedagógica e o conselho pedagógico e respetiva constituição e competências. São também mencionados os direitos e deveres das pessoas que trabalham na instituição, quer seja pessoal docente ou não docente, como auxiliares de ação educativa, alunos, encarregados de educação e pessoal de limpeza e cozinha.

Através desta breve análise do Regulamento Interno verifica-se que este cumpre os requisitos referidos por Jorge Adelino da Costa, uma vez que, é constituído por generalidades ou base legal para a elaboração do documento, por organização funcional e administrativa da instituição, onde são referidos o pessoal docente e não docente, e onde constam as normas gerais do regime interno, saídas/entradas no edifício.

O Regulamento Interno, pertencente ao 1ºciclo do EB, aplica-se ao Agrupamento Vertical de Escolas do Cerco do Porto constituído por um conjunto de estabelecimentos de ensino. Aplica-se aos Órgãos de Administração e Gestão do Agrupamento, às Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica do Agrupamento e, ainda, aos membros da comunidade escolar. Este documento rege-se por um vasto conjunto de princípios orientadores do Agrupamento de Escolas, por exemplo *“Garantir a responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo”* (Regulamento Interno, 2010: 7) (Anexo VIII – Análise do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas do Cerco)

Segundo Jorge Adelino da Costa, o Plano Anual de Atividades pode ser definido como um *“instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.”* (Costa, 1992:27)

Ao analisar o Plano Anual de Atividades, da primeira instituição frequentada, verifica-se que este corresponde à *“concretização operativa anual do projecto*

educativo". (Costa, 1992:27) Tal facto faz com que, haja uma congruência entre as atividades realizadas e dinamizadas pela instituição e os princípios pedagógicos e educativos em que assenta.

É visível no PAA desta instituição que as atividades propostas são muito importantes para o desenvolvimento e enriquecimento das crianças a todos os níveis, como indica o PE

"Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspectiva de educação para a cidadania" e "Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade". (Projecto Educativo para o triénio 2009-2011)

Assim, no PAA podemos encontrar na sua maioria atividades relacionadas com os domínios da expressão musical, plástica e dramática, sendo a Área de Formação Pessoal e Social transversal a todas as atividades desenvolvidas com a primordial preocupação de desenvolver, por exemplo a educação para os valores, proporcionar momentos de interação entre a comunidade escolar e com os próprios pais, entre outras.

Relativamente ao 1º ciclo do ensino básico, e de acordo com o PAA, referente ao ano letivo de 2011/2012, da escola onde fizemos o estágio II, as estagiárias foram desenvolvendo algumas atividades como:

- Halloween (31 de outubro), com a realização de atividades lúdico-pedagógica, na sala de aula, que tinham como principal objetivo dar a conhecer costumes e tradições de outros povos. Com estas atividades, os alunos tiveram a possibilidade de desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação.

- S. Martinho (10 de novembro), tendo as atividades sido desenvolvidas e vivenciadas, durante esta semana, pelas estagiárias. Todavia, por se ter celebrado o dia de S. Martinho a uma quinta-feira, não foi possível às estagiárias estarem presentes no magusto que se realizou no recreio da escola. Esse momento foi marcado com a vinda de um assador de castanhas e com a típica fogueira de S. Martinho.

- Festa de Natal (15 de dezembro), dinamizada com várias atividades ao longo dos primeiros dias de dezembro, pelas estagiárias juntamente com as professoras cooperantes. Uma das atividades mais enriquecedoras, por nós vivenciadas, adveio da construção de uma coreografia que foi apresentada a toda a escola, no dia 15 de dezembro.

- Feira do Natal (17 de dezembro), com o intuito de angariar fundos para a escola, as nossas salas construíram objetos para serem vendidos à comunidade escolar. Nesse sentido, ao longo desta semana, as estagiárias, em parceria com as professoras cooperantes e com as respetivas turmas, realizaram alguns trabalhos manuais alusivos ao Natal. Os pais, desta forma, puderam visitar a feira e apreciar e comprar objetos feitos pelos seus filhos.

- Dia dos Reis (06 de janeiro, de 2012), uma vez que não houve a possibilidade dos pais participarem na Festa de Natal, devido à falta de espaço das instalações onde decorreu a festa, alunos, professores e estagiárias ensaiaram uma canção alusiva aos Reis para apresentar aos pais. Além desse momento musical, pais e filhos foram convidados a saborearem o tradicional Bolo-Rei. Este encontro teve como principal objetivo reunir as famílias num ambiente acolhedor. Deste modo, pais, filhos, professores e estagiárias tiveram a oportunidade de trocar impressões, de conviverem, de se conhecerem melhor, e de, sobretudo, mostrar que a “escola” é um espaço de todos e para todos.

Para além das atividades referidas, o PAA reúne inúmeras atividades que vão ao encontro do Projeto Educativo do Agrupamento, tal como refere o decreto-lei nº115-A/98, de 4 de Maio, onde o PAA é tido como

“um instrumento do processo de autonomia das escolas, sendo entendido como um documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.” (Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio).

São dadas como exemplo as atividades “*Não hesite...Evite!*”, que contempla sessões de sensibilização com a *Escola Segura*, na prevenção de comportamentos de risco (bullying, cuidados a ter no caminho escola – casa), bem como o Projeto “*Partilha de Saberes*”, que consiste num trabalho articulado de promoção de competências pessoais e sociais, tendo em vista uma maior implicação das famílias no processo educativo dos filhos, uma vez que esta é uma escola TEIP.

No que respeita ao Projeto Curricular de Sala, este é um “*documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar (...)*” (Circular nº. 4 /DGIDC/DSDC/2011).

Este

“Tem por referência o Projecto Curricular de Escola e é feito para responder às especificidades da turma e para permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) entre áreas disciplinares e conteúdos. É ao nível do Projecto Curricular de Turma que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos/as professores/as da turma, cabendo ao conselho de turma construir essa articulação” (Leite, 2000: 6).

Neste documento, referente ao Jardim-de-infância, estão apenas explícitos três pontos, tais como a caracterização das áreas de desenvolvimentos descritas nas orientações curriculares, a caracterização do grupo dos cinco anos, assim como umas grelhas onde estavam definidos os objetivos e estratégias a trabalhar naquele ano.

Quanto ao Projeto Curricular de Turma do 4ºano, este contém bastantes pontos, como: o calendário escolar, caracterização do meio, caracterização do agrupamento, caracterização da escola, corpo docente da escola, caracterização da equipa educativa, perfil dos alunos, planta da sala de aula, tipificação genérica da turma, problemas detetados na turma, definição de finalidades, principais orientações metodológicas, competências transversais, competências específicas do 1º ciclo, competências gerais, critérios de avaliação a privilegiar, planificação das atividades, projetos e atividades, relatório de avaliação – 1ºperíodo - ano 2010/2011, assim como para o 2º e 3º período, a relação dos alunos com a professora e com os colegas, a relação com os pais/encarregados de educação e avaliação/conclusão.

O grupo de cinco anos era um grupo muito dinâmico, autónomo, manifestando curiosidade e vontade de aprender mais. Era um grupo muito exigente que gostava de se manter ocupado. Possuía uma grande capacidade de descoberta dos pormenores. A maior parte dos elementos que compunham o grupo, não possuía dificuldades de assimilação dos conteúdos. Destas vinte crianças que constituíam o grupo, a maioria frequente a instituição desde o berçário, estando bastante familiarizadas com a instituição e com comunidade envolvente.

As fichas individuais das crianças disponibilizadas pela educadora cooperante forneceram um suporte indispensável para realizar a caracterização deste grupo, assim como os inquéritos realizados aos pais. (Anexo VII – Inquérito aos Pais)

Existia assim, uma heterogeneidade relativamente ao nível de desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico das crianças. Não podemos esquecer que cada criança, independentemente da idade, tem as suas características próprias que a distinguem de todas as outras e um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento.

A idade média dos pais, compreendia-se entre os trinta e um e os quarenta e cinco anos no caso masculino, no caso feminino a maioria tinham entre trinta a quarenta anos. Podemos concluir que os pais eram, na sua maioria, mais velhos do que as mães. (Anexo IX – Grelha de Identificação do Grupo)

Relativamente às habilitações dos pais, foi verificado que apenas sete dos pais possuem licenciatura. Nos restantes, as habilitações literárias variam entre o 6ºano e o 12ºano de escolaridade. (Anexo IX – Grelha de Identificação do Grupo)

Constatou-se, ainda, que a maioria das crianças vivia com os pais, exceto três delas. O acesso a estas informações facilita a noção do quotidiano familiar das

crianças. A maior parte das crianças moravam no concelho de Gondomar, relativamente próximo da instituição, não tendo de percorrer muitos quilómetros para chegar à mesma. Ainda é de referir que a maioria se deslocava de carro para a instituição, exceto duas das crianças do grupo.

O grupo referente ao 4ºano do EB era também dinâmico, havendo diversos ritmos de aprendizagens. O aproveitamento escolar, era muito diferente entre eles, uma vez que doze alunos demonstram capacidades para acompanhar as matérias lecionadas no quotidiano da sala de aula, embora mantivessem ritmos de trabalho diferenciados. A turma, de um modo geral, apresentava um nível satisfatório em termos de aproveitamento e realizava as tarefas com gosto, aplicando-se na sua concretização. No entanto, havia um pequeno grupo que revelava algumas dificuldades de concentração e atenção, são alunos pouco motivados, faltam diversas vezes e que, na execução dos seus trabalhos, frequentemente demonstravam falta de atenção e de empenho. Os problemas destes alunos têm consequências na aprendizagem das áreas formais, mais concretamente, na Língua Portuguesa. No âmbito das Expressões, especificamente, Expressão Plástica e Educação Físico - Motora, revelaram mais êxito. (Projeto Curricular de Turma, 2010: 8)

De acordo com os inquéritos enviados para os pais e o Projeto Curricular de Turma, conclui-se que a faixa etária destes pais é muito jovem. A idade dos pais situa-se, predominantemente, entre os vinte e os quarenta anos enquanto que as mães estão na faixa etária entre os vinte e os trinta anos. (Anexo X – Gráficos: nº1- Idades dos Pais) Globalmente, a escolaridade dos pais situa-se entre o 4º ano de escolaridade e o 9º ano de escolaridade. A taxa de analfabetismo, ainda se faz assinalar com 18%. (Anexo X – Gráficos: nº2- Nível Académico) A situação profissional do encarregado de educação é maioritariamente doméstica/o. (Anexo X – Gráficos: nº3- Situação Profissional)

Os documentos analisados, nas duas valências, foram bastantes úteis e importantes para a prática, visto que ajudaram a perceber como funcionava cada uma das instituições, a sua organização, as atividades a desenvolver e que iriam decorrer ao longo do ano letivo e a forma de intervenção de acordo com a caracterização, interesses e necessidades do grupo.

2. Intervenção Educativa

A intervenção educativa pressupõe um processo metodológico, por parte do profissional da educação que implica várias dimensões, como: o observar/preparar; planejar/planificar; agir/intervir e avaliar.

Observar/Preparar

“Observar é a antítese da passividade. Observar não é só ver. É pôr os cinco sentidos em acção.” (...) Não somente os olhos mas também os ouvidos, o tacto, o olfacto e o gosto que nos transmitem inúmeras “informações” da criança”. (Rigolet, 1998: 37).

A observação caracteriza-se como uma “ (...) componente inseparável de toda a actividade de conhecimento, é um processo básico da ciência.” (Parente, 2002:166)

Assim, revela-se, também, imprescindível na prática de um profissional de educação, visto que *“Observar deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana.”* (Estrela, 1990:80)

A observação é parte fundamental da avaliação educacional, pois *“Observar é com grande probabilidade o mais antigo, mais frequentemente utilizado e mais compensador método para avaliar crianças, o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem.”* (Parente, 2002:169)

Segundo Cristina Parente, a observação permite-nos *“ (...) obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças; (...) obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar.”* (Parente, 2002:169)

É de salientar, ainda, que a observação foi relevante na planificação de forma a ir ao encontro dos interesses do grupo, em ambas as valências.

Durante os estágios, tanto em educação pré-escolar como no 1º ciclo do ensino básico, a observação foi um pilar para o dia-a-dia, ajudando a conhecer as crianças/alunos e, de certa forma, proporcionar-lhes atividades significativas. É importante perceber que a observação *“ (...) implica mais do que uma percepção mais ou menos involuntária.”* (Parente, 2002:170)

Durante o desenrolar destes dois grandes percursos, foi necessário repensar a maneira de observar as crianças/alunos, se era a mais correta e se a seleção de certos momentos, eram os mais oportunos. Neste sentido, foram vários os referentes teóricos tidos em consideração e desde o início, duas questões se levantaram:

- Porquê Observar? O que Observar?

E foi a estas questões que se tentou dar uma resposta.

Porquê observar? Observar os grupos para conhecer mais acerca do seu desenvolvimento, sobre a sua aprendizagem e sobre os seus interesses.

O que observar? Um dos problemas que enfrentam os observadores em geral é saber qual será o foco da sua atenção; como tal, temos de ponderar muito bem o que vamos observar.

No início de ambos os estágios, foi sentida essa mesma dificuldade, pois eram imensas as situações que iam ocorrendo. No entanto, com o decorrer do tempo, as observações começaram a ser mais intencionais no sentido de procurar apenas o significativo para o grupo.

Na educação pré-escolar o trabalho da criança é repartido por diferentes áreas/domínios pelo que é muito importante escolher a área/domínio de desenvolvimento que se quer observar. Esta escolha é a primeira coisa a ser feita para se conseguir perceber qual é a técnica mais apropriada para a observação que vamos realizar. O objetivo, o tempo e o contexto de uma observação devem determinar o método que melhor responder às necessidades do momento. Neste sentido, foi necessário escolher os instrumentos mais adequados para registo, como por exemplo os registos de incidentes críticos, onde se registavam situações objetivas; listas de verificação para conhecer e avaliar o espaço, assim como para as aulas de sessão de movimentos para avaliar a prestação de cada criança; entrevistas às crianças de forma a ter um feedback por parte delas, quanto às áreas e à intervenção nelas realizada; entre outros.

Já no contexto de 1ºciclo, as aprendizagens efetuadas assentam numa estrutura curricular, apoiada em áreas curriculares disciplinares (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões); em áreas curriculares não disciplinares (Área de projecto, Estudo acompanhado e Formação cívica); e, na área curricular disciplinar de frequência facultativa (Educação Moral e Religiosa); em atividades de enriquecimento curricular (carácter facultativo). (Ministério da Educação, 2004:17)

Tal como no Jardim-de-infância, no 1ºciclo também é necessário perceber, consoante a área curricular a ser trabalhada juntamente com os objetivos pré-definidos, qual o melhor instrumento a utilizar para dar resposta aos interesses da aula, uma vez que existem

“(...) inúmeros modos e instrumentos de avaliação das aprendizagens, devendo fazer as opções mais adequadas em função das vantagens e limitações de cada instrumento, do tipo de informações de que necessita, do contexto em que se encontra a actuar e, obviamente, das características dos formandos que tem pela frente.” (Gouveia, 2008:2)

Logo, foi fundamental seleccionar instrumentos para registo das aprendizagens, como por exemplo as grelhas de observação de aula, onde estavam presentes os

indicadores de avaliação, as fichas formativas, as fichas sumativas, jogos e mapas conceituais.

A observação, aliada a outros meios de informação, favorece a prática de uma boa avaliação. Durante o estágio em Educação Pré-Escolar, num momento de acolhimento o L. referiu *“Filipa o M. tem uma coisa nas calças que parece a bandeira da Itália.”* Então pediu ao M. que se levantasse para vermos e o L. disse *“Vês Filipa, as cores são iguais: verde, branco e vermelho.”* (Anexo III - Registo de incidente crítico) Logo, com esta situação deu para perceber que a criança tinha adquirido e consolidado as aprendizagens realizadas anteriormente, uma vez que se tinha estado a abordar as cores da bandeira italiana.

No contexto de 1º ciclo, o preenchimento das grelhas de observação (Anexo V - Grelhas de Observação), ajudou-nos a perceber se os conteúdos trabalhados naquela aula tinham sido adquiridos ou não, visto estas conterem uma escala avaliativa, o que faz com que percebamos a evolução de cada aluno. Porém, as fichas formativas tinham o mesmo efeito, pois os professores *“(…) não dispensam uma avaliação absolutamente uma observação continua, da qual uma das funções é atualizar e completar uma representação das aquisições do aluno.”* (Perrenoud, 2000:49)

Verificou-se na prática que a observação exige treino. Após utilizar vários tipos de observação e estratégias para poder observar durante esta prática, ficou-se com mais capacidades de objectividade para identificar problemas e colocar hipóteses, questionar a realidade observada, ter uma ideia mais realista dos comportamentos e acontecimentos que nos cercam, registar e tirar conclusões, fazer ligações, teorizar e, conseqüentemente, avaliar. No entanto, é importante realçar que esta tarefa exige tempo e treino.

Para observar cada criança/aluno e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades é importante recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, pois *“(…) não basta conviver em aula com um aluno para saber observá-lo, nem observá-lo com atenção para identificar claramente suas aquisições e modos de aprendizagem.”* (Perrenoud, 2000:49) Estas práticas são essenciais para compreender melhor as capacidades das crianças/alunos e adequar o processo educativo às suas necessidades.

Importa referir que observar cada criança de forma individualizada e permanente, não é possível; no entanto, mesmo que essa observação seja feita esporadicamente é fundamental que se criem *“(…) contactos individuais com cada criança.”* (Zabalza, 1998: 53)

O conhecimento da criança/aluno e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta já é capaz de fazer para alcançar os

seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Devemos aprender a observar para aprender a ensinar.

Planear/Planificar

A planificação passa por ser um pilar para a vida de um profissional, pois “(...) conduz a situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, actividades e interacções” (Arends, 1995: 53)

Os processos de planificação que são iniciados pelos professores “(...) podem dar um sentido de direcção tanto para os alunos como a professores e ajudar os alunos a tornar-se conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que tem de se cumprir.” (Arends, 1995: 46)

Segundo a perspectiva Construtivista (Hohmann e Weikart, 2009:21) a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem atividades que não são à partida previsíveis, que atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos, pressupõe prever atividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender.

Tendo em conta que as planificações funcionam como base para o educador/professor, todas as que foram realizadas durante o desenrolar dos estágios, surgiram antes de qualquer atividade, foram flexíveis, adaptáveis e, acima de tudo, tentou-se sempre que estas partissem dos interesses das crianças/alunos.

Uma planificação acarreta consigo vantagens, pois permite: tomar decisões precisas e fundamentadas; ter em consideração as capacidades e os conhecimentos prévios das crianças/alunos, de forma a adaptar as atividades planificadas; prever as possíveis dificuldades de cada criança/aluno e orientá-la/o com a ajuda necessária; prepara e prevê os recursos necessários; permite organizar o tempo e o espaço; permite ter consciência da intencionalidade que preside a intervenção.

Este processo de planear, requer que o educador de infância/professor do 1º ciclo se assuma como um profissional reflexivo, mais concretamente que efetue uma “reflexão na acção” (Schon, 2000: 51), permitindo que, desta forma, seja capaz de fazer articulação entre a teoria e a prática e a reflexão seja um acontecimento natural que é estimulado pela interação educador – criança/professor - aluno em diferentes situações práticas.

É função do profissional da educação, quando planifica, prever quais os materiais que vão ser necessários e o modo de explorar posteriormente as aprendizagens. Isto foi uma das funções do trabalho realizado ao longo das práticas profissionais, pois enquanto se planeava pensava-se em todas as estratégias para poder por em prática as atividades.

As aprendizagens em ambas as valências, não podem acontecer por acaso, sem intencionalidade, têm de possuir uma finalidade de que o educador de infância/professor do 1ºciclo o EB deve estar consciente. Durante os estágios, foram planificadas atividades, adequadas ao grupo e ao contexto, fazendo ainda uma reflexão sobre os objetivos pedagógicos. Ao longo de ambos os percursos assumiu-se uma orientação, embora fomentando a participação das crianças/alunos, foi essa participação que pôde criar condições para que todos pudessem exprimir-se, dar a sua opinião e apoiarmos as suas iniciativas. Tal como afirma Oliveira – Formosinho, o profissional em educação deve “(...) *criar condições de liberdade para o aluno poder participar (...)*” (Oliveira-Formosinho, 2004:145). Estes são momentos onde as crianças/alunos experimentam e desenvolvem “(...) *atitudes de respeito, amizade, de cuidados e justiça, de envolvimento com o contexto social, de manutenção das normas negociadas em grupo.*” (Oliveira-Formosinho, 2004:152).

Foi da mesma participação que puderam surgir propostas de atividades (como por exemplo as pesquisas livres), que são uma enorme fonte de aprendizagens para o grupo. Quando os alunos cooperam na organização dos contextos de aprendizagem, ou seja, quando o adulto dá oportunidade à criança de se exprimir, esta “ (...) *utiliza como guia os recursos sociais do adulto que lhe oferece apoio e desafio para participar, desempenhar papéis, na sua comunidade de aprendizagem.*” (Oliveira-Formosinho, 2004:152).

Os planos de organização e de projetos são realizados a curto e médio prazo, partindo sempre da observação da realidade, sendo reformulados através das sugestões dadas pelas crianças/alunos e pela avaliação que se vai fazendo de todo o processo educativo em curso. No entanto, as planificações realizadas em contexto pré-escolar eram baseadas no projeto de sala, juntamente com atividades livres (ou seja, à parte do projeto). Já no 1ºciclo, a sala do 4ºano não continha um projeto de sala, as planificações eram realizadas com base no Programa do 1ºciclo do ensino básico, tendo em conta as lacunas existentes e as características do grupo. Foi criado um “Diário da turma”, onde os alunos faziam uma autoavaliação, exprimiam opiniões sobre as aulas efetuadas e davam sugestões de atividades, como por exemplo um aluno referiu no dia cinco de dezembro que “(...) *gostaria de fazer a atividade das janelas*”, ou seja queria atividades relacionadas com uma manta pedagógica que já teria sido apresentada, mas com outro objetivo. Com isto, no dia três de Janeiro foi realizada uma hora do conto com a mesma manta, seguindo atividades de várias áreas curriculares, relacionadas com o conto “O Pássaro da Alma.”

Em ambas as valências era elaborada uma planificação semanal, sendo construída em rede no contexto de pré-escolar (Anexo XI – Planificações: nº1 – Rede) onde eram expressas as áreas de conteúdo a serem trabalhadas assim como as dimensões curriculares, os indicadores de aprendizagem e as estratégias a utilizar. Já no 1ºciclo a planificação era organizada em grelha (Anexo XI – Planificações: nº2 – Grelha), onde eram explícitos os objetivos a atingir em cada área curricular, os conteúdos a trabalhar naquela aula, a descrição da atividade (estratégias), tempo necessário para cada atividade, os recursos que contemplam cada uma e a avaliação das mesmas.

A planificação pode ser realizada individualmente, em grupo (Equipa pedagógica ou com as crianças/alunos) e outros parceiros educativos (pais). A planificação para o grupo dos cinco anos elaborou-se em conjunto. No 1ºciclo, os planos de aula eram construídos, também, em equipa pedagógica (Professora Cooperante e as duas Estagiárias).

Nos dois os contextos houve sempre o cuidado de criar atividades e aprendizagens que iam ao encontro do interesse do grupo. Estipulou-se intenções pedagógicas, consoante as atividades, tendo em conta o desenvolvimento das crianças/alunos. Por vezes, esta planificação, não era concretizada no seu todo. Ao longo da semana iam surgindo outros interesses, outras atividades e de certa forma, tentou-se dar resposta à curiosidade das crianças/alunos. Assim, algumas atividades tinham continuidade no dia seguinte e voltavam a ser planificadas na próxima semana.

O ato de planificar deve estar aliado à avaliação, uma vez que permite que haja uma maior e melhor intencionalidade pedagógica nas atividades e adaptar cada vez mais as atividades às necessidades e interesses do grupo. É desta forma, que esta nos transmite um apoio de forma a perceber se os objetivos foram ou não atingidos. Após ser feita a avaliação semanal reconhece-se se as atividades resultaram, se a intenção pedagógica foi atingida ou não, percebe-se o que correu menos bem e necessita ser reformulado. É necessário saber onde erramos para podermos melhorar. “ (...) Não basta definir objectivos e planificar o ensino de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos. Há, também, que avaliar se os objectivos visados foram ou não atingidos, avaliação que tem lugar ao longo de todo o processo de ensino.” (Ribeiro, et al, 1989: 333)

Agir/Intervir

Em prol de um agir direccionado para o grupo, tentou-se, durante os estágios, ter sempre em conta os seus interesses, curiosidades e motivações.

Em todas as planificações que se realizaram, de semana para semana, juntamente com a educadora/professora cooperante, existiu o cuidado que nestas fossem integradas atividades que proporcionassem aprendizagens significativas.

Tornou-se, nos dois estágios, fundamental perceber e dominar as razões que levavam a agir desta ou daquela forma, entender aspetos relacionados com o nosso papel no processo de aprendizagem, da forma como o currículo estava a ser concebido e como estavam a ser geridos os elementos que nele intervêm (espaços, tempos, tipo de atividades, recursos); tentar uma constante articulação entre a teoria e a prática, na linha do profissional reflexivo que busca na teoria linhas orientadoras para uma prática eficaz e se apoia na prática para “reequacionar” o acervo concetual sempre disponível a novos conhecimentos.

Durante os estágios profissionalizantes, foi sempre tido em consideração que os grupos necessitam de utilizar saberes e capacidades para agir, para pensar, para progredirem a todos os níveis. Segundo Maria do Céu Roldão, a capacidade define-se pela competência de

“mobilizar conhecimentos e capacidades várias, articulá-los e usá-los adequadamente face a uma situação (interpretando e adequando esse conjunto de elementos mobilizados e integrados à especificidade do contexto – não sendo, portanto, uma simples aplicação mas uma construção) é o que constitui a essência da competência.” (Roldão, 2003: 43)

Durante o estágio, em educação pré-escolar, foram várias as atividades e aprendizagens baseadas nestes aspetos. Exemplo de uma atividade foi a construção dos planetas. Este tema estava inserido no projeto e iniciou-se após a chegada da estagiária à sala dos cinco anos. Como todos sabemos, *“Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com os colegas, sobre o trabalho a ser realizado.”* (Edwards et al, 1999: 38)

E foi com esta base que se tentou que esta etapa se desenvolvesse.

Logo, o tema foi iniciado com uma lengalenga apresentada em pictograma, pois *“Uma vez que não existem lições pré-especificadas formais que todas as crianças devem aprender, os professores podem criar actividades que contribuam para o desenvolvimento de entendimentos mais apropriados ao tópico.”* (Edwards et al, 1999: 47)

Daí a forma e convicção para começar o tema. Esta lengalenga teve logo uma adesão total, onde as crianças, após a leitura desta, na exploração do texto, demonstraram bastante conhecimento e curiosidade.

Neste sentido, foi proposto que todos investigassem sobre o assunto e recolhessem informação sobre tudo, para depois partilharmos ideias e assim as

debatermos. A intenção era, de certa forma, fazer com que estas explorassem primeiramente e autonomamente este fenómeno, visto também que *“As atividades incluem observação directa, perguntas a pessoas e a especialistas relevantes, (...) representação de observações, de ideias, de memórias, de emoções, de imagens e de novos conhecimentos em várias maneiras, (...)”* (Edwards et al, 1999: 38) e ainda *“Aos cinco anos é o momento para novas responsabilidades e para reconhecimento de que a crianças pode desempenhar um maior papel (...)”* (Brazelton et al, 2003: 218)

As crianças realizaram as pesquisas com os pais e recolheram bastante material pois, segundo o currículo emergente, a conceção de criança baseia-se em não a encarar como alguém que só recebe, mas alguém que tem querer, que tem a capacidade de criar e de produzir. Foi com base neste pressuposto, que discutimos as ideias de todos, ouvimos opiniões diferenciadas, analisámos as imagens recolhidas e tomámos decisões em grande grupo, pois a comunicação verbal esteve sempre presente, o que incentivou o diálogo entre crianças e adultos, por ser *“(…) através da interação comunicativa que as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem. As trocas conversacionais são, portanto, determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem.”* (Sim – sim et al, 1998:28)

Quiseram, assim, construir um sistema solar para colocarmos na sala. Surgiu, então, a dúvida de *“Como vamos fazer os planetas?”*. Com as diversas opiniões, realizou-se uma teia de ideias e juntos chegamos à resposta da questão anterior. (Anexo VI – Fotos - nº3)

Seguidamente, passou-se à construção dos planetas, onde se trabalhou em pequenos grupos para que todos conseguissem participar. Esta construção demorou algum tempo, mais do que o previsto, mas é fundamental encarar que a criança é um ser único, individual, com diferentes ritmos de aprendizagem, logo é dever *“olharmos para cada criança como uma pessoa única, traçando objectivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir.”* (Papalia, et al, 2001:31)

Durante estes momentos de construção foram várias as partilhas e comentários, como o M. enquanto pintava o planeta Mercúrio, dizia ao T. : *“Este planeta que estou a pintar é o Mercúrio e é o mais pequeno, não é T.?”* e ainda a I. referiu *“Filipa posso construir o Júpiter que é o planeta maior?”* As crianças mostraram bastante interesse sobre o tema pois, como afirma Piaget, nesta fase de *“finalismo”* verifica-se uma curiosidade por parte destas a algo que não faça parte do seu dia-a-dia.

No 1ºciclo do EB, foram também realizadas diversas aprendizagens relacionadas com os conteúdos a lecionar no 4ºano de escolaridade. É importante

realçar que foram sempre pensadas formas e estratégias diferentes de trabalhar e abordar esses mesmos conteúdos, uma vez que “ (...) *as crianças não se interessam pelos vossos textos aprendidos de cor, pelos vossos exercícios, pelas vossas explicações, pelos vossos métodos disciplinares e modo de vida (...)*” (Freinet, 1975: 11). Neste sentido, nós, como futuros profissionais da educação, devemos seguir o princípio da inovação e fazer com que as crianças tenham motivação por novas aprendizagens, promotoras de desenvolvimento e enriquecimento pessoal.

Exemplo disso, foi a aula onde foi lecionado o conteúdo “A pele”. Esta conteve vários momentos, iniciando com a visualização de um filme que se intitula “Era uma vez o corpo humano.” Após a visualização do mesmo, este foi explorado em grande grupo.

Posteriormente, passamos para o quadro interativo, onde analisámos imagens e frases que se relacionavam com o tema. Antes falarmos da impressão digital (conceito que o livro não abordava) e tentámos descobrir a sua definição. A turma foi dividida em grupos, onde lhes foram dados uns cartões para que cada elemento colocasse a sua impressão digital. Juntos, e com a ajuda de lupas, descobriram as diferenças entre elas. (Anexo VI – Fotos - nº4/5) No final do PowerPoint foram colocadas, propositadamente, umas questões que tinham como nome “Será que sabes?”, de forma a perceber se os objetivos tinham sido alcançados e se poderíamos passar à fase seguinte, que foi a realização de uma ficha de trabalho. No decorrer da aula, as crianças foram participando, estavam motivados, logo penso que os objetivos foram atingidos.

No entanto, não foi possível concretizar a atividade final que era pintar uma esponja, representando as camadas da pele. Esta foi realizada no dia seguinte, onde lhes foi apresentado o material e logo mostraram bastante interesse em realizá-la, ouvindo expressões como “*Que fixe Professora, vamos trabalhar com tintas*”. Entretanto, identificaram na esponja as camadas da pele (derme e epiderme), pintando-as a seu gosto. No final, cada aluno identificou as mesmas com umas bandeiras. (Anexo VI – Fotos - nº6) Uma aula com este tipo de materiais é interessante e produtiva, “*porque têm uma função no desenvolvimento contínuo e duradouro de uma actividade*” (Dewey, 1959:85) e ainda é importante destacar que “ (...) *quando a aula está bem estruturada, quando as crianças realizam todas, individualmente ou em grupo, um trabalho interessante (...)* alcançamos a harmonia quase ideal.” (Freinet, 1975: 47)

Exemplo de outra atividade, foi uma aula experimental que foi dedicada a experiências, com o propósito de descobrir fenómenos como o da solidificação, fusão, evaporação, condensação e precipitação. Na sala de aula foi montado um laboratório

com umas mesas e o respetivo material para cada experiência. Os alunos pareciam uns autênticos cientistas, uma vez que a sua caracterização com aventais brancos e crachás, ajudou a construir essa imagem tão ao gosto do imaginário e do “faz de conta” do mundo da criança. (Anexo VI – Fotos - nº7/8) Durante a realização das mesmas foram surgindo expressões como: “*Professora, que fixe, a água desapareceu*”; “*Professora o gelo derreteu*”; “*Que máximo a água congelou*”; entre outras. (Anexo XII – Reflexões - nº1) Todos os grupos tinham uns protocolos que tinham de preencher no final da experiência, apontado o material, o procedimento, o que observaram e as conclusões, que posteriormente seria avaliado. Esta aula decorreu com sucesso, visto os alunos terem aderido à atividade e consequentes aprendizagens. Tal como afirma Freinet o aluno não deve estar “... *de braços cruzados a escutar as sábias explicações do professor.*” (Freinet, 1975: 35)

Durante o desenrolar do estágio, no 1º ciclo do EB, foi também realizada uma hora do conto sobre a história o “Pássaro da Alma”, no dia três de janeiro. (Anexo XI – Planificações: nº2 – Grelha) Esta foi dinamizada através de uma manta de contar histórias. A sala foi disposta de forma a realizar a atividade, uma vez que foi necessário adequar o espaço para que todos estivessem confortáveis e predispostos para a aprendizagem. (Anexo VI – Fotos - nº9)

A aula iniciou-se com uma chave para abrir a mesma, com a sala às escuras tendo, apenas, um foco a realçar a manta. Cada aluno tinha um pau mágico e juntos realizámos, com a chave, abrimos a manta e iniciámos a história. Durante a narrativa, os alunos iam abrindo as diversas gavetas que a manta continha. Posteriormente, esta foi explorada em grande grupo com diversas questões, com o grupo bastante participativo.

Nesta atividade, para além de todas as aprendizagens anteriores, esteve presente a interdisciplinaridade, uma vez que os alunos, em grupos, realizaram atividades de Expressão Dramática e Motora, Matemática e Língua Portuguesa. Na atividade de expressão dramática e motora, cada elemento do grupo representou um sentimento, para que os outros o adivinhassem. Resultou bem, pois eles com o conhecimento dos sentimentos abordados na história, e por tentativa e erro, iam adivinhando, por exemplo “*Estás feliz ou contente.*” (Anexo XII – Reflexões - nº1)

Na de Matemática, foi realizado o jogo do “Dominó dos Sentimentos”. Neste, as crianças tinham sete peças onde estavam expressos vários sentimentos da história e estas teriam de encontrar o par que diz respeito ao seu sentimento. (Anexo VI – Fotos - nº10) Quiseram repetir diversas vezes o jogo.

Para Língua Portuguesa, foi colocado à disposição dos alunos vários cartões com diversos sentimentos, onde cada grupo construiu uma história com esses

mesmos sentimentos, pois a livre expressão “(...) faz eclodir na classe um clima privilegiado de liberdade e confiança, naturalmente o texto livro alcança um lugar preponderante, secundado pelo instrumento primordial do material impresso. O texto impresso faz aparecer o Jornal Escolar e consegue sua difusão através da correspondência interescolar” (Freinet, 1976: 23)

Foi uma aula bastante rica, uma vez que a Formação Cívica esteve também no emergir da aprendizagem, visto o conto falar de emoções e sentimentos e este ser um meio onde é necessário trabalhar este tipo de conceitos. Aliás, a Formação Cívica é, como se sabe, uma área transversal uma vez que visa o

"desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade". (Reorganização Curricular, 2002:9)

Houve, ainda, a oportunidade de realizar uma aula de Educação Física, uma vez que os alunos sempre mostraram interesse pela mesma. Esta aula dividiu-se em três partes: a parte preparatória, a parte inicial e a parte final. A primeira parte era composta pelo aquecimento, a segunda parte era constituída por jogos lúdicos e, por último, era realizado o relaxamento. (Anexo VI – Fotos - nº11/12)

Estas aulas eram realizadas à terça-feira, e nesse mesmo dia os alunos perguntavam “*Hoje vamos fazer Educação Física professora?*”. No entanto, não foi possível a realização das mesmas, todas as semanas.

Contudo, convém realçar que todas as segundas-feiras era realizada a “Oficina da Escrita”, onde em grande grupo eram construídas histórias através de elementos (palavras, imagens, objetos...) fornecidos pela estagiária. Estes textos eram avaliados, posteriormente, e afixados no quadro que construimos que se intitulava “Escrever é conosco...”. (Anexo VI – Fotos - nº13)

Construímos, ainda, três caixas. (Anexo VI – Fotos - nº14) Uma delas continha exercícios de Língua Portuguesa, outra de Matemática e outra com exercícios de Estudo do Meio. Estas foram criadas com o intuito de acabar com os “tempos mortos” existentes na sala de aula, ou seja, quando algum aluno acabava a sua tarefa, dirigia-se às caixas e escolhia qual o exercício que queria fazer, devolvendo-o resolvido à estagiária para esta corrigir.

Ao longo deste estágio, como já foi sendo mencionado, foram realizadas diversas atividades em grupo, de forma a incutir nos alunos a aprendizagem cooperativa, pois “ (...) aprender a cooperar com os outros no próprio acto de aprender, é assumir a nossa própria condição comunitária, onde cada um não é sozinho, onde Ser Humano é Ser-Com-os-Outros.” (Cochito, 2004: 8) Logo, o

aprendizado cria-se quando partilhamos experiências, e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio de pensamento. Por isso, a escola deve proporcionar práticas conjuntas e promover situações de cooperação, em vez de lidar com as crianças de forma isolada, pois “(...) *o ensino isolado não prepara os alunos para experiências no mundo real (...)*” (Dewey, 2010: 49)

No decorrer destes percursos, todas as aprendizagens se tornaram significativas, umas mais que outras. Porém, foi realizado o possível para que os grupos retirassem o maior proveito embora uns estivessem mais empenhados e interessados do que outros. Houve confrontação e discussão de ideias em grupo e resolução de problemas. O objetivo do trabalho do professor é oferecer novas experiências às crianças, pois como afirma Dewey, a experiência faz parte da evolução do indivíduo, ajuda-o a construir conhecimento, a movimentar-se no meio em que vive; assim, é na interação com os outros e com os objetos, que o ser humano cria situações novas de construção de conhecimento “*É a permanente circulação de reacções e de experiências e de conhecimentos que forma a vida em comum dos homens, e que lhes permite a perpetua renovação de suas existências, por uma perpétua reeducação.*” (Dewey, 1973:20)

O trabalho realizado durante os estágios foi sendo cada vez mais gradual, uma vez que este assenta num “ (...) *processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e como isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.*” (Dewey, 1973: 17).

Um aspeto importante a apontar nestas práticas exercidas, foi o facto de sempre acreditarmos nos alunos e na sua capacidade de pensar. Tal como declarava Dewey para o sucesso do processo educativo, bastava um grupo de pessoas se comunicasse e trocasse ideias, sentimentos e experiências sobre as situações práticas do dia-a-dia, visto que “*Vive-se aprendendo, e o que se aprende leva-nos a viver melhor.*” (Dewey, 1973:32).

Foi com este modo de estar em educação, com partilha de interesses, saberes, motivações, experiências e vontades que o saber profissional se foi construindo.

Avaliar

A avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino que implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.

No decorrer da nossa vida profissional somos confrontados com exigências inerentes ao desenvolvimento da profissão. São esperadas competências concretas sobre as quais devemos refletir permanentemente, no sentido de questionar, reorganizar, reformular, para intervir perspectivando uma educação de qualidade.

Logo, avaliar é uma das competências mais difíceis e controversas para um professor do 1º ciclo do EB/educador de infância, tal como foi confirmado ao longo destes estágios. Surgiam questões que fizeram repensar o processo de avaliação, fazendo com que as respostas fossem encontradas semana após semana, nos momentos de avaliação e posterior reflexão. Era temido o facto de se estar a cair no erro de educar sem um sentido, sem uma meta a atingir.

Um profissional da educação tem a função de planear e organizar as atividades/aprendizagens, assim como avaliar as mesmas e perceber se os objetivos foram cumpridos. No decorrer do estágio, em educação pré-escolar, esta tarefa foi realizada junto às crianças, pois só assim se percebeu os efeitos de desenvolvimento nos protagonistas do processo de aprendizagem. No 1º ciclo, era sempre dado um feedback oral das atividades realizadas pelos alunos, após a correção das fichas de avaliação, fichas de trabalho, trabalhos de pesquisa individuais e/ou de grupo. O objetivo consiste em fazer com que os alunos (re) vejam os conteúdos onde ainda têm dificuldades, pois tal como refere Richard Arends. (Arends, 1995:24). *“O feedback de uma boa realização fornece motivação intrínseca.”* O educador de infância/professor do 1º ciclo do EB deve ver o processo de avaliação como elemento fundamental para a tomada de decisões e para o aperfeiçoamento das práticas educativas. Atualmente, a avaliação é entendida como um caminho para a aprendizagem, que deve ser percorrido de forma inteligente e responsável, para ajudar a compreender o que acontece e porquê, para nos auxiliar no reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas.

A função de avaliar, por parte do educador de infância, está também explicita no Decreto-Lei n. 241/2001 de 30 de Agosto, quando afirma que este profissional *“Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”*. Já o professor do 1º ciclo do EB *“Avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem”* Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto)

Assim, em ambas as valências, a avaliação deve ser um reflexo do processo educativo adotado, ou seja, ela constitui um dos componentes do desenvolvimento curricular e exige competências essenciais dos profissionais de educação, como por exemplo o facto de saber o que se quer avaliar e de que forma recolher os dados necessários, escolhendo os instrumentos e técnicas mais adequadas à situação. E foi o que aconteceu no desenrolar das práticas profissionais. Inicialmente, foi fundamental, repensar sobre o foco que se queria observar, visto que as situações que ocorriam eram imensas, logo era necessário estipular um objetivo inicial, juntamente com o instrumento onde se iria registar o acontecimento.

Durante os estágios, os instrumentos utilizados foram variando essa mesma utilização consoante as situações. Por exemplo, no contexto de pré-escolar, inicialmente foi efetuada uma lista de verificação (Anexo XIII - Lista Verificação do Espaço e Materiais) para avaliar a organização do espaço e os materiais nele existente. Entretanto, com a intervenção realizada, decidiu-se realizar entrevistas às crianças de forma a serem elas a avaliarem o próprio espaço, onde são os agentes ativos. No 1º ciclo do ensino básico, as fichas formativas eram utilizadas, intencionalmente, de forma a perceber se os objetivos tinham sido adquiridos, assim como os jogos de consolidação realizados ao longo deste percurso que tinham o mesmo propósito.

Na valência de Jardim – de - Infância, a avaliação assume uma vertente, principalmente formativa, sendo que no 1º ciclo do ensino básico esta assume o carácter diagnóstico, formativo e sumativo. No entanto, ambas se desenvolvem num processo contínuo procurando tornar a criança/aluno agente ativo da aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. A avaliação implica o desenvolvimento de diversas estratégias de intervenção adequadas a cada criança e ao grupo em geral, incidindo numa aprendizagem progressiva.

Para avaliar, o profissional da educação deve estar em constante observação dos progressos do grupo, realizando os seus próprios registos, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens.

Durante o desenrolar dos estágios, a avaliação foi um instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões para intervenção individual e em grupo.

3. Avaliação das Aprendizagens

Como foi realçado anteriormente, o profissional da educação é o responsável por avaliar os progressos das crianças/alunos com quem interage em contextos de ensino – aprendizagem.

Como afirma Mary Drummond, “...ao avaliarmos a aprendizagem das crianças, não podemos fazer escolhas coerentes, ou escolhas benéficas para essas crianças, sem termos como referências os valores centrais do nosso trabalho.” (Drummond, 2005:16) Logo, o educador/professor, inicialmente, tem de fazer opções sobre a forma de como constrói a compreensão do que é ser criança, ou seja, como a vê enquanto pessoa e quais as suas características que nela considera importantes. Como afirmam os japoneses, o professor deve ver a “criança - como criança”. (Drummond, 2005:10)

Na Circular nº. 4 DGIDC/DSDC/2011, poder-se-á ler:

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

Neste sentido, a modalidade de avaliação levada a cabo, durante o estágio em educação pré-escolar, foi a avaliação formativa. Isto, porque o educador de infância avalia consoante uma prespetiva totalmente formativa, ajudando ainda a repensar na sua intervenção quanto ao ambiente e aos processos adotados. (Decreto-Lei n. 241/2001, de 30 de Agosto)

Encarando a avaliação como sendo um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem (Circular nº. 4 /DGIDC/DSDC/2011), semanalmente realizou-se uma avaliação com as crianças que teve lugar em grande grupo. No entanto, durante o desenrolar das atividades existia uma atenção direcionada para o discurso que as crianças iam mantendo, de forma a perceber se estas estavam motivadas ou não. Na realização da avaliação semanal realizada pelo adulto, estas motivações eram expressas, tais como: “*Está linda, estou mortinha por vesti-la.*”; “*Eu escolhi esta cara contente e apaixonada, porque esta música faz-me ficar assim.*” “*Filipa de tarde podemos fazer de novo?*”. (Anexo XII – Reflexões - nº3)

À compreensão do sistema de avaliação no processo ensino/aprendizagem, em 1ºciclo do Ensino Básico, associa-se o ato de avaliar e de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Segundo Perrenoud (2000), a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e encontra-se intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos.

Esta informação é necessária ao professor para procurar meios e estratégias que possam ajudar os alunos a resolver essas dificuldades e é necessária aos alunos para se aperceberem delas, pois estes nem sempre conseguem identificar claramente as suas próprias dificuldades, para tentar ultrapassá-las, logo é necessária a ajuda do professor e o seu próprio esforço. Por isso, nesta valência, a avaliação assume também uma intenção formativa, ou seja avaliar para melhorar qualitativamente.

Seguindo o raciocínio de Perrenoud, (2000: 49)

“ (...) não basta conviver em aula com o aluno para saber observá-lo, nem observá-lo com atenção para identificar claramente suas aquisições e modos de aprendizagem (...) é importante que o professor saiba determinar, interpretar e memorizar momentos significativos que, em pequenos toques, contribuem para estabelecer um quadro de conjunto do aluno às voltas com diversas tarefas.”

Assim, a avaliação das aprendizagens envolve atividades, técnicas e instrumentos de avaliação que permitem ao professor verificar se o aluno adquiriu os conhecimentos, capacidades ou atitudes. Não é possível “olhar para dentro da cabeça” de um aluno para avaliar se ele “tem lá” um conhecimento ou se domina um conteúdo. Por isso, foi necessário ao longo deste estágio em 1º ciclo usar diferentes instrumentos e técnicas, referidas anteriormente, para podermos encontrar essas competências adquiridas ou não.

As funções da avaliação, em 1º ciclo do EB, como já se tem vindo a referir são: de diagnóstico, de verificação (formativa) e de apreciação (sumativa), pois *“(...) as actividades de avaliação do professor têm como alvo um dos três objectivos seguintes: diagnosticar os conhecimentos prévios e competências existentes, proporcionar uma avaliação correctiva e julgar e classificar o desempenho dos alunos.”* (Arends, 1995: 238)

A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de prevenir as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes. Durante o estágio, esta era realizada através de jogos, tal como aconteceu na aula do dia 28 de novembro quando foi realizado o jogo do “*Quem é quem*”, para iniciar o conteúdo “*O Passado Nacional*”, de forma a perceber que vestígios os alunos já conheciam sobre a História Local. (Anexo VI – Fotos - nº15/16)

A função da avaliação formativa segundo Haydt *“(...)permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade*

entre tais objetivos e os resultados efectivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas.” (Haydt, 1995: 17) No decorrer desta segunda prática profissional, podemos perceber que a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução. Desta *“Colhem-se dados que ajudam alunos e professores a reorientar o seu trabalho no sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspectos a melhorar.”* (Reorganização Curricular do Ensino Básico, 2002: 39)

A função sumativa, tem como objetivo, segundo Miras e Solé *“Determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada.”* (Miras, Solé, 1996:378) Esta ajudou-nos a tirar conclusões do progresso realizado pelos alunos no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados quantitativos, já colhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino. Como refere Gouveia *“Existe, portanto, consenso em torno das três principais funções da avaliação: regular, orientar e certificar.”* (Gouveia, 2008:17)

A forma como se avalia, segundo Luckesi (2002), é crucial para a concretização do projeto educacional. É esta que indica aos alunos o que o professor e a escola valorizam, ou seja mostram à criança aquilo que esperam dele.

Em ambas as valências, no que concerne à avaliação, esta não deve ser somente relativa a produtos finais, mas também a processos de realização desses mesmos produtos. Então, é fulcral falar com as crianças/alunos acerca do que se está a desenvolver, a fim de que estas percebam o porquê de fazer de uma forma e não de outra, e percebam a utilização de uns materiais e não de outros, pois o grande desafio para construir novos caminhos, segundo Ramos (2001), é uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, conectado, compartilhado e autonomizador no processo ensino/aprendizagem. Desta forma, estaremos a formar cidadãos conscientes, críticos, criativos, solidários e autónomos.

Neste sentido, a avaliação, durante este tempo, foi encarado como um reflexo de todo o processo educativo, ajudando no progresso das aprendizagens. Houve uma constante observação dos progressos das crianças/alunos, havendo sempre um registo dos mesmos, para posteriormente ser um apoio à planificação e à construção de novas aprendizagens, uma vez que *“Avaliar é um acto pedagógico que requer uma atitude e um saber específico que permitam desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada criança e do grupo no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada,”* (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011).

V. REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Inicialmente, houve uma preocupação e ao mesmo tempo uma necessidade de encontrar uma ligação entre a teoria e a prática que se estava a realizar. Assim, fizeram-se diversas pesquisas em documentos dos anos anteriores, bem como a preparação de um dossier, com a recolha de perspetivas teóricas, de vários autores de referência, relacionadas com as práticas e com a faixa etária das valências onde o estágio decorreu.

Muitas vezes, surgiam questões ao nível da intervenção ao tentarmos relacionar o que teoricamente se abordou na Licenciatura em Educação Básica, durante os três anos, uma vez que *“Ser professor - investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.”* (Inafop, 2001: 18) Todas as intencionalidades, faziam com que se refletisse sobre a ação enquanto profissional ativo. Não se refletia apenas para planejar e avaliar a prática, mas sim para melhorar a intervenção enriquecendo e proporcionando mais e melhores aprendizagens ao grupo. Assim sendo, a investigação é um processo fundamental de construção de conhecimento, que deve ser feito por todos, principalmente pelo docente, pois este ao investigar poderá reformular as suas formas de trabalho, os seus objetivos e o seu relacionamento com todos os atores presentes no processo educativo.

Quando estes percursos começaram, existiu algum medo e receio de os percorrer, pois não se conheciam os contextos onde se iria intervir.

O estágio final é caracterizado por todos os que já passaram por essa etapa, como sendo um marco crucial nas suas vidas e, desta vez, não se fugiu à regra. Os maiores medos encontravam-se no patamar do *“não conseguir”*. E, foi desta forma, que inicialmente todos os medos apareceram: medo de que os objetivos colocados pelos professores no início do ano para estes estágios não fossem atingidos, medo de não corresponder àquilo que era pedido pelas orientadoras, medo de não conseguir corresponder às expectativas e interesses dos grupos, medo de não conseguir interagir da melhor maneira com eles e medo de não conseguir gerir conflitos.

Inicialmente, foram apresentados os objetivos dos estágios profissionalizantes que funcionavam como a meta a atingir. Estes estipulavam que deveria existir, por

parte da estagiária, intervenção na instituição, havendo uma saudável e profissional relação com a equipa pedagógica, que se planificasse de acordo com o grupo em questão sendo, para isso, exigida uma observação e avaliação, assim como estava determinado a existência do envolvimento parental.

Estamos a ser, ainda, protagonistas de um novo desafio implementado pelo Ministério da Educação, que passa por estarmos inseridos no Processo de Bolonha e na possibilidade de uma profissionalização generalista, com perfil misto, que pode preparar para a docência em dois níveis (educação pré escolar e 1º ciclo do ensino básico ou ensino básico 1º e 2º ciclos). Este novo sistema assenta num

“ (...) paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica —instrumentais, interpessoais e sistémicas— quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante.” (Decreto-Lei n.º 74/2006, 24 de Março)

No caso específico dos profissionais habilitados com este perfil (educador de infância e professor do 1º ciclo do ensino básico) espera-se que sejam capazes de evidenciar nos seus projetos de intervenção pedagógica aspetos que permitam assegurar a continuidade e sequencialidade do percurso escolar das crianças. Descobrimos que é necessária uma mentalidade curricular que garanta e facilite a sequencialidade, naturalmente intrínseca, aos processos de ensino – aprendizagem.

A utilização destas competências permitirá a transversalidade ao nível da aplicação dos conhecimentos científicos, didáticos e metodológicos, na diferenciação de estratégias pedagógicas, e na avaliação formativa em ambos os níveis de escolaridade.

O profissional misto deve *“Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática (...).”* (Decreto-Lei n.º 74/2006, 24 de Março)

Este profissional, acarreta consigo capacidades para compreender os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças ao longo dos anos e daí conseguir adequar melhor o desenvolvimento de competências às necessidades e interesses de cada faixa etária, uma vez que

“A componente de formação educacional geral abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os docentes na sala de aula, no jardim-de-infância ou na escola, na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de ensino.” (Decreto-lei n.º 43/2007, 22 de Fevereiro)

É exigido a este professor generalista, que construa um

“(...) momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras

áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.” (Decreto-lei n.º 43/2007, 22 de Fevereiro)

Nestes dois estágios, deu para perceber a importância do que é ser um profissional misto, concebendo o processo de continuidade educativa entre as duas valências, que por sinal foi o que aconteceu em ambos os estágios, visto ter-se lecionado numa sala dos cinco anos no Jardim-de-infância, fazendo uma articulação com o 1ºciclo. Enquanto no estágio do 1ºciclo do ensino básico esteve-se inserida numa turma do 4ºano, existindo uma articulação já com o 2ºciclo.

Tendo como base os objetivos explícitos anteriormente, foram definidos outros pessoais que iriam fazer parte deste processo, enquanto estagiária. Sentir a responsabilidade de ter um grupo de crianças/alunos entregues ao nosso cuidado, tornando-nos responsáveis pelo seu desenvolvimento e bem-estar, trouxe consigo um sabor agri-doce. Contudo, estes eram estágios profissionalizantes, onde todas queríamos fazer um bom trabalho, tendo sempre em vista as competências que as crianças/alunos teriam que adquirir no final de cada aprendizagem. Iriam ser proporcionadas atividades e aprendizagens significativas que, de certa forma, muito contribuiriam para o desenvolvimento destas crianças.

Quando era realizada uma atividade, existia sempre uma ligação entre a teoria e a prática, uma vez que através da teoria se conseguia agir e colocar em prática as ideias de forma mais adequada. Porém, a prática caracterizava-se sempre como a finalidade da teoria. Exemplo disso era a preocupação, desde o início, de criar um ambiente estimulante e desafiador, apurando a criatividade, uma vez que *esta “(...) tem sido entendida como uma característica inerente aos alunos, sendo a questão fundamental o modo como os professores poderão induzir mais criatividade”.* (Nóvoa, 1991:127)

No entanto, percebeu-se que a organização do ambiente e a realização das atividades, em ambas as valências eram distintas, uma vez que são contextos lúdicos diferentes. Seguindo Piaget, os grupos em questão situam-se em estádios distintos, sendo que o grupo de cinco anos, enquadra-se no estádio Pré-operatório, mais especificamente na fase intuitiva. Nesta idade, observa-se o aperfeiçoamento do funcionamento simbólico. Aqui está presente o pensamento mágico, sendo que a realidade da criança é aquilo que ela sonha e deseja, dando explicações com base na imaginação, sem ter em consideração questões de lógica.

Desta forma, o grupo do 1ºciclo do ensino básico, encontra-se no estádio das Operações – Concretas, onde o pensamento lógico é protagonista. Estas crianças já têm capacidades para realizar operações mentais, pois compreendem que existem

ações reversíveis; compreendem a existência de conceitos; já se baseiam na percepção imediata, compreendendo a existência de características. (Papalia, Olds, Feildman, 2001). Neste sentido, o “lúdico”, tem características diferentes nas duas valências, uma vez que este não está, apenas, no ato de brincar, mas também no ato de descobrimento e compreensão do mundo.

O grupo dos cinco anos tinha a necessidade de manusear diversos objetos e materiais, estimulando, de certa forma, a sua criatividade. A turma do 4ºano, tinha um interesse enorme por jogos em grupo, bem como, por diversas aprendizagens e atividades ao ar livre.

Desta forma, verificou-se que no 1ºciclo do EB, este está também presente, de forma a motivar os nossos alunos, tendo sido necessário manter uma motivação constante durante o desenrolar das aprendizagens, uma vez que *“a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em acção ou a faz mudar de curso”*. (Bzuneck, 2000: 9) Isto, porque todo o ser humano pode beneficiar de atividades lúdicas pelo aspeto de prazer e diversão, assim como pelo facto da aprendizagem, pois *“É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva.”* (Vygotsky, 1984: 27)

É de salientar, ainda, que o professor tem de ter em consideração que o aluno ao envolver-se em aprendizagens lúdicas, desenvolve várias capacidades, exploram e refletem sobre a realidade, independente da faixa etária em que se encontra, visto que

“Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.” (Friedman, 1996: 41)

A aprendizagem cooperativa entre as crianças e entre o par pedagógico que desenvolveu o estágio com o mesmo grupo, foi uma mais-valia, verificando-se o que as Orientações Curriculares para a Educação Pré - escolar, subscrevem *“aprendizagens cooperativas, na qual a criança desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagens das outras”*. (OCEPE, 2002:36)

No início dos estágios existia a noção que as interações entre adultos poderiam não ser fáceis e um dos receios era o primeiro impacto com a educadora e a professora cooperantes. Hoje, podemos afirmar que ambas se tornaram um pilar na nossa profissionalização.

Quanto ao objetivo relacionado com a planificação, tentou-se ao longo do tempo que este fosse cumprido com o maior rigor possível. Como já foi sendo mencionando ao longo do relatório, esta era realizada em conjunto tendo, sempre, como base as avaliações semanais, as observações e, acima de tudo, os interesses e

necessidades dos grupos. Inicialmente, existia uma dificuldade relativamente aos objetivos que deveriam ser trabalhados. No entanto, com o desenrolar dos estágios essa lacuna foi sendo ultrapassada.

As reflexões semanais, em ambos os estágios, serviram como base para o desempenho da estagiária, de forma a refletir sobre a prática exercida nessa semana. Porém, estas ajudavam na definição de novos objetivos. E isso passava pelo sucesso e pelas aprendizagens dos grupos, pois só assim conseguiria haver desenvolvimento profissional. Logo, podemos afirmar que, um professor que reflete é um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de educador. O professor reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores.

Neste sentido, subscreve-se Zeichner, que considera que há aspetos constituintes das práticas do professor reflexivo como,

“analisar e enfrentar os dilemas que se colocam na sua actividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional”.
(Zeichner, 1993:50)

Ser um profissional em constante auto análise, auto reflexivo em contacto com outros colegas, sem nunca ficar acomodado na berma do grau académico concluído, é o lema a seguir. Desta maneira, todo o profissional deve reconstruir seus conhecimentos a partir da sua experiência, saberes e vivências, compreensão e reorganização alcançados pela interlocução entre teoria e prática. Afirmamos, ainda, que as reflexões sobre a prática nos serviram como instrumento construtor do saber, ajudando-nos a revelar as nossas competências pessoais e profissionais. De forma a perceber e a compreender o que acontecia, era sentida a necessidade de usar a capacidade de refletir, pois só assim se dava a *“...reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança.”* (MARQUES, M., et al, s/d: 130) Logo, a prática leva-nos a refletir sobre os nossos atos, daí que *“o portefólio reflexivo vai-se tornando num «diário pessoal», que acompanha os alunos durante o estágio ajudando-os a reflectir sobre estratégias, situações, contextos e metodologias”.* (Ibid; 130)

Podemos afirmar que *“o desejo de compreender o que acontece à sua volta, leva o ser humano a usar a sua inata capacidade de reflectir.”* (MARQUES, M., et al, s/d: 130).

Concluiu-se, assim, que a construção do portefólio contribuiu significativamente para a realização deste relatório, na medida em que se tornou numa base para a construção da profissionalização.

No que respeita ao envolvimento parental, os

“(...) professores esperam que os pais adotem um linha de orientação que apoie explicitamente a escola e o pessoal escolar, e que também ensinem aos seus filhos os comportamentos sociais requeridos para o sucesso na escola e na vida, e/ou sejam responsáveis pelas expectativas escolares de educação de pais e de filhos sobre valores e comportamentos, quanto mais for o grau do envolvimento parental, melhor as crianças estarão preparadas para o sucesso escolar.”
(DIOGO, 1998: 79)

Assim, foi sempre incentivada a participação dos encarregados de educação nas aprendizagens dos seus educandos, em ambos os estágios, havendo mais participação dos mesmos na valência do pré-escolar.

Inicialmente, existia uma dificuldade em comunicar com estes, uma vez que não havia conhecimento entre ambas as partes e a vertente da confiança não estava ainda presente. Com o desenrolar do tempo, a relação foi melhorando, permanecendo o diálogo e partilha.

Havia, diariamente, um intercâmbio escola - família e vice-versa, com pedidos de trabalhos, pesquisas e participações em atividades coletivas, como foi exemplo no Dia Internacional da Família, onde com a participação de todos os pais se construiu uma bandeira para ser exposta na instituição.

Já no estágio do 1º ciclo do ensino básico, a relação com os pais não foi tão intensa. Porém, foram realizadas duas reuniões de pais, onde as estagiárias estiveram presentes e um convívio no Dia de Reis, convocando os pais para assistirem a uma apresentação do grupo composto pelos seus filhos.

É importante realçar que o estágio na valência de 1º ciclo do EB deixou marcas e ajudou no crescimento pessoal e profissional, em termos de experiência em terrenos mais desfavorecidos e em realidades mais complicadas. Foi uma experiência ótima aprendendo a desmistificar certos preconceitos.

Logo no primeiro dia de estágio, foram deitados por terra algumas imagens que existiam do Bairro. Esperava um ambiente mais violento, agressivo e assustador, mas deparei-me com pessoas com comportamentos “normais”, simpáticas e agradáveis. Foi possível poder abrir horizontes ao nível dos preconceitos sociais, antes criados.

Este Bairro é um local onde a vida das pessoas é difícil, onde nada parece acontecer como deveria e isso reflete-se nas crianças. Aqui começa o papel importantíssimo de ser professor. Fazer crianças e encarregados de educação acreditarem na importância do estudo e da formação não é algo fácil, neste contexto, e com a predominância da etnia cigana. É um desafio que é colocado à docente,

diariamente, com o elevado grau de faltas dadas e pela desvalorização que é feita à escola.

Foram crianças, que deixaram marcas profundas, pois eram extremamente carentes de afeto, de estabilidade, até de verem suprimidas as suas necessidades básicas. É uma realidade dura e por vezes até cruel que fez com que existisse vontade de mudar aquela realidade, de ajudar, de auxiliar e orientar aquelas crianças para um futuro melhor. Ficou-se com a sensação que neste tipo de realidades, os conteúdos que devem ser cumpridos, passem para segundo plano, uma vez que é necessário que as crianças se encontrem bem, para depois estarem abertas à aprendizagem.

O profissional em educação tem um papel fundamental para motivar os seus alunos, tal como indica o Decreto-lei nº240/2001 de 22 de Fevereiro “*O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino...*”. Neste sentido, este deve manter uma postura firme perante os alunos e tem de ter a capacidade de “saber estar e saber ser” perante os diferentes momentos da aula.

Foi importante perceber que vivemos num mundo em constante transformação e o conhecimento torna-se cada vez mais importante. Somos, por isso, responsáveis por incentivar aprendizagens.

Estes dois percursos revelaram-se uma tarefa bastante motivadora, porque foi constante o trabalho em equipa, existindo sempre entusiasmo, dedicação, criatividade, entreajuda, colaboração e partilha de informação.

Esperamos ter desenvolvido, no final deste 2.º ciclo de formação, uma atitude observadora e interrogativa, aberta e crítica, comprometida, dialogante, colaborativa, interventiva, responsável, respeitadora das ideias dos outros, aberta à mudança, sensível à necessidade de aprender durante toda a vida, autoconfiante e com capacidade empreendedora e criativa.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências de estágio são de grande relevância para o futuro docente no sentido de observar o comportamento e o quotidiano dos profissionais de educação,

assim como, adquirir conhecimento prático e conciliar os conhecimentos teóricos e adotá-los à prática vivenciada.

Ao longo das intervenções, confirmou-se, embora as realidades fossem diferentes que

“Mais do que cenários desconectados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades educativas ricas e polivalentes.” (João Formosinho, 2004: 25)

Porém, como futuros profissionais mistos foi importantíssimo perceber que a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico. (Lei de Bases do Sistema Educativo) Assim, *“Todas as actividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre o jardim de infância e o 1º CEB: dentro e fora do horário lectivo, dentro e fora da escola, com as crianças, com os pais, com os educadores e professores (...)”* (Célia Serra, 2004:78) são cruciais para o sucesso escolar.

Após as práticas confirmou-se a ideia de que *“Educar é conduzir, guiar para um fim. Educa-se para a verdade, para o bem e para o belo”* (Landcheere, G. 1983:56) ou, concordando com Proença,

“o desenvolvimento do homem simultaneamente nos planos físico e intelectual, proporcionando-lhe uma cultura que lhe permita compreender o mundo em que vive e reflectir sobre os problemas do seu tempo. Ao mesmo tempo que pretende o desenvolvimento das faculdades individuais do futuro cidadão” (Proença, 1999,37).

Logo, foi crucial sentir a educação, como resultado de uma ação praticada, como um processo, que liga de uma maneira prevista ou imprevista dois ou mais seres humanos e que os coloca em comunicação, numa situação de troca, enriquecimento e modificações recíprocas.

Pode-se afirmar que a nossa sociedade está cada vez mais exigente, pois centraliza-se no desempenho académico, na capacidade de pesquisa e de inovar, (a criatividade), na aceitação de desafios e sobretudo no saber conviver apoiando o outro, a (solidariedade). Urge guiarmo-nos

“(...) por critérios que compreendam as diferenças, que reforcem a cidadania, que entendam o capital humano e o capital social, que liguem a coesão e a justiça, que articulem conhecimento e compreensão, inovação e progresso” (Martins, 2007:221).

O ritmo acelerado da sociedade, obriga-nos a que cada um se adapte aos novos contextos o mais rapidamente possível. Por conseguinte, torna-se obrigatório pensar-se na educação ao longo da vida e para a vida. Considera-se, assim, que o

essencial é obter uma educação nova onde a criança realiza, experimenta, é o ponto de partida, e o educador adapta-se às suas necessidades e ao seu ritmo de desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, a educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer, aprender a ser. É, então, no relatório Jacques Delors para a UNESCO, que estes se encontram: o aprender a aprender, a preparar-se para agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade. O aprender a conviver, formando indivíduos que demonstrem a capacidade de comunicar, interagir, participar e valorizar as diferenças. O aprender a fazer, tendo como foco, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa e, finalmente, o aprender a aprender, ajudando a despertar a curiosidade intelectual, o sentido crítico e a compreensão do real. Desta forma, a estagiária identifica-se com este pressuposto, dado que considera essencial a construção de bases que permitirão ao indivíduo continuar aprender ao longo de toda a vida. Então, é decisivo formar crianças em indivíduos autónomos, solidários e competentes, fazendo emergir competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas, pois são estas competências que irão permitir ao indivíduo continuar a aprender ao longo de toda a vida. Segundo Roberto Carneiro é o “...educar para aprender e aprender a educar...” (Carneiro R, 2003:113)

Educar seres humanos atualmente, exige analisar o modo como podemos entender os conceitos de cidadania, de cultura, de diversidade, entre outros. É necessário explorar caminhos e encontrar alternativas para que a educação que fazemos deixe marcas significativas e relevantes no futuro, pois “(...) a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.” (Delors, 1996:65) Só o ato de educar, conduzirá “a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (Ibid)

Neste sentido, pretende-se formar os educandos para o conhecimento e para a liberdade, pois acredita-se que seja fundamental para melhorar a qualidade do ensino, para alargar a aprendizagem dos seres humanos e, acima de tudo, para poder dar resposta ao mundo em que vivemos. Deve-se também preparar as crianças para a cooperação, para a capacidade de trabalhar em equipa e de ser solidário, numa perspectiva multicultural e de reconhecimento e aceitação das diferenças, como indica Vasconcelos (2007),

“O jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efectiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de

vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social.” (Vasconcelos, 2007:113)

Reconhece-se que a educação tende cada vez mais, a ter um carácter universal, isto é, dirigida para todos. Assim, independentemente do grupo socioeconómico de pertença ou da cultura de origem, existe uma necessidade generalizada de preparar as crianças para a vida em sociedade, conforme se verifica no 7º princípio da Declaração dos Direitos da Criança, de 20 de Novembro, 1959 que afirma que

“A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade.”

Verificou-se, em ambos os estágios, que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, tornou-se importante partir sempre dos seus conhecimentos prévios, respeitando e valorizando as características individuais de cada criança e do grupo. Logo, foi necessário, inicialmente, desempenhar um papel de professor - investigador, de forma a conhecer os grupos que se estava a acompanhar. Também de igual importância foi o facto de saber escutar o que as crianças tinham para dizer; só assim foi possível ir ao encontro das suas necessidades e interesses.

Durante estes percursos, houve um agir de forma a colocar em prática os objetivos pedagógicos que devem ser adaptados às propostas dos grupos. Avaliou-se o processo de aprendizagem e os efeitos no desenvolvimento da criança fazendo esta tarefa com elas, pois estas são o sujeito das aprendizagens. Foi ainda realizada uma articulação entre o pré-escolar, o 1º ciclo do ensino básico e o 2º ciclo, fazendo uma partilha de saberes com os alunos e outros agentes educativos, visto ambos os grupo serem grupos finalistas do ciclo em questão.

Comprovou-se o que é realçado por vários teóricos, o facto de a organização do ambiente educativo estar ao encargo do profissional em educação pois, ao longo destas práticas, o material assim como todo o espaço eram organizados com cuidado, antes das atividades, para que estas se tornassem aprendizagens significativas para os grupos.

Compreendeu-se que, de facto, trabalhar em educação é trabalhar em equipa, desde os pares, à família das crianças, à comunidade onde estamos inseridos. Esta troca constante de experiências promoveu um enriquecimento pessoal.

Reconhece-se que ao preparar as crianças para a geração futura é dar-lhes condições de escolher, com responsabilidade, o seu futuro. Deve-se optar pela flexibilidade responsável e não pela imposição. A criança deve ser ensinada a viver em harmonia com as diferenças, daí ser crucial transmitir valores às novas gerações, não nos limitando apenas à dimensão dos conteúdos cognitivos, transmitidos através da docência. Devemos ir além. Os valores devem ser, mais do que transmitidos, vividos, através de práticas educativas e no curso dos acontecimentos.

É necessário que todos nós profissionais da educação apoiemos as futuras gerações para uma intervenção mais impulsionadora e consciente na sociedade. Este facto implica, também, ajudá-las a saber viver uma cidadania no espaço escolar.

Como indica Paulo Freire, *"Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão"* (Freire, 1987:52). Assim, o exercício da liberdade é visto como uma atitude crítica, que permite refletir com o intuito de reaprender e reajustar atitudes.

Resumidamente, e de uma forma global, considera-se o processo educativo como uma majestosa pirâmide. O educador forma a base dessa pirâmide, sustentando o peso de intermináveis responsabilidades. Mas também sustenta, no topo dessa pirâmide, a luz de um aprendiz.

VII. BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I., (2001), "Professor – investigador. Que sentido? Que formação?" (vol.1), Revista Portuguesa de Formação de Professores;

ARENDS, R., (1995), "Aprender a Ensinar", Mc Graw-Hill, Amadora;

BECKER, F., (2001), "Educação e construção do conhecimento", Artmed, Porto Alegre;

BLOOM, B., Hastings e Madaus (1971), "Manual de Avaliação Formativa e Sumativa do Aprendizado Escolar", Livraria Pioneira Editora, S. Paulo;

BRAZELTON, T., Sparrow, J., (2003) "A Criança dos 3 aos 6 anos", Editorial Presença, 3ª edição;

BZUNECK, J., (2000), "As crenças de auto-eficácia dos professores", Editora Petrópolis, Rio de Janeiro;

CABANAS, J., (1995), “Teoria da Educação, Concepção antinómica da educação”, Colecção perspectivas actuais, educação, Edições ASA, Lisboa;

CARNEIRO, R., (2003), “Do sentido e da aprendizagem: a descoberta do tesouro”, Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nº2, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa;

COCHITO, I., (2004), “Cooperação e aprendizagem”, ACIME, Lisboa;

CORTESÃO, L., TORRES, M., (1983), “Avaliação Pedagógica II – Perspectivas de sucesso”, Colecção Ser Professor, Ministério da Educação, Porto;

COSTA, J., (1992), “Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola”, Texto Editora, Lisboa;

Delors, J., (1996), “Educação um tesouro a descobrir”, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Edições Asa, Rio Tinto;

DEWEY, J., (1959), “Como pensamos”, Companhia Ed. Nacional [1ªed. 1910] São Paulo;

DEWEY, J., (1973), “Vida e educação: I – A criança e o programa escolar e II – Interesse e esforço”: Ed. Melhoramentos [1ª ed. s/d]. e [1ª ed. s/d.] São Paulo;

DIOGO, (1998), “Parceria Escola- Família” Coleção escola e saberes nº 15 – Porto Editora, Porto;

DRUMMON, M., (2005), “Avaliar a Aprendizagem das Crianças”, Educação: Investigação e Práticas - Revista do GEDEI, nº7;

EDWARDS C., GANDINI L., FORMAN G, (1999). “As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância”, Editora Artmed, Porto Alegre;

ESTRELA, A. (1990), “Teoria e prática de observação de Classes - uma estratégia de formação de professores”, Porto Editora, Porto;

ESTRELA, M., (2010), “Profissão Docente, Dimensões Afectivas e Étnicas, Colecção Saberes Plurais”, Editores Areal, Porto;

FREINET, C., (1975), “As técnicas Freinet da Escola Moderna”, Editora Estampa [1ª ed.1964] Lisboa;

FREINET, C., (1976), “O texto livre”, Dinalivros, Lisboa;

FREIRE, P., (1987), “Pedagogia do Oprimido”, Paz e Terra, Rio de Janeiro;

FRIEDMANN, A., (1996) “Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil”, Moderna, São Paulo;

Gabinete de Documentação e Direito Comparado (1959), “Declaração dos Direitos da Criança”;

GOUVEIA J., (2008), “Intencionalidades formativas e consequências para a avaliação”;

HAYDT, R. C., (1995), “Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem”, Ática, São Paulo;

HOHMANN, M. WEIKART, D. P., (2009) “Educar a Criança”, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa;

INAFOP, (2001), “Revista Portuguesa de Formação de Professores”, Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, Ministério da Educação;

LANDCHEERE, G. (1983), “Definir os objetivos da Educação”, Moraes Editores, Lisboa;

LEITE, et al (2002) “Projectos Curriculares de Escola e de Turma”: Asa: Porto;

LUCKESI, Cipriano C., (2002) “Avaliação da aprendizagem escola”, Editora Cortez, São Paulo;

MARQUES, M., et al, (s/d) “O Educador como Prático Reflexivo”, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto;

MARTINS, G., (2007), “Portugal – Identidade e Diferença”, Gradiva, Lisboa;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1997), “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, Editora Ministério da Educação, Lisboa;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2002), “Novas Áreas Curriculares – Reorganização Curricular”, Departamento da Educação Básica, Lisboa;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2002), “Reorganização Curricular do Ensino Básico, Avaliação das aprendizagens – das concepções às práticas”, Editor: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2004), “Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º ciclo”, Editor: Departamento da Educação Básica, Lisboa;

MIRAS N., Solé I., (1992), “La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza e aprendizaje. Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación.”, Alianza. Nacional [1ªed. 1938], Madrid;

NÓVOA, A., et al, (1991), “Profissão Professor”, Coleção Ciências da Educação, Porto Editora, Porto;

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., (2004), “A participação guiada – coração da pedagogia da infância”, Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 38, nº1,2,3;

PAPALIA, D., et al, (2001), “O Mundo da Criança”, Mc Graw-Hill, Amadora;

PARDAL, L., (1993), “A escola, o currículo e o professor”, Cadernos de análise sócio - organizacional da educação, Universidade de Aveiro, Aveiro;

PARENTE, C., (2002), “Observação: um percurso de formação, prática e reflexão”, Porto Editora, Porto;

PERETZ, H., (2000), “Métodos em Sociologia, Temas e Debates – Atividades” Editoriais, Lda, Lisboa;

PERRENOUD, P., (2000), “10 Novas Competências para Ensinar”, Artmed Editora, Porto Alegre;

Plano Anual de Atividades 2010/2011 (Jardim de Infância);

Plano Anual de Atividades 2011/2012 (1º ciclo do Ensino Básico);

Plano Curricular de Sala 2010/2011; (Jardim de Infância);

Plano Curricular de Turma 2011/2012; (1º ciclo do Ensino Básico);

PROENÇA, M., (1999), “Didáctica da História”, Universidade Aberta, Lisboa;

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco, 2010;

Projeto Educativo para o triénio 2009-2011 (Jardim de Infância);

QUIVY, R., CAMPENHOUDT L. (1998), “Manual de investigação em Ciências Sociais”, Gradiva, Lisboa;

Regulamento Interno 2010/2011 (Jardim de Infância);

Regulamento Interno do Agrupamento das Escolas do Cerco, 2010;

RIBEIRO, A., et al, (1989), “Planificação e Avaliação do Ensino – Aprendizagem”, Universidade Aberta, Lisboa;

RIGOLET, S., (1998), “Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem, Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos”, Porto Editora, Porto;

ROLDÃO, M., ALONSO, L., (2005), “Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão”, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Almedina, Coimbra;

ROLDÃO, M.C. (2003), “Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores”, Editorial Presença, Lisboa;

SERRA, C., (2004), “Currículo da Educação Pré-escolar e Artc. Curricular 1º Ciclo Ensino Básico”, Coleção Educação, Porto Editora, Porto;

SHÖN, D., (2000), “Educando o profissional reflexivo”, In: A. Nóvoa. Os Professores e a sua formação, D. Quixote, Lisboa;

SIM-SIM, I., et al, (2008), “Linguagem e comunicação no Jardim de Infância”, DGIDC- Ministério da Educação, Lisboa;

SNYDERS, G. (1995) “Felizes na universidade: estudo a partir de algumas biografias”, Paz e Terra, Rio de Janeiro;

VASCONCELOS, T. (2007), “A Importância da Educação na Construção da Cidadania”, Saber (e) Educar, Porto, nº12, 109-117;

VIGOTSKY, L., (1984) “ A formação social da mente”, Martins Fontes, São Paulo;

ZABALZA, M., (1998), “Os Dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de Qualidade”, Artmed, Porto Alegre;

ZEICHNER, K., (1993), “A formação reflexiva de professores: ideias e prática”, Educa, Lisboa.

LEGISLAÇÃO

Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011 (Circular de Avaliação Curricular);

Decreto – Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro (consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei bases do Sistema Educativo);

Decreto-Lei n. 241/2001, de 30 de Agosto (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico);

Decreto-Lei n.º 74/2006, 24 de Março (Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto);

Decreto-Lei nº 115 A/98 de 4 de Maio (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário bem como dos respetivos agrupamentos);

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro (Habilitação Profissional para a Docência);

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril (Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário);

Decreto-Lei nº49/2005, de 30 de Agosto (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior).

ANEXOS

Anexo I – Guião da Entrevista

Avaliação das Áreas da Sala

1. Quais os cantinhos da sala que mais gostas?

Partilha

Planeta da Magia

Garagem

Jogos

Animais

Biblioteca

Construções

Plasticina

Plástica (pintura)

2. Porquê?

3. Quais os cantinhos que menos gostas?

Partilha

Planeta da Magia

Garagem

Jogos

Animais

Biblioteca

Construções

Plasticina

Plástica (pintura)

4. Porquê?

5. O que gostavas de ter, mais, nesse(s) cantinho(s)?

Anexo II - Amostragem de Acontecimentos (exemplo de registos)

Amostragem de Acontecimentos

Objectivo da Observação: As escolhas das crianças

Observadora: Filipa (estagiária)

Tempo de Observação: 10.30 – 11.00h

Data: 28 de Fevereiro

Áreas	10h 00min	10h 10min	10h 20min	10h 30min	10h 40min
Área da Casinha	Clarinha	→	→	→	→
	Bárbara	→	→	→	→
	Ana F.	→	→	→	→
Área das Construções					
Área da Plasticina					
Área da Biblioteca					
Área do Desenho					
Área dos Jogos	Santiago	→	→	→	→
Área do Quadro					
Área das Letras e Números					
Área dos Animais					
Área da Garagem	Tiago	→	→	→	→
		→	→	→	→
Área da Partilha	Rui	→	→	→	→

Anexo III - Registo Incidente Crítico

Intervenientes: L. e Estagiária

Observadora: Filipa (Estagiária)

Idade: 5 anos

Local: Sala

Data: 5 de Abril de 2011

No acolhimento o L. referiu *“Filipa o M. tem uma coisa nas calças que parece a bandeira da Itália.”*

Então pediu ao M. que se levanta-se para vermos e o L. disse *“Vês Filipa, as cores são iguais: verde, branco e vermelho.”*

Comentário:

O L. com esta observação demonstrou que as aprendizagens foram significativas e que este tema lhe interessa bastante.

Anexo IV – Registo de Portfólio

Data da realização do trabalho: 1/03/2011

Data de recolha do trabalho: 17/03/201



Comentário da criança:

“Tiraste uma fotografia sem eu ver!! Queria fazer o planeta Terra, então aproveitei ter vindo pintar para o fazer.”

Comentário da Estagiária:

Esta situação corresponde ao comportamento típico do Pedro. Sempre que inventa algo gosta de tentar recriar.

Metas de aprendizagem:

***A. Formação Pessoal e Social - Domínio: Independência / Autonomia:** escolhe as actividades que pretende realizar no jardim-de-infância e procura autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo.

***Domínio: Exp. Plástica - Apropriação da Linguagem Elementar das Artes-**
Subdomínio: Fruição e Contemplação / Produção e Criação: produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou de per si.

Anexo V – Grelha de Observação - 1ºciclo do EB

	Indicadores					
	Interpreta informação em tabelas de frequência absoluta, respondendo a questões e formulando novas questões;	Recolhe dados de natureza diversa utilizando diferentes representações;	Organiza dados qualitativos e quantitativos utilizando tabelas de frequência;	Identifica a informação relevante para a resolução de um problema;	Aplica estratégias de resolução de problemas;	Explica e justifica as estratégias adotadas;
Nomes						
Alberto						
Bartólo						
Daniel						
Débora						
Érica						
Fábio						
Jéssica						
Joana						
Luana						
Nádia						
Pedro						
Ricardo						
Sara C.						
Taísa						
Telmo						
Tiago						
Vítor						

Legenda: A grelha deve ser preenchida com a sinalização das letras conforme os indicadores de avaliação.
A – Sem dificuldades; B - Com dificuldades; C – Ainda hesitante

Anexo VI – Fotos



Foto nº 1



Foto nº 2

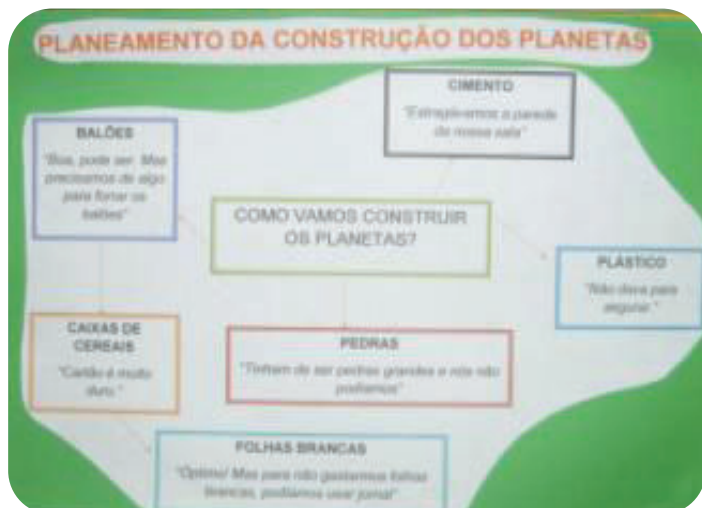


Foto nº 3



Foto nº 4



Foto n° 5



Foto n° 6



Foto n° 7



Foto n° 8



Foto nº 9

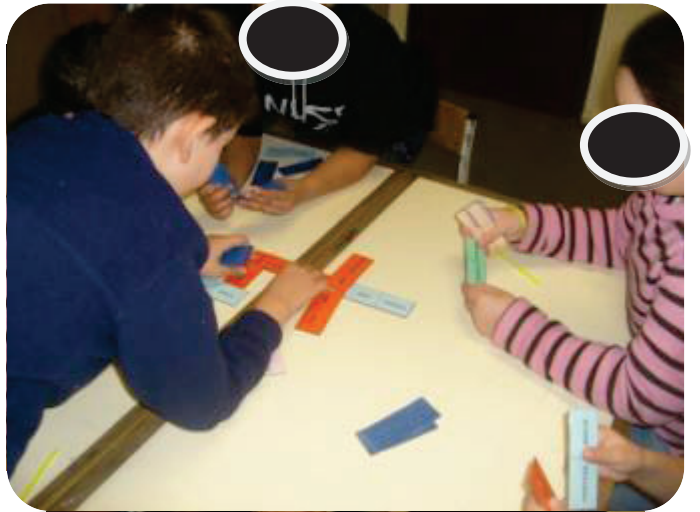


Foto nº 10



Foto nº 11



Foto nº 12

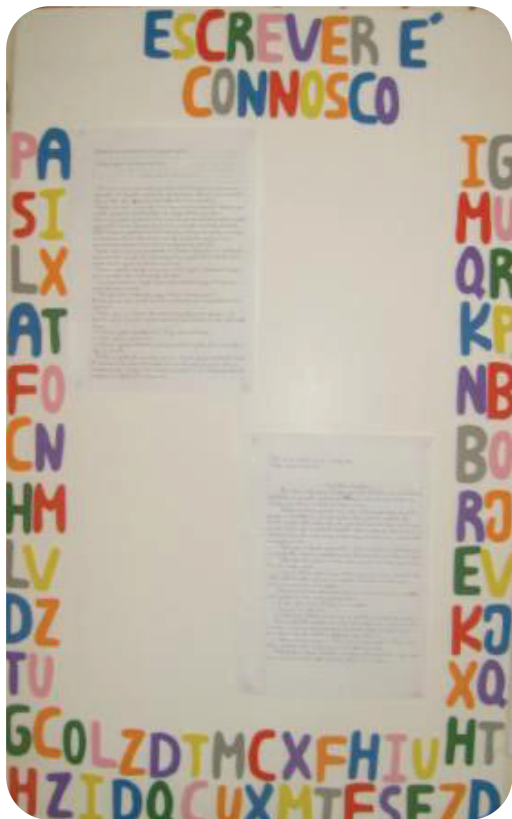


Foto nº 13

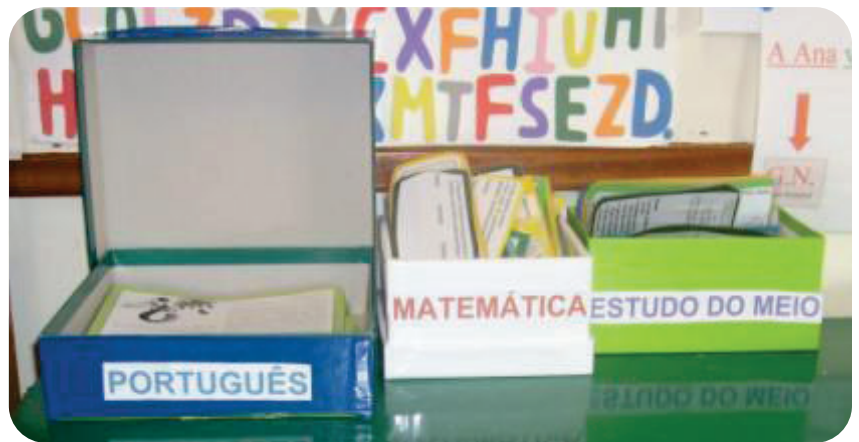


Foto nº 14



Foto nº 15



Foto nº 16

Anexo VII – Inquérito aos Pais

Inquérito

Note: Este inquérito é de natureza confidencial e tem como objectivo conhecer melhor cada criança, assim como a realidade onde está inserida. Os dados recolhidos destinam-se à caracterização do grupo que posteriormente utilizarei no meu relatório de estágio.

Informações sobre o pai

1. Idade: _____
2. Profissão: _____
3. Habilitações Literárias: _____

Informações sobre a mãe

1. Idade: _____
2. Profissão: _____
3. Habilitações Literárias: _____

Informação sobre a criança

1. Idade: _____ Data de nascimento? _____
2. Com quem vive?

3. Número de irmãos:

0 1 2 3 Mais de 3

4. Hora de despertar: _____ Hora de deitar: _____

5. Como se desloca para a instituição:

Carro Carrinha da Instituição Transportes públicos A pé

Outro Qual? _____

6. Quanto tempo demora a chegar à instituição (em minutos)

5-10mn	10- 20mn	20-30mn	Mais de 30mn

7. A que horas chega à instituição: _____ A que horas vai embora: _____

8. Quem leva a criança para a instituição: _____

Quem vai buscar a criança: _____

9. O que faz a criança nos tempos livres?

10. Que tipos de actividades a criança realiza com os Pais?

Obrigada pela colaboração,

A estagiária da ESEPF,

Ana Filipa Damasceno

Anexo VIII – Análise do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas do Cerco

O RI deste agrupamento está organizado por vários capítulos. Na parte I estão referidos os princípios gerais que regem todas as instituições; na parte II estão apresentados os órgãos de administração e gestão, estando dividida por cinco capítulos. Começando pelo capítulo I, correspondente às disposições e preliminares, refere que o Agrupamento é assegurado por órgãos de administração e Gestão do Agrupamento, entre os quais o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

O capítulo que se segue fala-nos do Conselho Geral no que respeita à sua composição, às suas competências *“Eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos”* (Regulamento Interno, 2010: 8), entre outros. Neste capítulo, estão expressas as designações dos representantes, como por exemplo *“Os representantes dos alunos, do pessoal docente e do pessoal não docente no Conselho Geral são eleitos separadamente pelos respetivos corpos.”* (Regulamento Interno: 9). Seguidamente, refere todo o processo da eleição dos representantes no que respeita à sua organização e respetivas funções. Além disso, também aqui está presente todo o processo eleitoral, como é constituída a Mesa da Assembleia Eleitoral *“A mesa da assembleia eleitoral do pessoal docente e não docente é constituída por um elemento indicado por cada uma das listas (...)”*. (Regulamento Interno, 2010: 10). Ainda são aqui conhecidos por quem é eleito o pessoal docente e não docente, ou seja, por colégios eleitorais.

Neste capítulo, no artigo 17º do mesmo documento, está referido o tempo que cada membro escolhido, anteriormente, exerce a sua tarefa. A eleição do Presidente para o Conselho Geral é realizada por voto secreto, ficando este, após eleito, com o seu horário reduzido. O conselho Geral deve reunir, segundo o artigo 20º uma *“(…) vez por trimestre e extraordinariamente sempre que convocado pelo respetivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou por solicitação do Directo.”* (Regulamento Interno, 2010: 11). Quanto ao capítulo III, este refere-se apenas ao Diretor e às suas funções. Este é o órgão de administração e gestão do Agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. É da responsabilidade destes gerir o Conselho Geral e o Projeto Educativo, assim como distribuir o serviço docente e não docente, planear e assegurar a execução das actividades, entre outras funções. (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril)

No que respeita ao Conselho Pedagógico, mencionado no capítulo III do RI, este *“(…) é orientação educativa do Agrupamento, nomeadamente nos domínios*

pedagógico didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.” (Regulamento Interno, 2010: 16)

O capítulo V correspondente ao Conselho Administrativo diz-nos que este é “(...) o órgão deliberativo em matéria administrativo financeira do Agrupamento de Escolas, nos termos da legislação em vigor.” (Regulamento Interno, 2010: 11)

No que concerne à parte III – Elementos operacionais de apoio aos órgãos de gestão - fala-nos da coordenação de escola ou de estabelecimento Pré-escolar no que diz respeito à sua coordenação, as competências que compete ao coordenador. Ainda referente a esta parte, é apresentada uma definição de Assessorias Técnico Pedagógicas, competências dos assessores técnico-pedagógicos. Quanto à IV parte, acerca da organização pedagógica, temos o capítulo I que nos fala de estruturas de articulação, coordenação e supervisão pedagógica, em que nos dá primeiro uma definição e, seguidamente apresenta um conjunto de objetivos e respetiva composição. Na secção I – Articulação e Gestão Curricular, subdivide-se em sub-secção I – Departamentos Curriculares com breve definição, a sua composição em que se constitui em áreas/disciplinas e respetiva designação. De seguida, é apresentado um vasto conjunto de competências, como funcionam os departamentos curriculares e como está organizada a coordenação. Também nesta secção são apresentadas as competências do coordenador, como por exemplo “*Representar os docentes no Conselho Pedagógico*”. (Regulamento Interno, 2010: 21) Na sub - secção II - Equipa de articulação curricular – que “(...) pretende desenvolver a gestão dos planos de estudo e programas definidos a nível nacional e das componentes curriculares de âmbito local, procurando adequar o currículo aos interesses específicos dos alunos” (Regulamento Interno, 2010: 22) Esta articulação “(...) incide particularmente na sequencialidade bilateral entre o pré-escolar e o primeiro ciclo, (...)” (Regulamento Interno, 2010: 22)

Na secção II – organização das actividades de turma – informa-nos que a organização da turma é realizada entre a escola e as famílias, sendo assegurada pelos Educadores de Infância e Professores Titulares das turmas do 1ºciclo. No Ensino Pré-Escolar e no 1.º Ciclo, “(...) o representante dos pais e encarregados de educação de cada grupo/turma é eleito entre os seus pares na primeira reunião de pais e encarregados de educação de cada ano lectivo.” (Regulamento Interno, 2010: 24)

Quanto à sub-secção I esta refere-se ao Conselho de Turma, designando-o como “*O âmbito da organização, acompanhamento e avaliação das actividades de turma e a articulação entre a escola e as famílias (...)*” (Regulamento Interno, 2010: 24) O Director de Turma é o professor Titular de Turma, ficando o responsável pela

mesma. O seu mandato tem a duração de um ano lectivo, embora, sempre que possível, se deva privilegiar a continuidade pedagógica do mesmo na respetiva turma, durante todo um ciclo. Este tem diversas tarefas a seu cargo que deverá cumprir ao longo do tempo que exerce, sendo por exemplo: convocar e presidir as reuniões dos Conselhos de Turma; manter atualizados os conteúdos do dossiê da direção de turma, entre outras. O Conselho das Áreas Curriculares Não Disciplinares integra todos os docentes que lecionam a Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

Na sub - secção I (Conselho de Diretores de Turma/Titulares de Turma), pertencente à secção III – Coordenação Pedagógica de Ano, Ciclo ou Curso – diz-nos que o objetivo dos Conselhos de Diretores de Turma/Titulares é “(...) *coordenar as actividades dos Directores de Turma e dos Conselhos de Turma respectivos.*” (Regulamento Interno, 2010: 24) Estes devem reunir ordinariamente uma vez por período.

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

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

A parte V do Regulamento Interno intitula-se como Serviços, sendo o capítulo I – Serviços Técnico-Pedagógicos. Estes “ (...) *conjugam a sua actividade com as Estruturas de Articulação, Coordenação e Supervisão Pedagógica com a finalidade de promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos.*” (Regulamento Interno, 2010: 34) Os Serviços Técnico-Pedagógicos são constituídos pela Educação Especial, o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), a Ação Tutorial, a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE) e os Serviços de Ação Social Escolar (SASE). Estes serviços regem-se por regras específicas inscritas ou a inscrever em regimentos próprios.

No que concerne ao Plano Anual de Atividades, este é um documento onde são contempladas atividades que vão sucedendo ao longo do ano letivo. Nele podemos encontrar atividades de cariz institucional e outras de índole comunitária. Umas terão lugar na instituição e contribuirão para estabelecer e/ou fortalecer as

relações existentes entre os membros, enquanto que, outras terão como principal objetivo a interação com o exterior, com a comunidade envolvente.

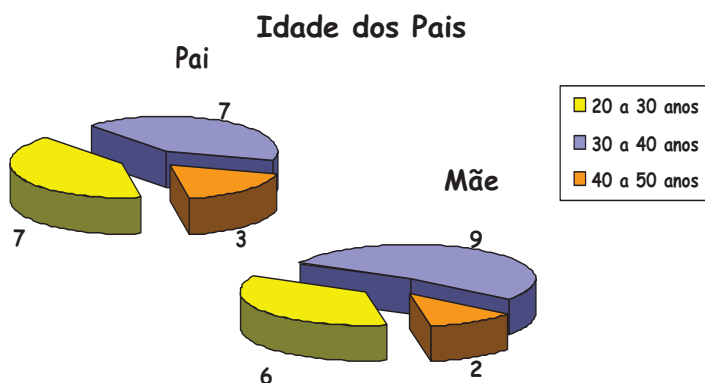
Anexo IX - Grelha de Identificação do Grupo (5 anos)

Nome	Idade	Idade dos pais		Habilitações Académicas		Profissão		Zona de Residência	Nº Irmãos	Com quem vive	Quem leva/traz à instituição	Forma de deslocação
		Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe					
C.	5	38	35	9ºano	6ºano	Verificador de Qualidade	Cozinheira	Fânzeres	1	Pais	Mãe	A pé
G.	5	35	36	12ºano	Licenciatura	Empresário	Professora	Valbom	1	Pais	Mãe/pai/Avós	Carro
M.	5	35	33	6ºano	6ºano	Canalizador	Comerciante	Fânzeres	1	Pais	Mãe	Carro
A.	4	41	34	6ºano	8ºano	Desempregado	Empregada de balcão	Fânzeres	1	Pais	Pai	A pé
R.	5	31	30	10ºano	12ºano	Téc. de Avac	Esteticista	Gondomar	1	Pais	Mãe	Carro
M.	5	35	35	Licenciatura	12ºano		Desenhadora Construção Civil	Rio Tinto	Não tem	Mãe	Mãe/Pai/Avó	Carro
F.	5	38	36	12ºano	9ºano	Penhorista de ouro	Comerciante	Gondomar	Não tem	Pais	Mãe/Pai	Carro
L.	5	40	40	9ºano	12ºano	Distribuidor	Escriturária	Valbom	Não tem	Pais	Mãe	Carro
I.	5	35	36	Licenciatura	Licenciatura	Engenheiro	Bancária	Baguim do Monte	1	Pais	Pai	Carro

P.	5	40	37	9ºano	12ºano	Ourives	Escriturária	Gondomar	Não tem	Pais	Pai	Carro
S.	5	32	30	12ºano	Licenciatura	Director Comercial	Bancária	Fânzeres	1	Pais	Mãe/Avó	Carro
M.	5	39	36	7ºano	12ºano	Cravador - Ourivesaria	Gerente comercial	S. Cosme	1	Pais	Mãe/Avó	Carro
P.	5	37	37	12ºano	Licenciatura	Programador informático	Funcionária administrativa	Fânzeres	Não tem	Pais	Mãe/Pai	Carro
B.	5	34	31	Licenciatura	12ºano	Desporto	Técnica de Turismo	Fânzeres	Não tem	Pais	Mãe	Carro
A.	5	36	36	6ºano	Bacharelato	Comerciante	Empregada balcão	Gondomar	1	Pais	Pai	Carro
S.	5		24				Estudante				Mãe	Carro
M.	5	32	29	7ºano	12ºano	Empresário	Animadora	S. Pedro da Cova	1	Pais	Mãe	Carro
I.	5	36	37	12ºano	Licenciatura	Delegado comercial	Administrativa	Gondomar	1	Mãe	Mãe/Avó	Carro
T.	5	36	39	9ºano	9ºano	Operador de posto	Empregada de loja	Gondomar	1	Pais	Mãe	Carro
A.	5	45	40	12ºano	12ºano	Portageiro	Comerciante	Gondomar	1	Pais	Mãe/Pai	Carro

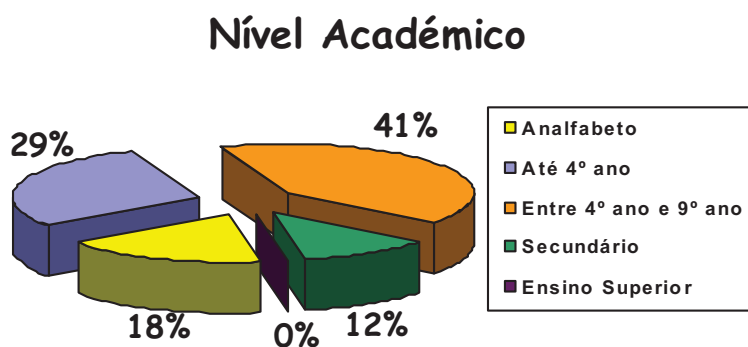
Anexo X – Gráficos (1ºciclo EB)

✓ Gráfico nº 1



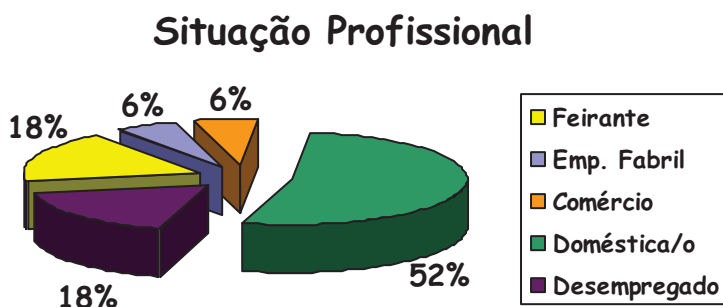
A faixa etária dos pais é muito jovem. A idade do pai situa-se, predominantemente, entre os 20 e os 40 anos. Já as mães são entre os 20 e os 30 anos.

✓ Gráfico nº 2



Globalmente, a escolaridade dos pais situa-se entre o 4º ano de escolaridade e o 9º ano de escolaridade. A taxa de analfabetismo, ainda se faz assinalar com 18%.

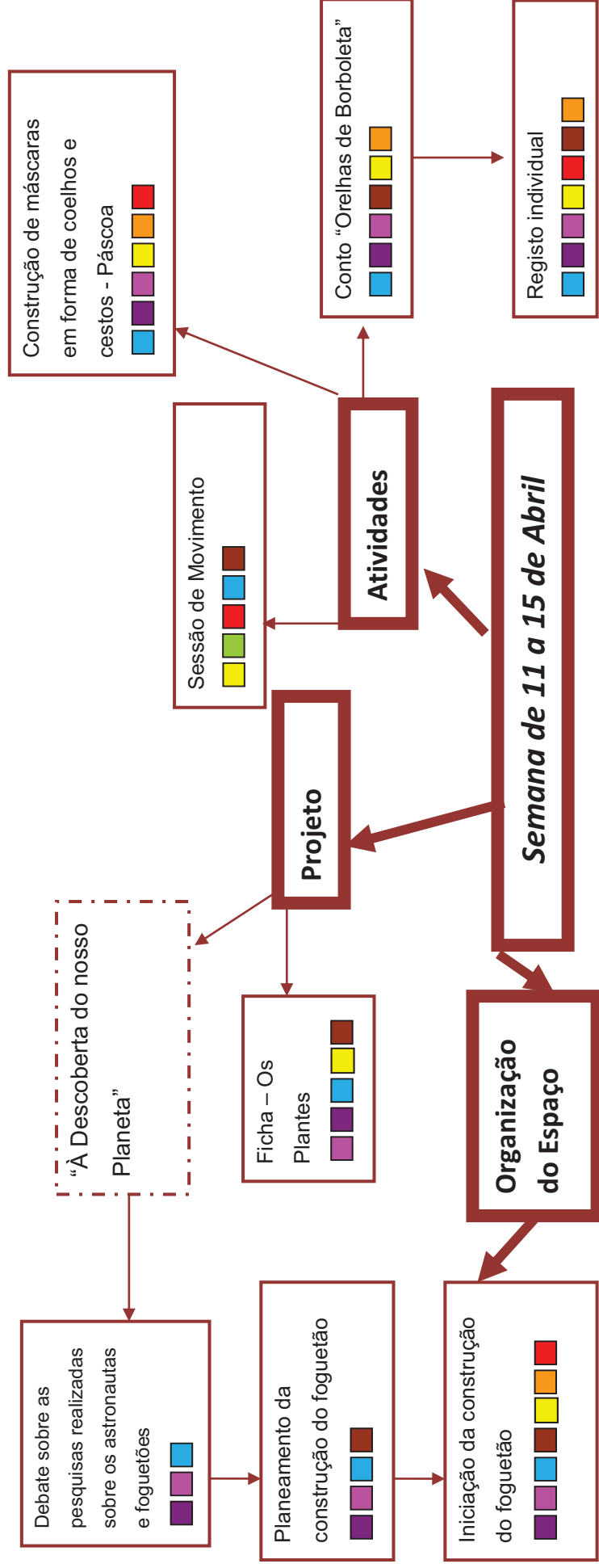
✓ Gráfico nº 3



A situação profissional do Encarregado de Educação é maioritariamente doméstica/o.

Anexo XI – Planificações

✓ Planificação nº1 - Rede



Legenda das Áreas de Conteúdo e outras:

- Área de Conhecimento do Mundo
- Área de Formação Pessoal e Social

Áreas de Expressão e Comunicação:

- Domínio da Expressão Dramática
- Domínio da Expressão Plástica
- Domínio da Expressão Motora
- Domínio da Expressão Musical
- Domínio da linguagem Oral e Abordagem à Escrita
- Domínio da Matemática

Intenções pedagógicas

- Desenvolver a motricidade fina (recortar, pintar, desenhar...)
- Expressar as suas ideias e pensamentos (em grande grupo);
- Planear oralmente o que pretende fazer (construção do foguetão);
- Desenvolver a aquisição de regras: ser capaz de esperar pela sua vez de falar;
- Ordenar os planetas através de imagens;
- Memorizar partes de uma história;
- Reproduzir uma história.

Estratégias:

- Iniciaremos a semana com o debate das pesquisas que surgiram do quadro de investigação. Na semana passada algumas crianças foram trazendo as pesquisas que lhe competiam. Neste sentido, com todas as imagens e informações iremos realizar um debate e ouvir todas as ideias.
- Posteriormente será realizado o planeamento da construção do foguetão. As ideias das crianças serão expostas numa teia.

✓ Planificação n.º 2 – Grelha

Plano Semanal de 3 a 4 de janeiro 2012 **4º ano**

	Objetivos	Conteúdos	Descrição da atividade/Estratégias	Áreas curriculares transversais	Tempo	Recursos	Avaliação/ Indicadores
3.ª Feira	<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar o sistema de numeração romana; -Conhecer os símbolos utilizados neste sistema; -Utilizar a numeração romana para representar números; -Resolver problemas através da numeração romana. 	<p>Matemática</p> <p>Numeração Romana</p>	<p>Matemática</p> <p>Aquando da entrada dos alunos na sala, estarei vestida de romana e já estarão colocados em cada mesa, um papiro. Neste estará uma frase contendo alguns números representados em numeração romana. Os alunos terão de descodificar a mensagem e identificar qual o sistema utilizado para representar os números. De seguida, iremos analisar um PowerPoint onde serão relembrados alguns conceitos, quais os povos passados que conhecem e qual deles é que a estagiária está a representar, assim vai permitir direcionar a aula</p>	<p>Matemática</p>	<p>Matemática</p> <p>15min.</p>	<p>Matemática</p> <p>Papiro;</p> <p>Computador;</p> <p>Projeto;</p> <p>Palitos;</p>	<p>Matemática</p> <p>Ficha de Trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o sistema de numeração romana; - Conhecer os símbolos utilizados; -Utilizar a numeração romana para representar numeração; -Resolve

		<p>para a análise de aspetos do quotidiano onde vigoram ainda algumas marcas romanas, serão mostradas algumas imagens das mesmas. Serão, ainda, mostrados símbolos utilizados neste sistema de numeração e algumas regras e truques para o perceber melhor. Será ainda distribuída por todos uma tabela contendo as duas formas de numeração (romana e árabe).</p> <p>Uma vez familiarizados com o novo sistema, será lançado um desafio à turma, onde inicialmente irão experimentar com diversos palitos os números que conseguirem do sistema. Posteriormente, será apenas com três palitos que terão de representar todos os números possíveis do sistema de numeração romana.</p> <p>Para finalizar a aula, e de forma a consolidar o conceito abordado será realizada uma ficha de trabalho e</p>	<p>25min.</p>		<p>problemas através numeração romana.</p> <p>da</p>
			<p>15min.</p>		

	<p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> -Movimentar-se de forma livre e pessoal; -Explorar os movimentos segmentares do corpo; -Explorar diferentes possibilidades expressivas; -Fomentar a exteriorização de sentimentos e emoções; 	<p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hora do conto, através de uma manta pedagógica 	<p>corrigida em grande grupo.</p>		<p>30min.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver o raciocínio lógico – matemático; 	<p>Língua Portuguesa</p> <p>A hora do conto será iniciada com uma chave para abrir a história. Para isso, serão utilizados paus mágicos e a frase “Era uma vez...”.</p> <p>De seguida, inicia-se a leitura do conto e a manta é aberta. À medida que se vai contando a história, vai-se abrindo as gavetas dos sentimentos, havendo assim uma interação entre os alunos e o material.</p> <p>No final da leitura, a história será explorada através das seguintes</p>	<p>Língua Portuguesa</p> <p>Expressão Dramática</p> <p>Expressão Motora</p> <p>Matemática</p> <p>Formação Cívica</p>	<p>Língua Portuguesa</p> <p>Livro “Pássaro da Alma”</p> <p>Paus mágicos;</p> <p>Manta</p>	<p>Língua Portuguesa</p> <p>1.30min</p>	<p>Língua Portuguesa</p> <p>Grelha de observação para cada área:</p>		

	<p>-Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos;</p> <p>-Desenvolver o gosto pela escrita por iniciativa própria;</p> <p>-Recriar textos em diversas linguagens;</p> <p>-Interpretar os sentimentos escritos.</p>		<p>questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De que nos falava o conto? - Quem mora no fundo do nosso corpo? E no centro dela? - O que sente esse pássaro? - Ele é constituído por quê? - Quais são essas gavetas? - Nós devemos escutar o pássaro muitas ou poucas vezes? <p>Seguidamente, a turma será dividida por grupos e por eles serão distribuídas atividades, relacionadas com a manta e que englobam diversas áreas: expressão dramática e motora; matemática e língua portuguesa.</p> <p>Na atividade de expressão dramática e motora, cada elemento do grupo tira um papel colorido do saco sem que os colegas vejam qual é e terão de representar esse sentimento com mímica até que o adivinhem.</p> <p>Na atividade de matemática, será realizado o jogo do “Dominó dos</p>			
			Papéis com os sentimentos			

4. ^a Feira	<p>Estudo do Meio</p> <p>-Observar fenômenos de solidificação natural (neve) e artificial (no frigorífico);</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p>-Fenômeno de solidificação, fusão,</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p>Esta aula será dedicada a experiências de forma a</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p>Cuvete (plástica)</p>	<p>Estudo do Meio</p>	<p>Estudo do Meio</p>
<p>Sentimentos”. Neste, as crianças terão sete peças onde estão expressos vários sentimentos da história e estas terão de encontrar o par que diz respeito ao seu sentimento.</p> <p>Para língua portuguesa, será colocado à disposição dos alunos vários cartões com diversos sentimentos, onde posteriormente cada grupo terá de construir uma história com esses mesmos sentimentos.</p> <p>É de salientar que as atividades estão em diferentes mesas, onde os grupos irão girar de forma a passar por cada uma delas.</p>			<p>Estudo do Meio</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p>Cartões com os sentimentos</p> <p>Folhas de linhas</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p>Dominó dos sentimentos</p>	

	<p>-Formular hipóteses quanto ao motivo da queda de neve (ou granizo);</p> <p>-Reconhecer diferentes contextos de solidificação natural;</p> <p>-Interpretar observações, reconhecendo o mesmo fenómeno de fusão em diferentes contextos;</p> <p>-Reconhecer que o aumento de temperatura é o responsável pela fusão;</p> <p>-Fazer inferência, reconhecendo que quanto mais elevada for a temperatura, mais rápido é o fenómeno de fusão.</p>	condensação, precipitação e vaporação	<p>descobrirmos os conceitos: solidificação, fusão, condensação e evaporação.</p> <p>Neste sentido, será montado na sala um laboratório com os diversos materiais. De seguida, solicito um grupo de cada vez para virem realizar a experiência que lhe corresponde (condensação, solidificação, fusão e evaporação).</p> <p>Na experiência relativa a solidificação os alunos irão encher uma cuvette (de plástico) que será colocada no congelador. No dia seguinte, retirámo-lo do congelador e verificaremos o que aconteceu.</p> <p>Para a fusão serão trazidos cubos de gelo para a sala. Colocaremos metade dos cubos dentro de um frasco e a outra metade num tacho, aquecido numa base elétrica. Isto para perceber o que acontece aos cubos de gelo quando colocados num frasco ao ar livre. E o que</p>	Matemática;	Língua Portuguesa	Frigorífico (congelador)	<p>Grelha de observação para cada experiência</p> <p>Registos de grupo de cada experiência</p>
						Cubos de gelo	
						Frasco	
						Fogão	
						Tacho	

	<p>-Identificar variáveis que podem interferir na velocidade de evaporação;</p> <p>-Formular hipóteses quanto ao efeito das variáveis que interferem na velocidade de evaporação;</p> <p>-Fazer inferência de que a água muda de lugar quando se evapora;</p> <p>-Formular hipóteses quanto à existência de água no ar;</p> <p>-Interpretar observações reconhecendo diferentes contextos de condensação;</p> <p>-Identificar a regularidade patente nos diversos contextos de evaporação: contacto do ar com uma superfície fria e formação de gotículas de água;</p> <p>-Interpretar observações, definindo por palavras próprias</p>		<p>acontece aos cubos de gelo quando colocados num tacho, em cima de um disco elétrico aquecido.</p> <p>Na experiência da evaporação colocaremos uma panela com água na base elétrica aquecida.</p> <p>Veremos a água a evaporar-se. Ao fim de algum tempo a panela ficará sem água.</p> <p>Na experiência, relativa à condensação colocaremos uma panela com água na base elétrica aquecida. Por cima do vapor de água, que saíra da panela, colocaremos um frasco de vidro com gelo dentro.</p> <p>O vapor de água, em contacto com a superfície fria do frasco, transformar-se-á em gotinhas de água.</p> <p>É de salientar que cada grupo terá uma folha, onde registará a questão problema, o material, o</p>	<p>Panela</p> <p>Fogão</p> <p>Um frasco de vidro</p> <p>Cubos de gelo</p> <p>Fogão</p> <p>Panela</p>		
--	---	--	--	--	--	--

	<p>o fenómeno da condensação.</p>		<p>procedimento, o resultado e conclusões.</p> <p>No final cada grupo apresentará o que fez e juntos realizaremos um esquema no quadro com os conceitos abordados e os alunos passarão para o caderno.</p> <p>Terão ainda uns crachás de cientistas e uns aventais brancos.</p> <p>No final da aula, serão distribuídas palavras que designarão os materiais e os fenómenos utilizados durante as experiências, para que em grande grupo, construiremos um mapa conceitual da atividade.</p>		<p>Cubos de gelo</p> <p>Frasco</p> <p>Fogão</p> <p>Tacho</p>		
--	-----------------------------------	--	--	--	--	--	--

Anexo XII – Reflexões/Avaliações Semanais

✓ **Reflexão/Avaliação nº1**

Reflexão dos dias 3 e 4 de janeiro.

Esta semana comecei com a aula de Matemática, onde foi lecionado o conteúdo “Numeração Romana”. Foi das aulas que mais gostei!

A aula iniciou-se com um momento para motivação, onde foram apresentados uns papiros com as datas de nascimento de cada aluno e estes teriam de a decifrar. Alguns conseguiram e chegaram ao objetivo pretendido, outros não. No entanto, referi que no final todos iríamos conseguir!

Conversamos sobre diversos povos e tentamos descobrir, em conjunto, qual dos povos usava essa forma para representar números. Posteriormente, passamos para o PowerPoint e fomos analisando número a número, até que percebi que a técnica que estava a utilizar, encaixou perfeitamente e a mensagem passou realmente para o outro lado. Começaram a pedir para virem escrever números no quadro: *“Professora posso escrever o 855?”*. E assim decorreu a aula. No final, foi realizado um desafio, ao qual todos souberam dar resposta. Foi enviada, para trabalho de casa, uma ficha sobre o mesmo conteúdo. Estas tiveram resultados fantásticos. Todos os alunos superaram os objetivos que eu tinha traçado para esta aula. Senti-me realmente feliz e realizada!

Na aula de Português, decorreu a hora do conto através de uma manta pedagógica. Foi também uma aula motivadora, pois foi construído um cenário envolvente que a levava a isso mesmo. O conto era o “Pássaro da Alma”. Um conto que explora sentimentos e emoções. E foi exatamente isso que fiz com o grupo. Realizamos ainda, jogos sobre a mesma.

A última aula, Estudo do Meio, foi dedicada a experiências. Estas foram realizadas em grupos, explorando o material e descobrindo fenómenos como o da solidificação, fusão, evaporação e condensação. Na sala de aula foi montado um laboratório com umas mesas e o respetivo material para cada experiência. Os alunos foram uns autênticos cientistas, uma vez que tinham uns aventais brancos e uns crachás que os identificavam como tal. Durante a realização das mesmas foram surgindo expressões como: *“Professora, que fixe, a água desapareceu”*; *“Professora o gelo derreteu”*; *“Que máximo a água congelou”*; entre outras.

Todos os grupos tinham uns protocolos que tinham de preencher no final da experiência, apontado o material, o procedimento, o que observaram e as conclusões,

que posteriormente seria avaliado. Esta aula foi um grande sucesso, visto os alunos terem aderido à atividade.

Foi a minha última semana de intervenção, infelizmente. No entanto, posso afirmar que foi das melhores semanas que passei neste estágio. Senti-me realmente realizada, enquanto profissional, deixando os meus alunos felizes com as atividades e aprendizagens que realizei!

✓ **Reflexão/Avaliação nº2**

Semana decorrida entre 28 de Março e 1 de Abril.

Iniciamos a semana com a construção do resto dos planetas. Participaram as crianças que ainda não tinham participado. Entretanto a I. questionava “*Filipa posso construir o Júpiter que é o planeta maior?*” As crianças já mostram conhecimento acerca do tema.

Para a montagem do novo cantinho, fizemos uma reunião em grande grupo, onde planificamos o que nele iria conter e como se ia chamar. Cada criança expressou livremente as suas ideias e estas foram sendo registadas. Posteriormente foi necessário realizar votações para a escolha do nome da área.

No dia seguinte, começamos a fazer a saia de espanhola e a S. referiu “*Está linda, estou mortinha por vesti-la.*” Entretanto surgiu ainda, a pintura de um lençol branco (que não estava planificado), mas as crianças sugeriram para fazer uma manta nova para o cantinho das bonecas. Decidimos desenhar as bandeiras dos países que foram abordados. O resultado foi fantástico e todos queriam desenhar as bandeiras, reconhecendo cada uma e referindo a que país pertencera.

Quanto à história escolhida para esta semana e a estratégia utilizada, ou seja, o facto de esta ter sido apresentada em televisão, ter colocado a sala toda escuro (pois a Tv. tinha uma luz), deixou o grupo bastante motivado. Foram participando ao longo do conto, pois fiz questão de os ir questionando, como por exemplo: “O Grilo Verde foi colocado onde?” No final conversamos sobre a história, o título e as personagens. Coloquei ainda as imagens espalhadas no centro da roda e um a um iam ordenando as imagens consoante o desenrolar do texto. Porém, no mesmo dia, à tarde, foi realizado o registo, onde fizeram colagem num grilo. Obterem-se resultados únicos, que depois foram afixados.

O jogo dos sentimentos e emoções, resultou bastante bem com este grupo. Pós a música cada criança levantava a cara com o sentimento e explicava o porquê dessa escolha. O R. referiu “*Escolhi este porque estou apaixonado pela Liló.*” A A.R.

comentou *“Eu escolhi esta cara contente e apaixonada, porque esta música faz-me ficar assim.”* No final, pediram para colocar novamente as músicas e levantamo-nos e dançamos todos juntos. Estavam divertidos, pois o M. perguntou *“Filipa de tarde podemos fazer de novo?”*. Será um jogo a repetir.

Anexo XIII – Lista de Verificação do Espaço e Materiais

Dados indicativos de um ambiente seguro :	Sim	Não
--	------------	------------

Espaço Físico	Sim	Não
Cada criança tem um espaço individual (cubículo, armário, cacifo, etc.) para arrumar os objetos pessoais.	x	
O ambiente inclui espaços que permitem uma alta mobilidade.	x	
Existe espaço para arrumar os materiais escolares, depois de usados.	x	
A temperatura e grau de humidade são confortáveis.	x	
Existe uma variedade de trabalhos elaborados pelas crianças expostos nas paredes.	x	
Existe uma banca com água dentro da sala.		x
O acesso a lavatórios ou a casa de banho está facilitado para as crianças.	x	
Existe um acesso direto a espaços exteriores.	x	
Existe infraestruturas para as atividades motoras amplas e os jogos dramáticos.		x
Existe um espaço exterior aberto para dias de sol ou bom tempo.	x	
Existe um espaço exterior coberto para dias de chuva.	x	
O espaço exterior é fácil de supervisionar (não há áreas escondidas em que as crianças não podem ser vistas).	x	
O espaço exterior tem materiais desportivos de qualidade.	x	

Detergentes, remédios, etc. estão guardados fora do alcance das crianças (armário fechado à chave).	x	
Não há fios elétricos soltos e as tomadas elétricas estão resguardadas com materiais de proteção.	x	
Os materiais escolares e equipamentos estão em bom estado.	x	
Peças de mobiliário (prateleiras, armários, etc.) estão seguras e estáveis, sem oferecerem perigo para as crianças.	x	
Há materiais tóxicas (tintas).		x
Existe um plano de ação para situações de emergência (ex: fogo) que inclui o modo como os adultos transportarão as crianças para fora.	x	
Existem números telefônicos de emergência colocados junto ao telefone.		x
Existem fichas individuais indicativas do modo de contacto com os pais em caso de emergência.	x	
É permitido à criança correr certos riscos, embora dentro de uma certa margem de segurança (por exemplo, objetos ou atividades potencialmente perigosos só são usados ou realizadas mediante supervisão adulta).	x	
A interação é desejada mas existe proteção para que as crianças não se magoem nem com materiais nem umas com as outras.	x	

Dados indicativos de um ambiente saudável:	Sim	Não
Os adultos fumam nas salas onde estão as crianças.		x
Os adultos responsáveis têm conhecimentos das necessidades nutricionais das crianças.	x	
O armazenamento e preparação da comida são apropriados.	x	
Em caso de alergias alimentares, estas são devidamente dadas a conhecer ao pessoal.	x	
A área das refeições está limpa e é atrativa.	x	
Os adultos são capazes de reconhecer sintomas de doenças comuns.	x	
Existe controlo e registos relativos às vacinas das crianças.	x	
Materiais de primeiros socorros estão disponíveis (pensos, água oxigenada, termómetros, supositórios, etc).	x	

Interação adulto-criança:	Sim	Não
O educador sorri, conversa e é afetuoso com todas as crianças.	x	
O educador ajuda e mostra compreensão e atenção com a criança que se magoou ou que está perturbada.	x	
Frequentes interações positivas ao longo do dia (o educador inicia interações verbais e físicas, responde quando a criança inicia a interação, mostra alegria na atividade da criança).	x	
Os adultos passam a maior parte do tempo com uma determinada criança enquanto outras crianças não têm atenção individualizada.		x
Os adultos reconhecem e aceitam os sentimentos das crianças e permitem a sua expressão de um modo adequado.	x	
Os adultos controlam e orientam os comportamentos das crianças utilizando o encorajamento, sugestões e elogio mais do que ordens, comandos, proibições,	x	

críticas ou reprimendas, punições físicas ou verbais.		
Em situações de conflito os adultos encorajam as crianças para a resolução de problemas.	x	

<i>Interação no grupo:</i>	Sim	Não
As crianças parecem estar felizes	x	
As crianças estão ocupadas e envolvidas nas atividades (não estão sentadas olhando vagamente, não estão em longas esperas)	x	
Cada criança gasta algum tempo interagindo com outras crianças (brincando, conversando, trabalhando em conjunto).	x	
As crianças parecem gostar umas das outras (ajudando, sorrindo, dando aprovação, brincando).	x	
Há brigas frequentes (batendo, beliscando, mordendo, atirando objetos).		x
As crianças ajudam-se umas às outras.	x	